



Ann El-Moslimany

PODUČAVANJE DJECE

Moralni, duhovni i sveobuhvatni
pristup obrazovnom razvoju



PODUČAVANJE DJECE

Moralni, duhovni i sveobuhvatni
pristup obrazovnom razvoju

Podučavanje djece: moralni, duhovni i sveobuhvatni pristup obrazovnom razvoju
(Bosnian)

Ann El-Moslimany

Copyright © Center for Advanced Studies and the International Institute of Islamic Thought (IIIT), First Edition 1444AH / 2022CE

ISBN: 978-9926-471-71-2 Paperback

Translated into Bosnian from the English Title:

Teaching children: A Moral, Spiritual and Holistic Approach to Educational Development
Ann El-Moslimany

Copyright © The International Institute of Islamic Thought (IIIT), First Edition 1439AH / 2018CE

ISBN: 978-1-56564-989-7 Paperback

IIIT
P.O. Box 669
Herndon, VA 20172, USA
www.iiit.org

IIIT London Office
P.O. Box 126
Richmond, Surrey
TW9 2UD, UK
www.iiituk.com

S ENGLESKOG PREVELA

Merjema Karić

REDAKTOR

Munir Mujić

LEKTORICA

Hurija Imamović

DTP I DIZAJN

Suhejb Djemailji

IZDAVAČ

Centar za napredne studije
Marka Marulića 2C, 71000 Sarajevo
www.cns.ba / cns.sarajevo@gmail.com

ŠTAMPA

Amos Graf d.o.o. Sarajevo

Sva izdavačka i autorska prava zadržana! Nijedan dio ove knjige ne može biti iznova objavljen, u bilo kojem obliku i na bilo koji način, uključujući fotokopiranje, bez prethodnog pismenog odobrenja izdavača, osim u svrhe kritičkih članaka i stručnih prikaza u kojima je dozvoljeno navoditi kraće odlomke. Također nije dozvoljeno pohranjivanje u elektronske baze podataka i objavljivanje djela na internetu od strane trećih lica.

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

28:371.3-053.5

El-Moslimany, Ann

Podučavanje djece : moralni, duhovni i sveobuhvatni pristup obrazovnom razvoju / Ann El-Moslimany ; s engleskog prevela Merjema Karić. - Sarajevo : Centar za napredne studije, 2022. - 163 str. ; 21 cm

Prijevod djela: Teaching children. - Bibliografija: str. 153-163 ; bibliografske bilješke uz tekst

ISBN 978-9926-471-71-2

COBISS.BH-ID 52001798

Ann El-Moslimany



PODUČAVANJE DJECE

Moralni, duhovni i sveobuhvatni pristup
obrazovnom razvoju

S engleskog prevela
Merjema Karić



CENTAR ZA NAPREDAK STUDIJE
CENTER FOR ADVANCED STUDIES

Sarajevo, 2022.



Ova knjiga je objavljena uz podršku
Međunarodnog instituta za islamsku misao (IIIT).



Sadržaj

Predgovor	7
1. Uvod	11
2. Proširivanje naših izbora	17
3. Od industrijske škole do standardne paradigme upravljanja	25
4. Oslobođanje snage <i>tevhida</i>	33
5. Jedinstvo istine	51
6. Um, mozak i nauka o obrazovanju	67
7. Prema <i>tevhidskom</i> (integriranom) nastavnom programu....	77
8. <i>Fitra</i> ili biheviorizam?	93
9. Samoodređenje	103
10. Islamski građanski angažman.....	117
11. Napredovanje	129
Dodatak A / Montessori: jedan model za islamske škole.....	137
Dodatak B / Istraživanje tema s učenicima	145
Literatura.....	153



Predgovor

Trenutni obrazovni sistem utemeljen je prije stotinu godina ili više, i očajnički mu je potrebno 'ponovno pokretanje', dok se istovremeno treba iznova povezati s nastavnim metodama i principima davno zaboravljenim u ime napretka i modernosti. Ono što danas imamo sastoji se uglavnom od određenog broja učenika, koji prelaze iz jedne učionice u drugu i bivaju 'kljukani' s pokretne trake nepovezanih i nesrodnih činjenica, uz pomoć neinspirativnih knjiga i metoda, da bi potom bili podvrgnuti beskrajno dugim ispitima, čiji se rezultati koriste za procjenu intelektualne sposobnosti i 'vladanja' predmetom. Takmičarski, stresan, dosadan i bezdušan, ovaj sistem tragično oponaša većina takozvanih muslimanskih vjerskih škola diljem svijeta. U konačnici isplivavaju nizovi slične djece, ali da li su ih zaista učili da 'misle' ili da 'čine'?

Ann El-Moslimany, jedna iskusna učiteljica koja je predavala decenijama i vodila svoju vlastitu islamsku školu, pridružuje se rastućem horu uvažavanih glasova i na Istoku i na Zapadu koji se pozivaju na obrazovnu filozofiju i pristup koji je holistički, i koji daje puno duhovno značenje svemu onome što jedno dijete uči.

Kako bismo razumjeli razloge takve tendencije, treba početi s fundamentalnom pretpostavkom da se svako dijete rađa s duhovnom, moralnom i intelektualnom svrhom, čija funkcija nije

samo da traži znanje kako bi položilo ispite, već da spozna Boga, svoju vlastitu prirodu kao i mjesto u svemiru, i da u konačnici to provede u dobra djela koja donose korist čovječanstvu. Stoga, da bi se poboljšalo cjelokupno iskustvo učenja, upravo bi ta perspektiva trebala voditi razvoju i evoluciji održivog obrazovnog sistema.

Njegovanje djetetovog moralnog razumijevanja univerzuma zajedno s holističkim svjetonazorom, vezom sa svime što je stvoreno, sviješću o građanskoj odgovornosti da se svijet učini boljim mjestom, i sposobnošću suživota i rada u saradnji s drugima, kako tvrdi ova autorica, od vitalnog je značaja za rast i napredak svakog djeteta, što omogućava veće ostvarenje njihovih potencijala.

Ova autorica dalje objašnjava da će djeca napredovati daleko od konkurencijskog diktata prijenosa, ocjenjivanja, nagrađivanja i kažnjavanja (jedan nemilosrdni sistem koji podriva dječije samopouzdanje i kreativnost i za čiju djelotvornost postoji malo ili nimalo dokaza). A k tome, nadalje, fosilizirane činjenice treba ukloniti iz udžbenika i oživjeti ih, povezujući ih sa stvarnim životnim situacijama i aktivnostima, kako bi se sagledali njihovi širi temeljni i višeslojni konteksti korištenjem pristupa zasnovanog na temi, kako bi se djetetu pružilo potpunije razumijevanje ključnih pitanja (i onih apstraktnih). Na taj način omogućava se njihovo razumijevanje na životno-emocionalnim i društvenim nivoima.

Ova knjiga također poziva na upotrebu najnovijih inovativnih sredstava i tehnologija kako bi obrazovno iskustvo postalo inspirativno. Sve navedeno od stvarnog okruženja za učenje (učionica i škola) trebalo bi napraviti dinamično i zanimljivo mjesto, pri čemu učitelj nije 'nadzornik gradilišta', već mudar uzor koji može da njeguje ono najbolje u djetetu.

I na kraju, u muslimanskim školama Bog uvijek treba da bude u središtu onoga što se uči, ne na mehanički kruti način kao što je to trenutna praksa, već na način koji izaziva duboku ljubav i zahvalnost prema Njemu, Njegovim poslanicima, objavama čovječanstvu, Kur'anu, pri čemu se djeca uče da vide Njegovo djelovanje u svim stvarima. Interakcija s djecom drugih vjera, i učenje da se poštuju vjerovanja drugih, kao i prava svih ljudi, djeci bi trebalo da podari

verziju stvarnosti koja nije bipolarna, već multikonfesionalnu, i multikulturalnu perspektivu, koja omogućava integraciju u šire društvo, istovremeno održavajući snažan identitet.

Ovaj rad objavljuje se u vrijeme kada IIIT provodi aktivnosti na unapređivanju obrazovanja u muslimanskim društvima, kako bi se dao značaj intelektualnom razvoju i kako bi se od pasivnog usvajanja znanja prešlo u primjenu znanja koja će težiti napretku čovječanstva. Bitno je vratiti duhovnost, moral i vitalnost sistemu koji je oduvijek bio usredsređen na materijalno napredovanje kao cilj svega onoga što se uči i smatra korisnim.

Nadamo se da će građa predočena u ovoj knjizi povećati svijest o pitanjima o kojima se raspravlja i da će se čitatelji okoristiti ponuđenim razmatranjima.

Datumi navedeni prema islamskom kalendaru (po Hidžri) označeni su sa AH. Inače, datumi slijede gregorijanski kalendar i po potrebi se označavaju sa p.n.e. Arapske riječi su u kurzivu, osim onih koje su ušle u uobičajenu upotrebu. Dijakritički znakovi dodani su samo onim arapskim imenima koja se ne smatraju savremenima. Prijevode citata na engleskom jeziku koji su uzeti iz arapskih izvora uradila je autorica.

Od svog osnivanja 1981. Međunarodni institut za islamsku misao (IIIT) služi kao centar koji olakšava ozbiljne naučne napore. Radi ostvarenja ovog cilja, kroz nekoliko decenija realizirano je mnoštvo istraživanja, seminara i konferencija te su objavljeni brojni naučni radovi na polju društvenih nauka i različitih polja teologije. Do danas je objavljeno više od sedam stotina naslova na engleskom i arapskom jeziku, a mnogi od njih prevedeni su na druge jezike.

Zahvaljujemo svima koji su posredno ili neposredno bili uključeni u izdavanje ove knjige, uključujući Susan Douglass, Ann H. Redding i Emily C. Smith za njihov urednički rad. Neka ih Bog nagradi za sav njihov trud.

Hisham Altalib

Advancing Education in Muslim Societies
januar 2018.



1. Uvod

Roditelji muslimani s oduševljenjem su pozdravili sve veću dostupnost redovnih islamskih škola u zemljama gdje žive muslimanske manjine. Tamo je namaz jedna od dnevnih aktivnosti, djeca uče arapski i Kur'an, razredi su uglavnom manji s razvijenim osjećajem pripadnosti i osoblja i učenika, što stvara porodičnu atmosferu; a konfuzija usljed različitih popularnih kulturnih i moralnih problema je ublažena.

Međutim, pred nama je još dug put. Moramo duboko razmisliti o primjeni naših osnovnih islamskih principa, ne samo o tome *šta* predajemo već i *kako* predajemo. Da bi se revitalizirala paradigma islamske obrazovne filozofije, potrebna je progresivna analiza zasnovana na informacijama: idžtihad (neovisno rasuđivanje). To znači osporavanje postojećeg stanja; pristupanje onome što se smatra uobičajenim sa skepticizmom i pažljivo proučavanje historijskog razvoja uzroka zbog kojih je prevladavajuća metodologija postala zajednička većini škola svih vrsta i načina na koji je to uspjela.

Mi općenito imamo pravo da predajemo prema našoj vlastitoj pedagogiji, ali ovo pravo ne možemo iskoristiti dok jasno ne definiramo svoju svrhu, viziju i ciljeve. Za to je potrebno preuzeti ulogu autsajdera, odvojiti se od obrazovne kulture koju smo bez napora i

možda nepromišljeno apsorbirali iz svoje okoline, pažljivo i kritički gledati vrstu obrazovanja koju održavamo i propitivati da li su nje-na svrha, svjetonazor, vizija i misija utemeljeni u islamu.

Današnja škola često je utemeljena na konvencijama koje su neupitne samo zbog toga što su uspostavljene kao dio normativne školske kulture. Sveprisutne, duboko zadržane pretpostavke i prak-se ukorijenile su se, postajući ono što Jerome Bruner naziva “narod-na pedagogija”¹ a David Tyack i Larry Cuban “gramatika školova-nja”.² Neophodno je kritički ispitati takve pretpostavke. Nikad nije lahko – čak je i rizično – izaći izvan ovog okvira. Zato se ponekad držimo zastarjele metodologije, koju su već odbacili oni koji su sada predani modelima najbolje prakse; ili stavljamo naglasak na me-morisanje materijala koji ne potiču niti ohrabruju daljnje razumije-vanje i koji su od male važnosti za one koje podučavamo.

Neki roditelji i učitelji prije svega pouzdaju se u diskredito-vani i neislamski bihevizizam. Postoje učitelji koji, za razliku od poslanika Muhammeda, a.s., obeshrabruju postavljanje pitanja, ophode se prema djeci s nepoštovanjem i općenito su loši uzori. Neke škole – čak i škole koje su izgrađene namjenski – imaju male, skućene učionice koje ne ostavljaju prostor za bilo kakvo kooperativno, praktično ili iskustveno učenje.

Usman Bugaje prikladno je sumirao stanje islamskog obra-zovanja danas kad se požalio:

Napustivši granice znanja, muslimani su se postupno sveli od proizvođača znanja do potrošača znanja. Pobjegavši od vr-hunca historije, povukli su se sa svog položaja stvaratelja histo-rije ka žrtvama historije, tamo gdje su od tada i ostali.³

1 Jerome Bruner, *The Culture of Education* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996), str. 46.

2 David Tyack i Larry Cuban, *Tinkering Towards Utopia: A Century of Public School Reform* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1950), str 85-88.

3 Usman Bugaje, “Contemporary Muslim Response to the Challenge of Knowledge”, *Encounters, Journal of Inter-Cultural Perspectives*, 2:1 (1996), str. 44. Dostupno na: <http://i-epistemology.net/http://i-epistemology.net/islamization-of-knowledge/66-contemporary-muslim-response-to-the-challenge-of-knowledge.pdf>.

Prije negoli se mognemo vratiti na položaj vodstva, čak i našeg vlastitog, moramo ispitati sisteme koje smo odlučili usvojiti, i moramo ih ispitati u skladu s islamom. Molim se da prihvaćajući svoju ulogu odgovornih ljudskih bića posvećenih tome da svijet učinimo boljim mjestom ponovo ostavimo trajnu moralnu, duhovnu zaostavštinu svojoj djeci.

Muslimanski nastavnici postigli su značajan napredak posljednjih godina, uglavnom zahvaljujući naporima Karen Keyworth i Lige islamskih škola u Americi; CISNA-e (Savjet islamskih škola u Sjevernoj Americi), Council of Islamic Schools in North America; Nadeema Memona i njegovog Obrazovnog projekta islamskih nastavnika u Torontu (Razi education), kroz djela Abdullaha Sahina i Jeremya Henzell-Thomasa u Engleskoj i nastojanjima jednog broja pojedinačnih lidera u islamskim školama. Ako Bog da, nastaviti ćemo nadograđivati njihovo vrlo važno djelo.

Moja svijest razvijala se tokom mnogih godina, većinom kroz iskustva s našom vlastitom djecom, počevši od negativnih iskustava u vikend školama i u trogodišnjem periodu nakon što smo se preselili u Saudijsku Arabiju i upisali ih u saudijske škole. Bilo je to tokom naših nevolja sa saudijskim školskim sistemom, kada mi se prvi put javila ideja o američkoj islamskoj školi. Željela sam nešto za muslimansku djecu, drukčije od onoga što smo do sada iskusili.

Nekoliko godina kasnije – nakon što naša vlastita djeca više nisu mogla imati koristi od toga, zajedno sa još četiri žene koje su primile islam, otvorila sam Islamsku školu u Seattleu. Htjele smo samo *pokrenuti* školu. Niko od nas nije planirao da joj bude direktor. Nedavno sam završila doktorat u jednom naučnom polju i bila zauzeta konsultacijama, objavljivanjem radova i nastvom. Ali, kao što će potvrditi mnogi drugi koji su osnovali škole, sami značaj ovog zadatka može brzo zadobiti preimućstvo nad prethodno oblikovanim pojmom životne preokupacije.

Tokom krize koja je nastala, s mužem sam se angažirala da ta škola ostane u funkciji. Nastavili smo raditi zajedno nekoliko

mjeseci prije njegove smrti, 2003. godine. Predavala sam nekoliko godina na svim nivoima i razvijala svoju filozofiju poučavanja, ali ne mogu reći da sam tokom tih interventnih godina i formulirala specifično razumijevanje onoga što bi *islamska* škola trebala biti. Međutim, odlučivši da moj izbor bude fokusiran na obrazovanje muslimanske djece, znala sam da moram primijeniti istu marljivost koju sam primijenila u svojim naučnim studijama. Kroz svoje putovanje jako sam se oslanjala na rad pojedinaca, koji, iako čvrsto ukorijenjeni u tradicionalnom islamu, također imaju duboke veze sa Zapadom i stoga su sposobni promišljeno primijeniti principe idžtihada u životu muslimana današnjeg svijeta. Radovi ovih učenjaka, muškaraca i žena, srećom, u velikoj su mjeri zamijenili „orijentalističku“ verziju stvari i vratili značenje i tačnu analizu pitanjima koja se odnose na islam i muslimane. Njihov rad postajao je dostupan široj javnosti baš kada je i naša mala škola osnivana – i bio je dostupan na engleskom jeziku.

Danas smo blagoslovljeni bibliotekama građe koja je misaono provokativna i koja povezuje islam sa životom – i obrazovanjem – u svijetu u kojem živimo. John Esposito i John Voll raspravljali su o sve većem utjecaju ovih muslimanskih intelektualaca u svojoj knjizi *Makers of contemporary Islam*, opisujući ih kao aktiviste koji su stvorili transformacijske programe političke i društvene reforme daleko iznad tradicionalnog stanja stvari.⁴

Posebno su me pogodile riječi rahmetli Ismaila al-Faruqija kada je prvi put izložio svrhu i plan projekta Islamizacije znanja 1982. godine. Njegova rasprava o prvim principima islamske metodologije⁵ nadahnula me strašću da odredim kako se tevhid (jedinost Boga) i posljedično jedinstvo stvaranja čovječanstva, istine i djelovanja i srodni principi mogu primijeniti na način na koji predajemo.

4 John L. Esposito, John O. Voll, *Makers of Contemporary Islam* (New York: Oxford University Press, 2001), str. 20-21.

5 Ismail R. al-Faruqi, *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan* (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), str. 33-56.

Misleći muslimani prepoznali su ove principe kao fundamentalne za islamsku filozofiju, ali podučavanje iz ovih temelja tražit će kontinuiranu molitvu, introspekciju, proučavanje i razgovor. Kako mi kao nastavnici možemo osigurati da naši muslimanski studenti završavajući naše škole budu pripremljeni ne samo za finansijski uspjeh već da u njima u potpunosti bude utemeljena ljubav prema Bogu, razumijevanje stvaranja i da budu posvećeni ispunjavanju svojih kolektivnih i pojedinačnih uloga u životu na zemlji? Ako Bog da, ova knjiga će pomoći da se potakne rasprava i nadahnu drugi da se jave sa svojim mislima i idejama.

Mnogi muslimanski prosvjetni radnici prepoznaju Dawuda Tauhidija kao onoga koji najviše doprinosi reformi islamskog obrazovanja u Sjevernoj Americi. Kada se vratio u Sjedinjene Američke Države nakon svog studija na Al-Azharu u Egiptu, počeo je izbliza proučavati islamske škole. Primijetio je da islamsko obrazovanje djecu često jednostavno podučava činjenicama o islamu, a da ih ne uči da *budu* muslimani.⁶ Ostatak svog života proučavao je i promovirao svoju viziju obrazovanja budućih generacija američkih muslimana koje razmišljaju te aktivno i u potpunosti žive svoj islam. Zaista je žalosno što je zbog njegove prerane smrti glavnina njegovog djela ostala neobjavljena.

Abdullah Sahin još je jedan pojedinac koji je dao svoj doprinos razvoju islamskog obrazovanja. Sahin je svoj rad započeo u Velikoj Britaniji, fokusirajući se na izgradnju identiteta među britanskom muslimanskom omladinom, koristeći empirijski zasnovan model istraživanja. Njegova otkrića uvjerila su ga da je neophodno odbaciti obrazovanje usmjereno na nastavnike i tekst, što je karakteriziralo islamsko obrazovanje u Ujedinjenom Kraljevstvu i prijeći na više istraživački sistem koji vodi ka onome što je nazvao kritičkom vjernošću.⁷ Nakon toga, uspostavio je

6 Dawud Tauhidi, *The Tarbiyah Project: An Overview* (Tarbiyah Project, 2001), str. 2.

7 Abdullah Sahin, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation* (Leicestershire, UK: Kube Publishing, 2013), str. 168.

master program obrazovanja za obuku učitelja islama zasnovan na vjeri, koji će koristiti jednu ka studentima usmjerenu, otvorenu, kritičku i dijalošku metodologiju.⁸

U ovom radu navedeni su mnogi drugi učenjaci važni za razvoj islama u današnjem svijetu, kao i nemuslimanski obrazovni lideri čija se pedagogija temelji na najboljoj praksi i čije su ideje kompatibilne s islamom.

Znanje svake vrste Božiji je dar čovječanstvu i moramo razumjeti na koji način djeca najbolje uče i preuzeti metodologiju na gdje ona bila. Baš kao što su muslimanski učenjaci iz prošlosti ne samo sačuvali znanje drugih civilizacija već se potrudili i da mu daju islamsku perspektivu, mi moramo proučiti ono što moderna obrazovna teorija nudi, odbacujući ono što je suprotno islamskim vrijednostima i sistematski obnavljajući ono najbolje oko tevhidskog okvira.

8 Sahin, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation*, str. 212.



2. Proširivanje naših izbora

Dok ovdje, na Zapadu islam cvjeta, muslimanski prosvjetni radnici ponekad biraju između dvaju vrlo različitih načina poučavanja. Za svoj model mogu uzeti vjerske škole, zvane medrese, u mnogim dijelovima svijeta, u kojima je naglasak na pamćenju drevnih tekstova; ili model konkurentskih, uobičajenih, sekularnih škola koje se nalaze ne samo na Zapadu već sada i širom svijeta. U takvim školama „islam“ je često samo još jedan predmet sa sličnom metodologijom pridodat drugim predmetima koji se predaju u modernim školama. Često odaberu kombinaciju ovoga dvoga – što je zaostavština postkolonijalizma – s „islamskim“ predmetima koji se predaju u stilu medrese i „sekularnim“ predmetima koji se predaju uz metodologiju, kurikulum i tekstove zapadnjačkog obrazovanja – što je prividno rješenje sa svojim vlastitim nizom problema. Moramo pomno proučiti metode obrazovanja koje izgleda da obeshrabruju refleksiju, kritičko razmišljanje i kreativnost, i također moramo izbjeći inkorporiranje mita o bitnoj nadmoćnosti sekulariziranoga školovanja. Moramo također dobro propitati uobičajenu praksu uključivanja ovih dvaju nepodudarnih sistema u jedan dualistički okvir koji odvaja religiju od stvarnog života.

Postoji jedan broj pojedinaca i grupa koji se boje da ne izgube uporišta iz prošlosti i drže se mišljenja ranijih naučnika. Ovakav

način razmišljanja, *taklid* (imitacija), u suprotnosti je sa *tedždidom* (obnova ili oživljavanje). *Tedždid* se zasniva na razumijevanju da, budući da nam je Kur'an dat za sva vremena i za sva mjesta, moramo neprestano nastojati primjenjivati njegove principe na trenutne okolnosti kroz proces *idžtihada* (neovisno rasuđivanje). Ako želimo reformirati obrazovanje, očito moramo koristiti *idžtihad*. Međutim, važno je razumjeti razloge onih koji su svjerni *taklidu*. *Taklid* je branio muftija Muhammad Sajaad:

Taklid znači slijediti pravna mišljenja učenjaka bez stjecanja znanja o detaljnim dokazima za ta mišljenja. Neko ko nije učenjak primoran je na to jer nije u stanju obuhvatiti dokaze kako bi utvrdio svoje vlastito gledište o bilo kojem određenom pitanju vezanom za vjeru. Ovaj proces u islamu je poznat kao sistem *idžaze* i svi hadiski učenjaci i pravnici morali su proći kroz ovaj proces kako bi stekli bilo kakvu vrstu priznanja među učenjacima islama. Postoji nekoliko načina kojim ovaj sistem osigurava da ummet ima istinske učenjake koji vode one koji nisu obrazovani. Ova zadivljujuća tradicija sastoji se od identifikovanja učitelja od kojih su ona ili on stekli svoje znanje i, drugo, od ovlaštenja koje je učitelj dao njemu ili njoj da je kompetentan/kompetentna da predaje određenu nauku. Dakle, na ovaj način učenjak je mogao s pravom tvrditi da je znanje koje je on pružao ljudima imalo odobrenje za lanac prenošenja koji najzad seže do Božijeg Poslanika.⁹

Taklid nas drži "zaronjenim" u prošlost. Budući da je Kur'an Božija riječ i da se odnosi na svako vrijeme i na sva mjesta, moramo biti sposobni da ga koristimo za rješavanje problema i da ga primijenimo na one kulture koje nikada nisu bile u susretu s Kur'anom. Britanski učenjak Ziauddin Sardar izjavio je da *taklid* "obespravljuje radoznale, one koji razmišljaju, posvećene muslimane da se upuštaju u ozbiljnu i argumentiranu raspravu s Kur'anom, dok ostavlja neprovjerenim osakaćeni, zatvoreni

9 Muhammad Sajaad, *Understanding Taqlid: Following One of the Four Great Imams* (Miami, FL: n.p., 2010), str. 3. Dostupno na: <https://archive.org/details/UnderstandingTaqleedByShaykhMuftiMuhammadSajaad>.

sistem obrazovanja, stvarajući naučnike opskurante koji slabo poznaju složenosti i probleme modernog svijeta”.¹⁰

Uobičajena je percepcija da se *taklid* javlja poslije zatvaranja „vrata idžtihada“, nakon nekoliko prvih vijekova islama, kada su se učenjaci složili da je na sva važna pitanja već dat odgovor. Abdulhamid Ebu Sulejman sugerirao je da je takva terminologija jedna metafora za stagniranje mišljenja izazvano gubitkom privrženosti političkog rukovodstva islamu koji je ulemu uvukao “duboko u njihove džamije”.¹¹ Brojni učenjaci slažu se s Abu-Sulaymanom da se idžtihad prestao smatrati primjenjivim za cijeli život i da se ograničio na ritualna i lična pitanja.¹²

Sigurno je postojalo nešto što je dokrajčilo živahne, čak i burne, dane ranog islama koje je Sardar opisao kao vrijeme u kojem su muslimani bili “potpuno opsjednuti znanjem: traženjem znanja, njegovim stjecanjem, razgovorom i raspravom o njemu, njegovim definiranjem, izgradnjom institucija za njegovo održavanje, pisanjem o njemu, čitanjem o njemu, njegovom sređivanju i širenju”.¹³

Wadad Kadi opisala je period kada su se „čitava tržišta knjiga pojavila u svim urbanim središtima; učenjaci su prevaljivali ogromne udaljenosti i trpjeli goleme teškoće u potrazi za znanjem; na pisanje knjiga gledalo se gotovo kao na oblik bogoštovlja; a književnici su pjevali pjesme u slavu knjiga”.¹⁴ Yedullah

-
- 10 Ziauddin Sardar, *Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam* (Oxford: Oxford University Press, 2011), str. 35.
- 11 AbdulHamid A. AbuSulayman, *Crisis in the Muslim Mind*, Yusuf Talal DeLorenzo (trans.) (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1993), str. 25-27.
- 12 Taha Jabir Alalwani, “The Crisis of Thought and Ijtihad”, *American Journal of Islamic Social Sciences*, 10:2 (1993), str. 234 –237; Muhammad Asad, *This Law of Ours: And Other Essays* (Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2001), str. 134; Yedullah Kazmi, “The Rise and Fall of the Culture of Learning in Early Islam”, *Islamic Studies*, 44:1 (2005), str. 38–39; Sayyed Abul Hasan Ali Nadwi, *Islam and the World: The Rise and Decline of Muslims and Its Effect on Mankind* (Leicestershire, UK: Islamic Academy, 2005), str. 82–83; Fazlur Rahman, *Major Themes of the Qur'an*, 2. izd., (Minneapolis, MN: Bibliotheca Islamica, 1994), str. 30–31.
- 13 Ziauddin Sardar, “Introduction: A Preface to al-Ghazali”, u *How We Know, IIm and the Revival of Knowledge*, Ziauddin Sardar (ed.) (London: Grey Seal Press, 1991), str. 1.
- 14 Wadad Kadi, “Education in Islam: Myths and Truths”, *Comparative Education Review*, 50:3 (2007), str. 6.

Kazmi je ovaj period okarakterizirao kao istinsku kulturu učenja u kojoj je postojala univerzalna želja za opismenjavanjem, veliki broj biblioteka i širenje mezheba.¹⁵

Ovoj jedinstvenoj kulturi učenja možda je došao kraj, ali nekoliko egzemplarnih svojstava ovog obrazovnog sistema postojalo je sve do pretkolonijalnoga razdoblja. Roditelji i učenici birali su svoje nastavnike. Sadržaj koji će se izučavati nakon osnovne škole također je bio predmet izbora. Studenti su napredovali vlastitim tempom, u skladu sa svojim individualnim sposobnostima, interesovanjima i predznanjem.

Od svih potresnih promjena koje su se dogodile u islamskom svijetu za vrijeme kolonijalizma, možda nije bilo ničeg važnijeg ili značajnijeg od ovog kolonijalnog utjecaja na obrazovni sistem, koji je ohrabrio i sproveo osnivanje i formiranje sekularnih državnih škola koje su vodile malo ili nimalo računa o duhovnom razvoju. Bili su imenovani strani predmeti i učitelji, upis je bio formalan, zasnovan na starosnoj dobi i bio je bezličan, a unapređenje se temeljilo na ispitima, ocjenama i određenom vremenskom rasponu, a ne na pojedinačnom vladanju naukom.

To je dovelo do pojave određene elitne klase. Pozivajući se na neobjavljeni izvještaj Abdullahija Smitha, Sulaiman je ovu klasu opisao kao muslimansku u mjeri u kojoj se izvode rituali, ali sa zapadnom kulturnom orijentacijom koja utječe na njihov način razmišljanja i na njihov način života. Primijetio je da su pripadnici ove elitne manjine do danas nastavili da zauzimaju položaje u vlasti.¹⁶

Međutim, nisu se obrazovala samo djeca elite u takvim školama, kroz ovaj obrazovni proces također je prolazila činovnička radna snaga s približnim rezultatima. Lokalni lideri zabrinuti zbog modernizacije – šah u Iranu, Mohammed Ali u

15 Kazmi, "The Rise and Fall", str. 19-21.

16 Sulaiman, "Education as Imperialism", u *How We Know: Ilm and the Revival of Knowledge*, str. 59.

Egiptu i Ataturk u Turskoj – žarko su prihvatili ovaj novi način podučavanja, pretpostavljajući da je to superiorna metoda obrazovanja. Al-Faruqi je dao napomenu o onima koji su tako nestrpljivo prihvatili kako taj metod obrazovanja, tako i njegove filozofske zaključke:

Nisu dovoljno shvatili da su tuđe humanističke, društvene nauke i čak prirodne nauke također samo bile fasada jednog integralnog pogleda na stvarnost (...) tuđeg islamskom pogledu. Nisu dobro poznavali dobre, a opet nužne odnose koji povezuju metodologije ovih disciplina, njihove pojmove istine i znanja sa sistemom vrijednosti jednog stranog svijeta.¹⁷

William Boyd, historičar zapadnog obrazovanja, otvoreno je nazvao “iznenađujućim” to da su neevropljani zapadno obrazovanje mogli prihvatiti kao “vječni i univerzalni recept”.¹⁸

Kada se kolonijalizam formalno okončao, obrazovanje se širom svijeta drastično i očigledno nepovratno promijenilo. Jedna sekularna, humanistička perspektiva sada je dominirala državnim školama i redovnim obrazovanjem, uz vjerske škole, koje su pripremale samo ‘ulemu’. Djeca elite i dalje se obrazuju u ekskluzivnim, privatnim, stranim školama – ili takozvanim međunarodnim školama, u kojima uče materijalistički pristup razmišljanju. Zaista, muslimani danas uglavnom imaju odvojene časove vjeronauke, na kojima uče obrede islama, ali ostatak dana i dalje se obučavaju da razmišljaju i ponašaju se u uskim okvirima sekularne humanističke perspektive. Al-Faruqi je ovaj rezultat opisao kao puku karikaturu modernog, razvijenog svjetskog modela, izjavivši da u ovim dvama stoljećima sekulariziranog obrazovanja muslimanski svijet nije proizveo nijednu instituciju

17 Al-Faruqi, *Islamization of Knowledge*, str. viii.

18 William Boyd, *The History of Western Education*, 11. izd. (Totowa, NJ): Barnes & Noble Books, 1980), str. 382.

za učenje niti jednu generaciju naučnika koja bi odgovarala izvrsnosti i kreativnosti Zapada.

„Ne postoji istinska potraga za znanjem bez duha, a zapadni duh je upravo ono što se ne može i ne smije kopirati. On je generiran vlastitom vizijom života i stvarnosti.”¹⁹ Sistem tipa medrese i zapadni, čisto sekularni, nastavljaju da egzistiraju zajedno ne samo u zemljama s većinskim muslimanskim stanovništvom već i svuda gdje su se muslimani naselili. Koliko zbunjujuće mora biti za mlade ljude da uče jedan sistem ideja i vrijednosti tokom školskog dana, a drugi u programima van škole, ili večernjim programima, ili preko vikenda! Progresivnija ulema u okviru medresa s punim radnim vremenom, koja je zabrinuta zbog toga što je moderno znanje od presudnog značaja za ovosvjetski uspjeh, i sama je usvojila ovu istu konfliktnu kombinaciju svjetovnog znanja zajedno sa svojim tradicionalnim tekstovima i raspravama.²⁰ Iako ta ulema govori o integraciji, čini se da taj pojam podrazumijeva samo da se “sekularni” i “religiozni” predmeti nude u okviru iste institucije. Ostaje dojam da postoji dihotomijska suprotstavljenost koja razdvaja islamsko znanje od ‘modernog’ znanja.

Ova kontradikcija postoji čak i u mnogim islamskim školama s punim radnim vremenom kada se dio programa temelji na nastavnom programu, tekstovima i filozofskoj perspektivi neregioznog svijeta, a drugi dio na posve suprotnom gledištu. *Ilm* koji težimo usaditi svojoj djeci ne može biti kombinacija ovih dvaju dijametralno suprotstavljenih pogleda na život, već jedna jedinstvena vizija istine. Obrazovanje koje se zasniva na pohranjivanju činjenica, pasivno stečenih od autoritarnih učitelja i tekstova, ne priprema mlade da žive svoj islam. Spajanje ova-kg naučavanja islama s informacijama koje su zasnovane na

19 Al-Faruqi, *Islamization of Knowledge*, str. 7.

20 Vidi poglavlje 5, “Bridging Traditions”, u Muhammad Qasim Zaman, *Modern Islamic Thought in a Radical Age: Religious Authority and Internal Criticism* (New York: Cambridge University Press, 2012), str. 143-175.

svijetu bez Boga, samo pojačava razdor – što je najnepravedniji teret koji se stavlja na našu omladinu, koja se često osjeća prisiljenom da bira između onoga što vidi kao dvije suprotne vizije stvarnosti. Istina je od Boga i niti jedan njen dio ne možemo izolirati od svrhe koju nam je On odredio i krajnjeg cilja našeg življenja u poslušnosti, ibadetu, djelovanju i pravdi.



3. Od industrijske škole do standardne paradigme upravljanja

Moćne grupe u društvu grade institucije, uključujući škole, da služe njihovim vlastitim ciljevima. Baš kao što je primarna namjera nekadašnjih kolonijalnih sila bila osposobljavanje službenika za imperijalnu administraciju, javne škole u industrijaliziranoj Evropi i Sjevernoj Americi usvojile su sistem koji će obučavati radnike za njihove tvornice.

John Taylor Gatto, učitelj godine u New Yorku 1989, 1990. i 1991. i nastavnik godine države New York 1991, postao je toliko razočaran obrazovnim sistemom u Sjedinjenim Državama da je napustio učionicu i posvetio svoj život izlaganju pravog cilja obaveznog obrazovanja. Pokazao je da je primarna svrha osposobljavanje mladih iz nižeg sloja da prihvate svoje uloge kao podređene industrijskoj eliti. Citirao je brojne knjige i dokumente navodeći metode koje su koristili i ciljeve koje su postavili.

Raymond Callahan, profesor obrazovanja na St. Louis univerzitetu u Washingtonu, opširno je pisao o razlozima zbog kojih su američke državne škole usvojile tvornicu kao model. Zaključio je da je to bio rezultat nesretne kombinacije i kulturne snage poslovne ideologije, slabosti i ranjivosti školskih administratora, za koje

se činilo da često nisu donosili odluke iz obrazovnih razloga, već samo da bi umirili svoje kritičare. On je primijetio nekoliko faktora, povezanih s nevjerojatnim prestižom i širokim poštovanjem primjera industrijskog svijeta i njihovih vrijednosti, među njima: (1) snažnu struju antiintelektualizma i pomak od 'knjigoznanja' ka materijalnom, praktičnom obrazovanju; (2) dominaciju školskih odbora čiji su članovi biznismeni koji su diktirali kako treba voditi škole; (3) korištenje ljudi koji su čitali McGuffeya i koji su isticali priče o materijalnom uspjehu i čiji su heroji bili bankari i drugi bogati uzori; (4) pokretanje senzacionalizma u popularnim, razularenim časopisima izlaganjem ili izmišljanjem problema prije početka reformskih kampanja (kada su se ovi časopisi okrenuli protiv škola, rješenja su bila uvođenje više praksi iz poslovanja i proizvodnje) i (5) želju za nadmetanjem sa sve većim industrijskim uspjehom Njemačke, uspjehom koji se pripisao planiranju njezinog obrazovnog sistema u svrhu promocije njihove proizvedene robe.²¹

Svi navedeni faktori bili su važni za modeliranje javnih škola u industriji, ali daleko najvažniji element bila je manija koja je zemlju obuzela poput oluje a koja se ogledala u nečemu što se naziva naučni menadžment ili tejlorizam. Frederick Taylor, mašinski inženjer i stručnjak za efikasnost, revolucionirao je fabrike sa pomno nadziranom kontrolom na proizvodnoj traci. Ova aplikacija primijenjena je na *svaku* sferu nacionalnog života – uključujući škole! Kao i u tvornicama, to bi zahtijevalo da studenti i nastavnici ne proizvode samoinicijativno, već da izvršavaju naredbe uprave. Tejlorizam je zahtijevao prisilnu standardizaciju metoda, materijala i radnih uslova kako bi se optimizirala efikasnost i brzina. James Monroe, koji se predstavio kao industrijalac nastavnik, sugerirao je da su, jer je za to

21 Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of the Public Schools* (Chicago: University of Chicago Press, 1962), str. 3-13.

bila potrebna primjena poboljšane tehnologije, samo inženjeri bili kompetentni za provođenje ovih reformi. Ovi inženjeri trebali su napraviti temeljnu studiju o sirovini (studenti), fabrici (zgrada), upravi (školski odbor), radnoj snazi (nastavnici) i tržištu (industrija i društvo).²²

Tejlorizam je prvi put primijenjen na škole u industrijskom gradu Gary, u Indiani, i tako postao poznat kao Gary plan. To je ojačalo bezlično donošenje odluka odozgo prema dolje a autoritet je pokrenut u skladu s pruskim modelom. Kako bi se osiguralo da prostori u školi budu uvijek u upotrebi, isti sadržaj iznova bi se predavao grupama djece koja se kreću kroz zgradu prema strogo planiranim periodima.²³

Dani velikih fabrika prošli su, ali zahtjevi postavljeni pred stoljetnim, tvornički modeliranim fabričkim školama za efikasnost, strogi nadzor nadređenih, mjerljivi rezultati i standardizacija, upravo su zahtjevi koji su doveli do naših današnjih škola. Važan je sistem te standardizacije – a ne nastavnici ili učenici, koji su samo zupčanci ili sirovine.

Primarno je važno da djeca nauče slijediti upute, da ponove ono što je učitelj rekao, bez potrebe da razumiju ili razmišljaju, da nauče tačno ono na čemu uče svi istih godina u tačno isto vrijeme i tačno istim redoslijedom, da šute i slušaju, da im sve bude “kljukano” u malim i nepovezanim komadićima. Postoji hijerarhija u kojoj i učenici i nastavnici primaju naredbe odozgo. Pitanje predmeta ostaje fragmentirano, izolirano od života i striktno vremenski određeno.

U srednjim i višim školama, zvona i dalje zvone svakih četrdeset do pedeset minuta i “baš kao i kod Pavlovih pokusnih pasa koji luče pljuvačku, djeca se premještaju sa svojih mjesta i kreću

22 Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, str. 62.

23 John Taylor Gatto, *The Underground History of American Education: A Schoolteacher's Intimate Investigation into the Prison of Modern Schooling*, revidirano izd. (New York: Oxford Village Press, 2006), str. 187.

na još jedan čas”.²⁴ Iako bi mlađa djeca mogla da pređu s jednog mjesta na drugo samo radi posebnih predmeta, njihov dan je također podijeljen u zasebne predmete odvojene od unifikacije. “Odložite sada svoje knjige za čitanje. Vrijeme je za matematiku.” To zaista izgleda kao da su naša djeca na nekoj pokretnoj traci. Dok prolaze pored svake radne stanice nepovezanih tema, u glave im se sliva četrdesetpetominutna mjera činjenica koju su moćnici unaprijed odredili. Testiranje osigurava kontrolu kvaliteta.

Profesor obrazovanja John Goodlad raspravljao je o svrsi javnog obrazovanja u Sjedinjenim Državama u jednoj knjizi koja je od tada postala klasično djelo, *What Schools Are For* (*Čemu služe škole*).²⁵ U predgovoru za drugo izdanje koje je objavljeno petnaest godina kasnije on je razmatrao da li je pre naglašenost s kojom je izvorno pristupio temi bila suviše velika.²⁶ Zaključio je sljedeće: “Da moram opet danas pisati ovu knjigu, učinio bih to sa još većim osjećajem hitnosti i još većom strašću.” Goodlad je nastavio s dubinskom analizom hiljadu američkih učionica. To je do sada najveće istraživanje o školama. On je istražio da su gotovo sve učionice bile usredotočene na nastavnika, dok su studenti pasivno sjedili. Oko 85 posto dana bilo je posvećeno predavanju. Ostatak vremena učenici su sjedili i radili u radnim sveškama. Nastavnike je opisao kao neentuzijastične, učenike kao pasivne, a atmosferu u učionici kao emocionalno plitku. Njegov tim primijetio je da se vrlo malo čita i piše.²⁷

Marion Brady je stalne reforme nazvala korporativizacijom škola.²⁸ Henderson i Gornik nazvali su to Standardiziranom

24 Gatto, *The Underground History of American Education*, str. 187.

25 John Goodlad, *What Schools Are For* (Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1994).

26 Goodlad, *What Schools Are For*, str. ix.

27 John Goodlad, *A Place Called School: Prospects for the Future*, edicija povodom dvadesetogodišnjice (New York: McGraw-Hill, 2004), str. 102-106.

28 Marion Brady, *What's Worth Learning?* (Information Age Publishing, 2010), str. xiii.

paradigmom menadžmenta (SMP),²⁹ koju je Pamela Joseph okarakterizirala kao fokusiranu na “projektovani, ciljno usmjereni, segmentirani, disciplinirani nastavni plan”.³⁰ Na sličan način, Jeremy Henzell-Thomas obrazovanje u Britaniji opisao je kao “ugnjetavački i bezdušni režim vođen ciljevima izvedenim iz stranih korporativnih modela i upravljačkog menadžerizma opsjednutog kontrolom (...), što je agenda koja je prije svega usmjerena na ekonomsku predstavu, natjecanje i efikasnost iznad svega”.³¹

Zapravo je vrlo mala razlika između tvorničkog modela i SMP modela koji su opisali Joseph i Henzell-Thomas. Nijedno od ovoga dvoga nisu dizajnirali i postavili obrazovni stručnjaci, već moćni korporativni svijet kroz svoju finansijsku alijansu s vlastima. Standardnu paradigmu upravljanja odlikuje visoka tehnologija učionice koju su promovisali Pearson i Gates fondacija. Učenicima koriste svoje ekrane za učenje unaprijed određenog materijala. Uloga učitelja malo je viša od uloge funkcionera, da održava red u učionici. Da li je onda finansijska korist za Microsoft i Pearson naprosto slučajna?

Obrazovna izdavačka industrija krajnje je velika. Što su postajali upečatljiviji vladini i korporativni klišeji – nijedno dijete ne smije biti zapostavljeno, zajednička jezgra (*common core*), ćelija, (*stam*) trka do vrha (*race to the top*), svaki učenik uspijeva (*every student succeeds*), obrazovati se za inovacije (*educate to innovate*), poželjni obrazovni ishodi (*desirable learning outcomes*) – to su bili sve moćnija lobiranja za industriju objavljivanja testova. Britanski izdavač Pearson, koji posluje u sedamdeset zemalja, objavljujući pod raznim imenima, dobio je ugovor „bez

29 James George Henderson et al., *Transformative Curriculum Leadership*, 3. izd. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall, 2006), str. 43.

30 Pamela Bolotin Joseph (ed.), *Cultures of Curriculum, Studies in Curriculum Theory* (London: Routledge, 2010), str. 2.

31 Jeremy-Henzell Thomas, “Excellence in Islamic Education: Key Issues for the Present Time”, *Book Foundation*, 2013, dostupno na: <http://thebook.org/resource/aoe6.html>.

presedana“ od jednog od dvaju velikih državnih konzorcija za testiranje u SAD-u da preuzme odgovornost za standardizirano testiranje za *Common Core* (zajednička jezgra).³² Oni razvijaju kompjuterizirane i pisane testove, rezultate analize, izvještaje o rezultatima i zajedno sa državama u konzorcijumu razvijaju standarde izvedbe. Naravno, oni također objavljuju udžbenike, skriptirane planove lekcija, preliminarne testove i druge materijale kako bi pripremili učenike za te iste standardizirane testove. Političarima koje oni lobiraju, bilo u lokalnim školskim odborima ili onima koji određuju državnu ili nacionalnu politiku, ne samo da nedostaje znanje o tome kako djeca uče već se i njihovi ciljevi razlikuju od onih u učionicama. To olakšava onima koji plaćaju troškove svoje kampanje da ih uvjere da je ono što školama treba više od istog – novije, u skladu s novijim udžbenicima, sa više testova, strožijim standardima, više menadžmenta utemeljenog na fabričkom/SMP modelu. “U jednoj od velikih ironija ljudskih djela veliko ponovno rekonstruiranje koje je potrebno školama koštalo bi mnogo manje nego što sada trošimo, toliko da moćni interesi to ne mogu dozvoliti.”³³

Henzell-Thomas je kulturu standardizacije opisao kao kvantitativnu, za razliku od kvalitativnog obrazovanja, koje njeguje puni obim ljudskog potencijala. Opisao je Eksproprijaciju kvalitativnog obrazovanja nazvao je “bezdušnim režimom vođenim” ciljevima tehnomenažmenta “koji ljudska bića svodi na usklađivanje i podešavanje zupčanika na industrijskoj mašini”.³⁴

32 Sean Cavanagh, “Pearson Contract for Common-Core Testing Faces Legal Challenge”, *Education Week* (13. maj 2014), dostupno na: <http://www.edweek.org/ew/articles/2014/05/14/31lawsuit.h33.html>.

33 Gatto, *The Underground History of American Education*, str. 18.

34 Jeremy Henzell-Thomas, “Going beyond Thinking Skills: Reviving an Understanding of Higher Human Faculties” (rad predstavljen na 10. međunarodnoj konferenciji Međunarodnog udruženja za kognitivno obrazovanje i psihologiju (International Association of Cognitive Education and Psychology [IACEP], University u Durhamu, Engleska, 10-14. juli 2005), str. 50. Dostupno na: Book Foundation, <http://thebook.org/resource/aoe2.html>.

Zaista je žalosno što su mnogi od onih koji kontroliraju naše islamske škole prihvatili ove prevladavajuće ideje političara, insistirajući na tome da nemamo izbora; da ako naša djeca žele istinski biti uspješna u ovom društvu, onda moramo djelovati u skladu s idejama predavanja po testu, s pretjeranom konkurencijom, izvanjskom motivacijom, udaljavajući se od onog što uočljivo rasipa vrijeme kao što je fizičko obrazovanje i umjetnost, te prihvatajući nastavni plan i program koji ne samo da oskludijeva islamskim vrijednostima već im je često suprotan.

Da li zaista svojoj djeci dajemo islamsko obrazovanje ili samo jednu robovsku kopiju onoga što je oblikovano pogledom na ljudsku prirodu i ciljevima koji su suprotni principima na kojima se temelji islam? Nažalost, često smo internalizirali i stvorili svoje vlastito obrazovanje koje je zasnovano na tuđem svjetonazoru. Moramo gledati na kulturu svojih učionica i škola i pokušati istinski razumjeti upravo ono što promoviramo. Ne možemo slijepo prihvatiti sadašnje okolnosti kao prihvatljive. Moramo se probuditi i pokušati shvatiti moćne sile koje kontroliraju način na koji mi školujemo našu djecu. Islam je cjelovit i sveobuhvatan način života. Islamsko obrazovanje mora biti mnogo više od pukog prikupljanja činjenica ili pripreme za rad odraslih.

Ako Bog da, možemo učiniti bolje od toga da usvajamo, prilagođavamo ili kombiniramo ove propale obrazovne sisteme. Moramo voditi računa o tome da ne prihvatamo pedagogije naprosto zato što ih je ustanovio Zapad, a niti zato što su u skladu s načinom obrazovanja djece u muslimanskom svijetu. Općenito uzev, dato nam je široko uporište s kojeg treba da planiramo svoje kurikulu-me, kao i svoju pedagogiju. Iskoristimo ovaj blagoslov i trudimo se da naše škole i učionice postanu istinski islamske.

Joseph je naglasio da većina škola bespogovorno slijedi norme, navike, vrijednosti i ciljeve.³⁵ Ona je naglasila da škole moraju pažljivo definirati svoje specifične kulture na osnovu jedinstvene,

35 Joseph, *Cultures of Curriculum*, str. 38.

artikulirane vizije.³⁶ Mi *imamo* viziju; imamo *pravu* viziju! A naša je vizija objedinjena jer se temelji na fundamentalnom islamskom konceptu *tevhida*. Svoj život posvetili smo podučavanju muslimanske djece. Imamo snažnu duhovnu i intelektualnu islamsku osnovu i prihvatili smo uloge za koje nas je Bog stvorio, uvijek se boreći za pravdu za čovječanstvo i sva stvorenja. Imamo pristup idejama brojnih muslimanskih intelektualaca, kao i saznanjima relevantnih obrazovnih istraživanja o tome kako djeca najbolje uče. Na nama je da svoju viziju primijenimo u našim školama.

Duboko razmišljanje, savjetovanje, propitivanje, čitanje, razmišljanje i rasprava – dovest će nas na put ka uspjehu u utvrđivanju da li su sistemi koje slijedimo u skladu s našim islamskim idealima ili nisu. Ova načela, koja su u islamu tako potpuno razvijena kroz Kur'an i učenje našeg Poslanika, jesu univerzalni principi, principi koji su dostupni i putem objave i putem upotrebe ljudskog razuma. Navodim brojne prosvjetne radnike koji nisu muslimani, ali su pomoću posmatranja i intelekta došli do zaključaka koji predstavljaju koncepte koje možemo nazvati islamskim. Savjesni obrazovni radnici, kako muslimani, tako i drugi otvoreno govore. Na nama je da ih slušamo i da doprinosimo ovom razgovoru.

36 Joseph, *Cultures of Curriculum*, str. 73.



4. Oslobađanje snage *tevhida*

Nema drugog boga osim Allaha. Ova izjava, tako jednostavna a tako duboka, osnova je svega u što vjerujemo kao muslimani i načina na koji se očekuje da živimo. Vjera u Božiju jedinstvo priznaje Ga kao jedinog tvorca i izvršitelja. Svijest o jednom Bogu, Allahu, apsolutno mora prožimati atmosferu, nastavni plan i program i cjelokupno funkcioniranje jedne islamske škole. Ovo internalizirano vjerovanje rezultirat će praksama i stavovima koji su jasni i očigledni. U tome kako planiramo naše časove, kako uspostavljamo pravila i tradiciju, kako se odnosimo prema našim učenicima i osoblju – moramo zapamtiti da smo kao muslimani dužni da se držimo ovog koncepta tevhida kao našeg vodećeg principa.

Prisjećajući se jednostavne prakse počinjanja svakog djela riječima *Bismillah*, možemo postati svjesniji da naše riječi i djela bivaju istinski očuvani mišlju o Bogu kao središtu. Izgovaranjem ovih riječi naglas, podsjećamo djecu i svakoga drugog u našem okruženju da ulažemo snažne napore da se usredsredimo na Boga i da njih potaknemo da učine isto.

Jedinstvo Boga suština je ove poruke, Božije poruke, koju je Poslanik dostavio svijetu. Mi priznajemo da je sve što se dogodilo i što će se dogoditi u skladu s Njegovom voljom. On je izvor

historijskih i prirodnih zakona, On je, također, izvor zakona moralnosti. Čovječanstvu je svojstvena vjera u jednog Boga. Ona je ključna za našu ljudsku prirodu, našu *fitru*. Ova čežnja za Bogom prožima, u manjem ili većem stepenu, živote svih nas. Kao učitelji, na nama je da se oslonimo na ovaj osnovni dar omogućavajući djeci o kojoj se brinemo okvir za islamski način života.

Neka od Božijih svojstava, kako su navedena u Kur'anu, naglašavaju Njegovu apsolutnu moć, jedinstvo, božansko savršenstvo i veličanstvenost. Podsjećamo se da je On izvan naše ograničene ljudske percepcije. Ipak, Kur'an nam također govori da nam je On blizu baš kao i naša žila kucavica na vratu; da se On brine za svakog od nas, zapravo za sva Svoja stvorenja, da je On dostupan, saosjećajan i pun milosti.

A kad te robovi Moji za Mene pitaju, Ja sam doista, blizu! Odazivam se molbi molitelja kada Me moli! Pa, nek se i oni odazovu Meni, i nek vjeruju u Mene da bi upućeni bili. (Kur'an 2:186)

Ravnoteža! Tako važan koncept u islamu! Kao odgovornost, uvijek moramo biti svjesni da iznosimo uravnoteženo gledište i nigdje ništa ne može biti važnije od pomaganja djeci u razvoju njihovog poimanja Boga s istim osjećajem divljenja i znatiželje i ohrabivanja da u svim drugim aspektima života i dnevnim aktivnostima gledaju muslimanskim očima.

Tevhid je izjava vjerovanja, ali je daleko više od nekog pasivnog članka vjere. Blagoslovljeni smo sveobuhvatnim svjetonazorom koji nas vodi ka viziji jedinstva. Taj svjetonazor zahtijeva priznanje da naše vlastito postojanje ima svrhu, a ona se ogleda u tome da služimo Bogu Kojem nema ravna niti takmaca; da Mu služimo ne samo kroz obavljanje obreda već i posvećivanjem sebe viziji u kojoj je djelovanje dio vjerovanja; sve to kroz cjelovitost borbu protiv nepravde i ugnjetavanja. *Tevhid* utječe na svaki aspekt islama, počevši od jedinstva Boga i protežući se kroz cjelovitost i međusobnu povezanost Njegovog stvaranja.

Preciznost i sklad svake ove komponente pokazuju jedinstvo Sve-mogućeg, Koji je stvorio obrasce koji su svrsishodni i konzistentni kroz vrijeme i prostor. Čovječanstvo je također bogat mozaik pojedinaca – svi imaju zajedničko porijeklo, ali su se geografski odvojili da bi stvorili različite populacije i kulture, površno različite, ali predodređene za međusobno upoznavanje i učenje. Također, ne postoji ni neka vjerska istina odvojena od ove koja je otkrivena i putem napora ljudske inicijative. Cjelokupno znanje pripada jednom Bogu i potječe od Njega. Jedino što ovdje treba znati jeste kako ljudi primjenjuju ovo znanje koje nam je dato kao ispit.

Budući da je Bog izvan ljudskog poimanja, moramo biti uvijek svjesno izbjegavati makar i najmanje miješanje Stvoritelja i stvaranja. U sadašnje vrijeme, najveća opasnost dolazi manje od slika i simbola, a više od alternativnih načina života, poput davanja neprimjerenog značenja bilo kojem ljudskom biću; materijalnom uspjehu; ili različitim ‘-izmima’, koji tako lahko mogu steći prednost pred našom sveukupnom predanošću jednome Bogu.

Vjera u jednog Boga propisuje *takvu* (usmjerenost na Boga). Izloženost islamskim principima, vrijednostima i praksi apsolutno se mora doživjeti u toploj atmosferi punoj ljubavi. Božija milost i saosjećanje spominju se u svakoj suri Kur’ana i upravo bi ova svojstva trebalo naglasiti. Islam se najbolje promovira kroz čudo Božijeg stvaranja, uvažavanje Njegove neograničene ljubavi, dobrote i suosjećanja i spoznaje da nas On vodi kroz Kur’an da živimo najbolji mogući život radi nas samih. Sardar *takvu* objašnjava kao „rasudnu savjest“,³⁷ što je definicija koja je poželjnija od uobičajene riječi ‘bogobojaznost’. Čini se da bogobojaznost sankcionira suđenje. Bog je naš sudac i niko osim samog Boga nikada ne bi smio prijetiti drugome paklenom vatrom, pogotovo ne onaj koji ima vlast ili moć nad drugim. Kao učitelji,

37 Sardar, *Reading the Qur’an*, str. 73.

naša uloga nije da uplašimo djecu da se pokore, već da im pružimo sredstva za razvijanje savjesti za rasuđivanje. Muhammed Asad je uvidavno izjavio da "bogobožnost isključuje pozitivan sadržaj izraza *takva*, svijest o Njegovom sveprisustvu i želji da se oblikuje svoja egzistencija u svjetlu ove svjesnosti".³⁸ Henzell-Thomas, nadovezujući se na ovo, istakao je da riječ *takva* kombinira značenja svijesti i strahopoštovanja prema Bogu sa značenjem čovjekove predostrožnosti prema bilo čemu što je duhovno negativno ili štetno. Upravo, *takva* nas vodi ka ponašanju koje ilustrira naš razlog što postojimo, ohrabrujući nas da primijenimo principe razjašnjene u Kur'anu po kojima treba da živimo svoj život. Da bi se Bog stavio u središte, potrebno je svaki predmet predavati iz perspektive koja prihvata ovaj koncept. Ništa što radimo, ništa što predajemo ili učimo ne može se odvojiti od našeg znanja.³⁹ Često je čak i predanim muslimanima teško postaviti Boga u središte školskog okruženja, jer, nažalost, većina nas živjela je u materijalističkoj paradigmi koja zahtijeva apsolutnu odvojenost materijalnog i transcendentnog, što je svjetonazor koji se toliko intenzivno fokusira na osjetila da je holistički pogled na život narušen, što za posljedicu ima nesvjesnu internalizaciju da se vjersko uvjerenje mora držati podalje od uvjerenja koje se može fizički poimati. Kada Bog nije prepoznat kao centar naše stvarnosti, onda nam prijeti opasnost da promoviramo sekularni pogled na svijet. Nakon što smo nesvjesno usvojili ovaj način razmišljanja, trebat će nam odlučni naponi da svoje mišljenje ponovno usredotočimo na Boga. Ponovno uspostavljanje centralne jezgre islama, *tevhida*, u našem načinu života traži od nas da odbacimo praksu gledanja na svaki aspekt egzistencije kao odvojen, diskretni entitet, učeći umjesto toga da kritički gledamo kroz vizuru Božije jedinosti.

38 Muhammad Asad, *The Message of the Qur'an: The Full Account of the Revealed Arabic Text Accompanied by Parallel Transliteration* (London: Book Foundation, 2003), str. 5.

39 Henzell-Thomas, "Going beyond Thinking Skills".

Kur'an je putokaz koji je Bog dao čovječanstvu. Bog je jedan a Njegova riječ, kao i Njegovo stvaranje moraju se uzeti kao cjelina. Muhammed Asad, u predgovoru za svoj prijevod Kur'ana, govori o kur'anskom preplitanju duhovnog učenja s praktičnim ozakonjenjem. "Poruka Kur'ana je da su problemi tijela i uma, spola i ekonomije, individualne pravednosti i socijalne jednakosti usko povezani."⁴⁰ A koliko često mi izoliramo neki stavak iz Kur'ana i koristimo ga da opravdamo ili potvrdimo svoje vlastito mišljenje! Fazlur Rahman, jedan od najumnijih muslimanskih intelektualaca dvadesetog stoljeća, naglasio je važnost situacionog, vremenskog i kulturalnog konteksta kur'anskih ajeta. Ako se uzima pojedinačno bez razmatranja referentnog okvira, onda ova poruka Kur'ana može biti pogrešno shvaćena. Rahman je naglasio da, iako je nesumnjivo da je "Kur'an objavljen u svojoj cjelini", sam Kur'an proklamira "da je on uveliko objedinjeni i kohezivni sadržaj učenja".⁴¹ Sardar je također naglasio jedinstvo Kur'ana, slažući se s Rahmanom da je tematski pristup u kojem se slijede međusobno povezane objave, koje se odnose na određenu temu, valjan put ka razumijevanju, naglašavajući da proučavanje Kur'ana redosljedom gdje se istražuje ajet za ajetom može "maglovitim učiniti" one šire najtemeljnije koncepte.⁴²

Treba znati da je ključno sredstvo koje koriste islamofobi koji su nam uzrokovali mnogo bola jeste podjela, ne samo Kur'ana – pogrešnim citiranjem i/ili pretvaranjem nekoliko riječi izvučenih iz konteksta u zvučni slogan – već i insistiranje da je Allah Bog koji se razlikuje od Boga kršćana i jevreja. Odatle nastavljaju prema svemu što oni pretpostavljaju da nas dijeli od ostatka čovječanstva.

Ovaj koncept *tevhida* ohrabruje nas da na očigledno suprotstavljene ideje gledamo ne kao na suprotnosti, već kao na međusobne komplementarnosti. Očitu dvojnost tačnije je opisati kao

40 Asad, *The Message of the Qur'an*, str. 4.

41 Fazlur Rahman, *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition* (Chicago: University of Chicago Press, 1982), str. 20.

42 Sardar, *Reading the Qur'an*, str. 27; 60-61.

polaritet – dvije komplementarne dimenzije jedinstvene stvarnosti – nego kao opoziciju. Kao primjer toga, Sardar naglašava da sumnja i izvjesnost nisu dijametralno suprotne jer je rasuđivanje kroz sumnju jedini način da se dođe do izvjesnosti.⁴³ U *Wholeness and Holiness in Education: An Islamic Perspective*, Zahra al Zeera opširno raspravlja o onome što je nazvala “dijalektikom *tevhida*”.⁴⁴ Sachiko Murata uporedila je način na koji se islam bavi ovim oprečnim idejama s *jinom* i *jangom* u kineskoj religiji, opisujući koliko su to samo naoko suprotne sile, koje su zapravo međuovisne i rađaju jedna drugu.⁴⁵ Henzell-Thomas naglasio je da su dijalektičko razmišljanje i intelektualna povezanost koju ono promovise važan dio holističkog obrazovanja, koji onima koji uče omogućava da se povežu sa svojim najdubljim jastvima, da razviju empatiju i da se povežu s drugima i društvom u kojem žive.⁴⁶ Razmišljanje kroz ove prividne kontradikcije jeste moćno sredstvo koje vodi do shvatanja da ono što izgleda kao paradoks često jesu različiti pogledi na jednu cjelinu, i da ovaj način razmišljanja razvija um i dušu za preživljavanje u modernom društvu.

Rahman je primijetio bliski odnos u islamu između jedinstvi Boga i jedinstva čovječanstva:

Monoteizam je od početka bio povezan s humanizmom i osjećajem društvene i ekonomske pravde (...) čiji intenzitet nije ništa manji od intenziteta ove monoteističke ideje (...) čini se da Poslanik insistira: jedan Bog – jedno čovječanstvo.⁴⁷

U jednom okruženju ili zajednici gdje je svako musliman lahko je pasti u osjećaj isključivosti, misliti o Allahu kao o Bogu samo

43 Sardar, *Reading the Qur'an*, str. 73.

44 Zahra al Zeera, *Wholeness and Holiness in Education: An Islamic Perspective* (Herndon, VA: International Institute for Islamic Thought, 2001).

45 Sachiko Murata, *The Tao of Islam: A Sourcebook on Gender Relationships in Islamic Thought* (Albany: State University of New York Press, 1992).

46 Henzell-Thomas, “Going beyond Thinking Skills”, str. 20.

47 Fazlur Rahman, *Islam* (Chicago: University of Chicago Press, 2002), str. 12.

muslimana ili preferirati one među sobom koji su rođeni i dobrovoljno ušli u okrilje islama. Ipak, dvanaest puta u Kur'anu Bog se posebno obraća čitavom čovječanstvu. Jasno je da Allah voli sve ono što je stvorio i da je Bog svih. Stvorio je svakog od nas zbog iste svrhe i brine se za nas jednako. Jedinstvo čovječanstva jeste kamen temeljac naše vjere. Niti jedna osoba, žena ili muškarac, musliman, kršćanin, jevrej ili ateista nije Bogu draži od bilo kog drugog, i unutar svakog pojedinog muškarca, žene ili djeteta, fizičke, duhovne i intelektualne sastavnice dopunjuju se, djelujući zajedno da bi formirale jedinstvenu ličnost. Ovaj dar kur'anske objave nije samo naš, već univerzalni dar.

Izoliranje nikada ne može odgovoriti na potrebe muslimana u nemuslimanskim zajednicama. Suprotno je duhu Kur'ana razdvajati se u samonametnuta geta. Naravno da svoju djecu i sebe želimo zaštititi od štetnih aspekata dominantne kulture, ali kontraproduktivno je previše se usredotočiti na negativne aspekte kao što su alkohol, droga i seksualni promiskuitet. Mnogi načini života zapadnog društva pozitivni su, ponekad više islamski od onoga što se prakticira u muslimanskim zemljama. Nadalje, postoje brojni pojedinci i organizacije koje teže pravdi. Oni su naši saveznici – stvarni ili potencijalni.

Pitanje izoliranja ima važne implikacije za nas koji smo uključeni u islamsko obrazovanje na Zapadu. Ako nam je zaista suđeno da se „međusobno poznamo“, zašto bi onda trebalo da svoju djecu izoliramo u okruženju za učenje koje je toliko odvojeno od ostatka društva u kojem živimo? Više ili manje ekskluzivna atmosfera bilo koje islamske škole u potpunoj je suprotnosti s onim što će djeca biti prisiljena iskusiti kasnije u svome životu. Upravo iz tog razloga mnogi su roditelji muslimani riješili da djecu ne daju u islamsku školu, odlučivši da će manje društveno restriktivno iskustvo bolje pripremiti njihovu djecu za živote koje će u konačnici živjeti ako žele biti dio većeg društva.

Zbog toga što je porodica daleko najvažniji faktor, neka muslimanska djeca prilično se dobro snalaze u nemuslimanskoj školi. Naučit će i iskusit će širi spektar društva. Tu će se od njih očekivati da se ponašaju kako treba. Problem je u tome što je njihovo ponašanje odvojeno od svijesti o postojanju Boga i ovo separiranje, bez obzira na to što ona mislila u kući ili vikend školi može samo ojačati dihotomiju i jaz između religije i ostatka života. Iako je pozitivan utjecaj porodice od najveće važnosti, on nije uvijek dovoljan. Oni koji su u nekoj islamskoj atmosferi cjelodnevno izbjegavaju ovu konfuziju da budu izloženi kulturi koja odvaja od Boga tokom dužih perioda provedenih u školi.

Djeca su krhka i na njih se lahko može utjecati. Kada ih smjestimo u jedno strano okruženje, činimo to sa sviješću da će ona ili potonuti ili plivati. Posebno zabrinjavaju neznanje i neprijateljstvo koji često uzrokuju negativne stavove i otvoreno nasilje. Zapravo, dijete koje je dobro potkovano u svojoj vjeri i sa snažnom ličnošću može biti osnaženo svojom sposobnošću da se suprotstavi negativnim susretima. Ali kakav je učinak na one koji se osjećaju poniženo ili koji kriju svoju vjeru u pokušaju da se uklope?

Naša djeca imaju neizvjesnu budućnost. Kako će se odnositi jedni prema drugima? Kako će objasniti islam? Kako će živjeti svoj islam a da se sami ne izoliraju? Kakva je njihova uloga u svijetu u kojem će gotovo sigurno provesti život? Vrijeme koje dijete provodi u redovnoj islamskoj školi može se smatrati vrstom inkubacijskog perioda koji će mu, ako Bog da, dati snagu karaktera da lagodno preuzme ulogu u svijetu u kojem živimo. Merry, koji je proučavao islamske škole u nekoliko nemuslimanskih zemalja, zaključio je da je kulturna koherentnost koju su iskusi djeca koja pohađaju škole koje su u skladu s kućnim vrijednostima važna za formiranje identiteta i psihološko zdravlje.⁴⁸ Citirao je nekoliko drugih nemuslimanskih učenjaka koji se

48 Michael S. Merry, *Culture, Identity, and Islamic Schooling: A Philosophical Approach* (New York: Palgrave Macmillan, 2010).

slažu s tim. U svojoj novijoj knjizi proširio je ovo na druge ranjive manjine, kao i na muslimane. Zaključio je da će dobrovoljno odvajanje nasuprot integraciji vrlo vjerovatno promovirati samopoštovanje i mogućnosti i možda biti najefikasniji način za poticanje građanskih vrijednosti, jednakosti i građanstva.⁴⁹

Dakle, naš zadatak je pronaći način da potaknemo ovo samopoštovanje i k tome pripremimo našu djecu za njihove uloge u širem društvu. Blagodati kur'anske objave nisu samo naše, već su univerzalni dar. Kao muslimani imamo obavezu da učinimo sve što možemo da promoviramo svijest o Bogu u zajednici u kojoj živimo. Naša je sveta dužnost pripremiti sljedeću generaciju da preuzme ovu ulogu. Naša primarna svrha ne smije biti zaštita – nego pripremanje – pripremanje naše djece da budu sastavni dio većeg društva usmjerenog na Boga. Moramo biti oprezni u usmjeravanju svoje djece dalje od bilo kakvog osjećaja ekskluzivnosti, podsjećajući sebe i svoje učenike da je poslanik Muhammed bio jedan od mnogih. Njegov primjer i Kur'an koji je dostavio namijenjeni su cijelom čovječanstvu, čovječanstvu čiji su muslimani samo jedan dio. To nije lahak zadatak. Da bismo izbjegli osjećaj odvojenosti od stvarnog svijeta, a ipak dali svojoj djeci snažnu pozadinu i razumijevanje kako da žive svoj islam u kulturi u kojoj su mnoge norme ponašanja suprotne našim vjervanjima, potrebno je promišljeno planiranje i molitva.

S drugima se možemo upoznavati samo kada smo im dostupni. Idealno bi bilo da studentski sastav jedne islamske škole čine i učenici koji nisu muslimani. To, naravno, zahtijeva ugodno okruženje i program koji potencijalno može privući nemuslimane kao i muslimanske porodice. Ako se islam integrira u nastavni plan i program, pitanje isključivanja nemuslimana s vjeronauke prestaje postojati. Koliko god se čini da je danas dominantna atmosfera sumnje i straha od islama i muslimana, postoje nemuslimani koji

49 Michael S. Merry, *Equality, Citizenship, and Segregation: A Defense of Separation* (Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2013).

će odlučiti da upišu svoju djecu u neku islamsku školu. Mnogo godina Montessori predškolska ustanova u Islamskoj školi u Sijetlu bila je magnet za cjelodnevni program predškolskoj djeci iz susjedstva uz naknade koje plaća grad ili okrug. Budući da im je škola bila ugodna i da su im djeca bila sretna, oni koji su to mogli priuštiti ponekad bi odlučili da produže upis svoje djece i za program u osnovnoj školi. Treba da budemo ponosni što je nakon 11. septembra jedna crkva, koja je bila pretežno afroamerička, novac koji je sakupljen u znak sjećanja na ubijene u napadima na Svjetski trgovinski centar odlučila dati ovoj islamskoj školi u Sijetlu u zahvalu za rad s djecom iz susjedstva!

Čak i ako su naše škole stopostotno muslimanske, *moramo* osigurati da su one zaista multikulturalne, multietničke i da nikoga ne isključuju. Žalosna je činjenica da se naši mesdžidi i mnoge naše škole temelje na etničkoj pripadnosti ili na sekti. Naravno, to ne znači da bi bilo koji musliman bio namjerno isključen, samo zato što se određena škola ili džamija doživljava kao arapska, turska, šiijska ili afroamerička. Neki roditelji odabiru islamsku školu prije svega zato što žele da njihova djeca ostanu vezana uz vlastitu kulturu čiji je islam dio. Nema sumnje da je ugodno družiti se s drugima koji dijele vaš način oblačenja, jezik i druge dimenzije ljudske egzistencije, ali koliko jedna škola postaje bogatijom kada djeca razumiju i cijene da postoje mnoge muslimanske kulture. Potreban je svjestan napor da se preko etničkih i sektaških granica dopre do cijele zajednice muslimana. Svaka od naših kultura ne mora naprosto biti prisutna i slavljena. Djeca moraju vidjeti da i unutar islama postoji različitost. Samo u takvoj atmosferi naša omladina može razviti uvažavanje drugih i može početi razlikovati ono što je u njihovom načinu postojanja konkretno islamsko, od onog što je naprosto kulturno.

Jedinstvo čovječanstva zahtijeva da naše obrazovanje bude društveno pravedno. Oakes, Lipton, Anderson i Stillman progovorili su o društvenoj pravdi u knjizi *Teaching to Change the World* –

gdje sam naslov sugerira jedan islamski pristup. Društveno pravedno obrazovanje definiraju kao ono koje postiže tri cilja: (1) uzimaju u obzir vrijednosti i politiku koja prožima obrazovanje; (2) postavljaju kritička pitanja o tome kako je nastalo konvencionalno razmišljanje i praksa i ko u društvu ima koristi od njih i (3) obraćaju posebnu pažnju na nejednakosti povezane s rasom, društvenom klasom, jezikom, spolom i potragama za alternativama.⁵⁰

Jedna važna praksa, raširena u školama, jeste sposobnost udruživanja, poznata kao praćenje, ili strujanje, ili niveliranje. To uključuje sortiranje djece prema uočenoj unutarnjoj prirodnoj sposobnosti za učenje. Korištene metode – postignuća na testu, percepcija nastavnika, ocjene i roditeljski pritisak ne predviđaju precizno akademska postignuća, ali su pokazale da djecu primarno odvajaju prema rasi, društvenom sloju i porodičnom obrazovanju. To je sve drugo samo ne društveno pravedno i tome nema mjesta ni u jednoj školi, a posebno ne u islamskoj školi. O ovoj će se praksi detaljnije govoriti u devetom poglavlju.

Da bi se prilagodilo životu u nekoj multikulturalnoj zemlji, važno je potražiti one koji poznaju tradicionalni islam ali su također studirali i živjeli u zemljama u kojima muslimani nisu većina. Ovisnost o pravnicima koji svoje zaključke temelje na prošlosti može dovesti do zabune i učiniti da se stvori uvjerenje kako islam nije sposoban suočiti se s današnjim problemima. Anwar Ibrahim, bivši zamjenik premijera Malezije, odbacio je paradigmu “sukoba civilizacija”, pozivajući umjesto toga na civilizacijski dijalog kojim se priznaje i pozdravlja etnička i vjerska raznolikost koja je svojstvena Maleziji, kao i mnogim drugim zemljama.⁵¹

50 Jeannie Oakes i dr., *Teaching to Change the World* (Boulder, CO: Paradigm, 2012), str. xv.

51 Distopijski koncept “sukoba civilizacija” u politički diskurs je uveo Samuel P. Huntington tokom predavanja na American Enterprise institutu 1992. godine. Vidi: Anwar Ibrahim, “The Need for Civilizational Dialogue” (Washington, DC: Center for Muslim-Christian Understanding, Occasional Paper Series, 1995), str. 1-5. Govor je dostupan na: Oxford Islamic Studies Online, <http://www.oxfordislamicstudies.com/article/book/islam-9780195174304/islam-9780195174304chapter-54>.

Preporučio je da se prvenstvo da društvenoj i ekonomskoj pravdi i jednakosti, napominjući da su to univerzalne vrijednosti. Nadalje je izjavio da islam, kao religija srednjeg puta, daje osnovu za pluralizam. On civilizacijski dijalog ne vidi kao kraj, već kao sredstvo za postizanje vrste konvivencije (suživota) koja karakterizira skladno i obogaćujuće iskustvo triju religijskih grupa koje su živjele zajedno u muslimanskoj Španiji.

Tribalizam i interes usredsređen samo na sebe, koje islam osuđuje, mogu preuzeti mnoge forme, ali ne i uključiti formu religijskog identiteta. Unutar naših škola mi apsolutno moramo postići više dalje od naših vlastitih muslimanskih zajednica. Bitno je da djeca koja su nam povjerena nauče kako postoji mnogo dobra i mimo ljudi koji sebe nazivaju muslimanimai da to cijene. Povijest, biografije i sadašnji događaji prepuni su primjera iz kojih svako može naučiti i od kojih može imati koristi. Osim toga, mora postojati svjestan napor kako bi se djeci u islamskoj školi pružila prilika za interakciju s drugima koji nisu muslimani. To bi moglo biti kroz društveno korisni rad; partnerstvo s drugim školama; učešće u događajima u zajednici i tako dalje. Djeca u Islamskoj školi u Seattlu svake su godine sudjelovala u gradskim aktivnostima Dana Martina Luthera Kinga, ponekad noseći transparent na samom čelu parade. Također su marširala u demonstracijama i učestvovala u proslavama s drugim skupinama djece. Svake godine održavan je vrlo uspješan karneval i za djecu iz susjedstva i za muslimansku zajednicu.

Većina odraslih muslimana i mnoga naša djeca iskusili su predrasude. Ne možemo predvidjeti budućnost, ali u isto vrijeme neophodno je biti svjestan da svijet koji će proživljavati naša muslimanska djeca neće uvijek izražavati dobrodošlicu. Kako ih možemo pripremiti da zadrže dostojanstvo i poštovanje prema sebi i prema islamu kad su suočeni s diskriminacijom i nasilnom islamofobijom? I jednako tako važno, kako možemo upotrijebiti znanje ili iskustvo o predrasudama i progonima da bismo naglasili

jedinstvo čovječanstva i apsolutnu nužnost zagovaranja pravde, čak ako je to i protiv nas samih (Kur'an 4:135)? Posljednje što želimo jeste da naša djeca budu uvučena u istu zamku predrasuda i mržnje prema nemuslimanima. Ovaj problem ne može se riješiti kroz izoliranje. Predrasude s kojima se naša djeca susreću izravno ili kroz iskustva prijatelja i porodice jesu poražavajuće. Postoji nekoliko načina da ih pripremite za takvo iskustvo, po mogućnosti prije nego ih iskuse.

Prilike za učenje važnosti tolerancije postoje svuda. Historija kao i sadašnji događaji mogu pružiti brojne primjere koji ističu bratstvo čovječanstva. Postoje primjeri muslimana koji su pomagali jevrejima tokom holokausta. Slikovnica *The Grand Mosque of Paris* govori o tome kako su jevreji potajno dobili utočište i sklonili se u ovu džamiju u vrijeme dok su ih progonili nacisti.⁵² Albanija, jedina većinski muslimanska zemlja u Evropi, bila je i jedina evropska zemlja koja je uspjela zaštititi svoje vlastite jevrejske građane, kao i brojne jevreje koji su bježali od nacizma iz drugih evropskih zemalja. To je postignuto prvenstveno pružanjem dokumentacije koja im je omogućavala slobodno kretanje među stanovništvom, a ne samo kroz njihovo skrivanje. Kada su Nijemci okupirali Albaniju i kad je Albancima naređeno da predaju spisak jevreja, oni su to odbili.⁵³

Navođenje slučajeva u kojima se muslimani suprotstavljaju nepravdi prema Jevrejima ima dodatnu korist za otvaranje rasprave o judaizmu. Zbog situacije u Palestini, važno je osigurati da naša vlastita djeca ne nauče stereotipizirati ili imati predrasude prema pripadnicima neke cijele vjerske ili etničke grupe. Upoznavanje naše djece sa sve većim brojem jevrejskih organizacija koje se suprotstavljaju nepravdi prema Palestincima, čak i kad te organizacije djeluju protiv svojih sunarodnjaka, od posebne je koristi.

52 Karen Gray Ruelle et al., *The Grand Mosque of Paris: A Story of How Muslims Rescued Jews during the Holocaust* (New York: Holiday House, 2009).

53 Norman H. Gershman, *Besa: Muslims Who Saved Jews in World War II* (Syracuse, NY: Syracuse University Press, 2008).

Projekt obrazovanja Zinn nudi brojne primjere pojedinaca čiji su životi utjelovljivali predanost pravdi tokom historije Sjedinjenih Američkih Država.⁵⁴ Ovaj pristup dovodi do spoznaje da je bilo ljudi koji su poput nas radili težak posao promijenivši svijet nabolje, ljudi iz raznih sredina koji su shvatili da je njihova dužnost riskirati svoje živote, budućnost i snove radi pravde. Mnoge priče iz zapadne i svjetske povijesti mogu poslužiti ili kao pozitivni ili kao negativni primjeri ponašanja koji uče islamskim vrijednostima. Također je važno podsjetiti naše učenike da, iako smo mi blagoslovljeni Kur'anom da nas vodi, pripadnici drugih religija također su imali svoje vlastite objave i da je svakoj pojedinačnoj osobi dat dar *fitreta* ili intelekta.

Učenici spremno prihvataju ulogu drugih manjinskih grupa u Sjedinjenim Državama, prevazilazeći teškoće s kojima se suočavaju. Fokusiranje na manjine i njihovu ulogu u izgradnji ove zemlje može pomoći u prevazilaženju predrasuda. Dodatna pogodnost je bogat materijal dostupan u obliku dokumentarne književnosti i historijskih romana. Naprimjer, pogledajte Laurencea Yepa i njegovu seriju romana koji prikazuju dugu i često bolnu historiju Kineza u Americi. Afroameričko iskustvo veoma je prisutno u svim vrstama medija i naravno uključuje najveći dio historije islama u Americi – kao i znatan i značajan dio američke historije. Pogledajte primjer tema u dodatku B za temu koja se temelji na nestašici irskog krompira i imigraciji Iraca u Ameriku.

Jedinost Boga ogleda se u Njegovom stvaranju; stvaranju koje je svrsishodno, integrirano i visoko uređeno. Međusobna povezanost, preciznost, sklad svake komponente pokazuje jedinstvo Svemogućeg koji je stvorio obrasce koji se održavaju kroz vrijeme, prostor i šire. Samo je jedan Bog mogao stvoriti svemir koji tako dosljedno slijedi određene zakone. Stvoritelj je u svojoj beskrajnoj mudrosti uspostavio ulogu za svaki entitet koji

54 "Teaching a People's History", Zinn Education Project, 2017, dostupno na: <https://zinnedproject.org/>.

postoji. Bilo da gledamo na savršeno umrežavanje sistema tijela, zadivljujuće strukture jedne ćelije, preciznost atoma ili poretka našeg Sunčevog sistema, nužno spoznajemo da je sve to posljedica jednoga plana.

Još je nevjerovatnije da je svaki od njih na brojne načine međusobno povezan. Priroda je mnogo više od fizikalnog, svako njeno čudo je ajet, znak jednoga Boga.

Jedinstvo stvaranja ima implikacije na sve aspekte kurikula, ali postaje posebno važno u proučavanju materijala povezanih s naukom, školskih predmeta koji su često vrlo fragmentirani. Jedan naučni tekst za mlađu djecu često se sastoji od niza razdvojenih tema sa slabim međusobnim odnosom, izuzev ako se svi oni ne smatraju "naukom". Svaki se predmet brzo završava, tako da razred može prijeći na sljedeći čas, što djeci uzima vrijeme potrebno da se vide i uvažavaju međusobne veze koje povezuju Božije stvaranje u jednu čudesnu cjelinu. Potrebno je imati vrijeme za razmišljanje, posmatranje i divljenje Božijim znakovima u svijetu.

Nakon svega, nauka nije ništa drugo nego fizički zakoni Boga. Slijedi se gotovo svako pozivanje na ove Božije znakove u Kur'anu izjavom kojom se muslimani pozivaju da razmotre, razmisle i promotre. Iznova i iznova naređeno nam je da pogledamo ovo Njegovo stvaranje, da razmislimo o Njegovoj zapanjujućoj složenosti, poretku, ravnoteži i kako se sve to uklapa u jednu začudnu cjelinu te da se sjetimo jednog Boga koji je to stvorio za nas.

I od Njegovih Znakova je stvaranje nebesa i Zemlje, i različitost vaših jezika i vaših boja! U tome, zbilja, za znalce Znakova ima! (Kur'an 30:22)

Univerzalnost naučnih zakona ukazuje na plan koji je tako elegantan i koherentan da demonstrira najboljeg Planera svima bez unaprijed stvorene predodžbe kako se sve događa naprosto

slučajno. Jer promišljanje o stvaranju treba voditi Stvoritelju, to je naša sveta dužnost kao odgovajatelja – da uklonimo podjelu između Stvoritelja i Njegovog stvaranja; da povežemo fizičko s metafizičkim; da vratimo viziju o Božijem planu. Kur'an nas sam stalno i iznova potiče da tražimo znanje o veličanstvenim Božijim stvaranjima, da razmišljamo, proučavamo, posmatramo i razmišljamo o ovom ajetu (znaku cijeloga svijeta).

On je taj koji vam je sve na Zemlji stvorio, zatim je Nebo zaposjeo i kao sedam nebesa uredio. On je Znalac svake stvari. (Kur'an 2:29)

Teško je usmjeriti naše umove ka stvaranju koje se neograničeno proteže izvan najdaljih domašaja univerzuma, ili unutar do najsitnijih subatomske čestice, i usto još znati da iza ovih fizičkih, na neki način, potencijalno opažljivih dijelova stvaranja, postoji *el-gajb*, ono nevidljivo i neopažljivo. Djeca često preispituju istinsku prirodu Boga; vremena; svrhe svemira i duhovnih entiteta. Napose su mala djeca sklona pretpostaviti da odrasli *znaju* odgovore. Zbog toga jednostavno nikada ne uklanjamo takva ispitivanja, već radimo na poticanju osjećaja divljenja i strahopoštovanja u njihovoj spoznaji da će neke stvari uvijek ostati izvan dometa ljudskog razumijevanja.

Budući da su naša vlastita osjetila ograničena, nikada ne možemo izravno sagledati više od jednog djelomičnog pogleda na stvarnost. Iznad svega stvorenog je Stvoritelj, jedini Bog Koji svime u cijelosti vlada. Za vjernika kosmos uključuje cijelo stvaranje, sve osim Boga, Njega samog. Kosmos uključuje nevidljivo – Raj i Pakao. Kosmos uključuje džine i meleke. On uključuje posebne osobine darovane čovječanstvu kada je Bog udahnuo duše prvim muškarcima i ženama, dajući im slobodnu volju i intelekt, i istovremeno ih zadužujući za odgovornost sagledavanja Božijeg djelovanja na zemlji. Stvaranje se dogodilo *samo* zato što je Bog to htio, a tako će biti i u konačnoj smrti fizičkog svijeta.

Fizičko stvaranje služi čovječanstvu, ali mi smo upozoreni da ne kvarimo ovu zemlju. Dobili smo zadatak da nadgledamo upotrebu, održavanje i zaštitu životne sredine, zarad svega stvorenog i zarad dijela čovječanstva kojem nedostaje pristup odgovarajućim prirodnim resursima u kojima neki od nas uživaju.

On čini da jedni druge na Zemlji smjenjujete i On vas po položaju jedne iznad drugih uzdiže da bi vas iskušao u onome što vam daje (Kur'an 6:165)

Stoga je naša dužnost nadahnuti one koje podučavamo da je obaveza nas koji smo možda na neki način uzdignuti "za nekoliko stepeni iznad drugih" da preuzmemo odgovornost aktivne brige za Božije stvaranje. Tehnologija koja je bila rezultat neumjerenog izrabljivanja Božijeg stvaranja rezultirala je trenutnom situacijom globalnog zagrijavanja, zagađenja, uništavanja staništa i gubitka raznolikosti. Oni koji su uveli ove razarajuće tehnologije nisu namjeravali uništiti zemlju, već je svaku pozitivnu intenciju vrlo brzo proždrla nepromišljenost, pohlepa, prekomjerno bogatstvo i moć u rukama malog broja, oružje strašne destruktivne moći i kultura konzumerizma.

Mnoga, ako ne i većina naše djece bit će uključena u razvoj budućih tehnologija koje ne možemo čak ni zamisliti. Potaknimo ih da duboko razmisle o današnjim problemima kako bi, ako Bog da, mogli spriječiti ili prevladati nedaće.



5. Jedinstvo istine

Reci: "Allahov put je jedini Pravi put!" A ako bi se ti poveo za željama njihovim, nakon Objave koja ti dolazi, od Allaha te niko ne bi mogao zaštititi niti odbraniti. (Kur'an 2:120)

Povremeno bi jedan posjetitelj dolazio u Islamsku školu u Seatlu i pametno pitao: "Predajete li i vjerske i svjetovne predmete?" Tada mi je bilo teško da se suzdržim da ne povičem: „Ne! Ne! Ne!" Pojam sekularnog stran je islamu. Odvajanjem 'islamskih studija' od 'redovnih' predmeta u školskom okruženju samo se pothranjuje mentalitet koji religiju doživljava kao nešto odvojeno od života. Kada je Poslanik rekao da je mastilo učenjaka svetije od krvi šehida i kada je učenje stavio iznad molitve, nije razlikovao takozvano svjetovno i vjersko znanje. Čovječanstvu je ostavljeno da otkrije detalje jedinstva, poretka i zamršenih veza unutar stvaranja, da otkrije kako se te veze događaju i održavaju.

*Čitaj, u ime tvoga Gospodara, Koji stvara, stvara čovjeka od ugruška!
Čitaj, plemenit je Gospodar tvoj, Koji peru poučava, Koji čovjeka poučava onome što čovjek ne zna. (Kur'an 96:1-5)*

Dakle, ova prva objava koju je primio poslanik Muhamed bila je početak revolucije mišljenja, što je dovela do potrage za znanjem koje je korjenito izmijenilo dotad poznati svijet. Riječ *ilm*, iako se generalno prevodi kao 'znanje', zapravo je složenija, uključujući mudrost i razumijevanje. Sardar koncept *ilma* upoređuje s konceptom *adla* (pravde).⁵⁵ Oba su ova pojma distributivna. Nijedan pojam ne može se ograničiti na neku elitnu grupaciju, već mora biti široko dostupan. Štaviše, ni pravda ni znanje ne mogu postići svoju svrhu ako su ljudi izolirani jedni od drugih. Znanje koje ne potiče pozitivno djelovanje, već kao svoju svrhu ima bogatstvo ili moć samo za mali broj ljudi, ne može se smatrati *ilmom*. Traženje znanja zahtijeva odgovornost jer smo ovdje kao Božiji povjerenici i znanje koje tražimo mora donositi dobrobit čovječanstvu i, ustvari, dobro cijelom stvaranju.

U svojoj biblioteci imam pravi dragulj, *The Dawn of Modern Science* autora Thomasa Goldsteina.⁵⁶ Njegova knjiga nije pokušaj dokumentiranja svakog detalja historije nauke, već se prije bavi filozofskom i intelektualnom podlogom ovog fenomena. Posebno je ugodno što je on kao nemusliman toliko zahvalan onim osobinama koje su period islamske nauke učinile tako zadivljujućim da je mogao previdjeti podjelu, neprijateljstvo i napetosti koje se događaju. On je muslimanske mislioce prikladno opisao kao one koji ciljano traže znanje:

Nauka u muslimanskom svijetu inspirisana je ugodnim promatranjem raznolikosti prirode i upotrebama njezine blagodati za unapređenje života (...) malo se zanimala za uspostavljanje gospodarenja uma nad prirodom putem uskih filozofskih sistema ili za dokazivanjem ljudske moći kroz neumoljivu tehnološku transformaciju prirodnog okruženja (...). Islamska nauka bila je pragmatični proizvod

55 Ziauddin Sardar, "The Civilization of the Book", in *How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge*, str. 24.

56 Thomas Goldstein, *The Dawn of Modern Science* (New York: Houghton Mifflin, 1980).

jedne religiozne kulture koja je na zemlju gledala kao na vrt, a ne kao na poligon za iskazivanje moći ljudske rase.⁵⁷

To je takozvano svjetovno znanje koje se temelji na samim znakovima Božijim, o kojima smo podsticani da razmišljamo. Kada su rani učenjaci islama tražili znanje širom poznatog svijeta, oni to nisu činili da bi islam zamijenili tuđim filozofijama ili vjerovanjima, već da bi ga obogatili. Možda nisu uvijek bili uspješni, ali namjera im nije bila naprosto ta da samo uvezu i prevedu, već da se povinuju kur'anskim zapovijedima da se gleda, promatra, razmišlja, promišlja te da se to stečeno znanje inkorporira u jednu objedinjenu strukturu *ilma*. Postojao je jasno usmjeren proces ispitivanja, sortiranja, klasificiranja i islamiziranja. Insistirajući na valjanosti kako objave, tako i razuma, čitav sadržaj znanja, fizičkog i filozofskog, bio je povezan u jednu cjelinu temeljenu na Kur'anu.

Islam nije slijepa vjera. Ipak, uprkos zapovijedima koje potiču muslimane da razmišljaju, da se zadubljuju i kontempliraju, ima mnogo muslimana koji se boje razmišljati, plašeći se da će čuđenje i ispitivanje naštetiti njihovoj vjeri. Ako se čini da postoji neka kontradikcija između islama i materijalne nauke, ako se čini da su dijelovi znanja kontradiktorni, to je samo zato što je naše razumijevanje nepotpuno. Ideja da postoje dvije istine, jedna koju stječemo objavom, a druga koja dolazi razumom, suprotna je središnjem islamskom konceptu tevhida. *Allahu el-Alīm* ima stvarno značenje da je samo Bog Onaj koji je sveznajući. Iako se naše razumijevanje mijenja pojedinačno tokom našeg vlastitog života i zajedno kroz historiju, ljudsko je znanje ograničeno i uvijek će biti ograničeno – nepoznatim i nespoznatljivim. Put kojim znanje dolazi do nas varira, ali cjelokupna istina je od jednoga Boga.

57 Goldstein, *The Dawn of Modern Science*, str. 97.

On tajne zna i On tajne svoje ne otkriva nikome. (Kur'an 72:26)

Naša krajnja uloga ne može biti da izoliramo, već da pripremimo našu djecu da islamski doprinesu društvu u kojem žive. Šaljemo ih u svijet pun opasnosti za njihovu religiju. Mi im ne činimo uslugu obeshrabrujući ih da se hvataju u koštac s pitanjima koja imaju ili odvrću ih od razmišljanja – oni samo treba da vjeruju. Ispitivanje i vjera nisu sukobljeni. Upravo ono što se čini kontradiktornošću pruža priliku za otkrivanje i učenje i razumijevanje.

Ponekad se čini da objava i razum proturječe jedno drugom, ali kontradikcija je samo prividna. To bi nas trebalo potaknuti na duboko i kreativno razmišljanje, ali ne i na nužno odbacivanje bilo koje od ovih dviju naizgled suprotstavljenih stvarnosti. Od nas kao muslimanskih učitelja zahtijeva se da usadimo ovu spoznaju svojim učenicima. Kada se učitelju postavi pitanje u vezi s nečim što može izgledati kao sukob između razuma i objave, tada nastaje prilika za pouku. Iskoristite ovu priliku! Takav sukob posljedica je ili našeg nerazumijevanja objave ili našeg pogrešnog obrazloženja. "Ne znam" koje odrasla osoba kaže djetetu samo po sebi je najmoćniji podsticaj za učenje. Želimo da naša djeca budu oni koji će učiti cijelog života, da uvažamo činjenicu da svi mi treba još mnogo toga da naučimo. Držanje naše omladinu u neznanju neće zaštititi tu omladinu. Naglasimo: kada nas nešto uznemirava, upravo nam je tada data prilika da učimo. Dužni smo činiti najbolje što možemo u potrazi za razumijevanjem, naglašavajući da nepoznato i nespoznatljivo postoje. Mi želimo da naši učenici cijene činjenicu da neke stvari iznad ljudski umnije sposoban razumjeti – bilo individualno bilo kolektivno.

Kao učitelji dužni smo pomoći našim učenicima da razviju sredstva za razmišljanje, mišljenje i raspravljanje te da svijet razumijevaju iz perspektive koja je moralna, etička i islamska. Naša je uloga i da podsjetimo naše učenike – i nas same – da je

Bog naše središte, a ne materijalizam, koji je vjerovanje današnjice. Henzell Thomas podsjetio nas je da je Kur'an upućen onima koji vjeruju u postojanje onoga što je iznad dohvata ljudske percepcije:

Iznad svega, treba da njegujemo strahopoštovanje i čuđenje pred misterijama koje su nedostupne racionalnom intelektu (...) treba da potičemo mentalitet koji može umaći onome doslovnom, mentalitet koji je pogodan za analogno razmišljanje, metaforu i simboliku, za bajkovito, parabolu i alegoriju.⁵⁸

Znanje (*ilm*) nije akumuliranje činjenica, niti je obrazovanje pasivno prihvatanje onoga što se predstavlja kao istina. Ono zahtijeva poštenu razmjenu mišljenja, neslaganja, davanja i primanja promišljenih ideja. Kada od učenika očekujemo da prihvate činjenice bez propitivanja, tada ih ohrabrujemo da zanemaruju česte kur'anske zapovijedi da misle, razmišljaju i da se udubljuju.

Razum i objava Božiji su darovi čovječanstvu i međusobno se nadopunjuju. Rezultati pitanja i rasprave ponekad mogu biti uznemiravajući, ali čak se i uznemiravajuće ideje najčešće javljaju među učiteljima koji su obrazovani u islamu i među njihovim učenicima koji traže da razumiju stvari u skladu s islamskim pogledima. Uzmite u obzir da djeca postavljajući teška pitanja i rizikuju. Na učitelju je da u takvim slučajevima obezbijedi da dijete ne oshrabruju ni školski drugovi niti učitelji. Pitanja koja se odnose na sukobe vjere može biti posebno teško izraziti riječima.

Učenici koji razmišljaju ohrabreni su da prihvate intelektualne rizike. Moramo promovirati pitanja i istraživanje. Waghid je naglasio važnost poticanja preuzimanja rizika i ono što on naziva „razgovorom“, ističući da interakcija s drugima i poticanje navike šure sprečava nepoštovanje i dopušta nastavnicima i učenicima da prihvate jedni druge kao sudionike u procesu učenja,

58 Henzell-Thomas, "Going beyond Thinking Skills", str. 25.

promicanju kreativnosti i spoznaji da se uvijek može otkriti nešto novo.⁵⁹ Takvo je učenje dubinsko i može se postići samo ispitivanjem.

Usaditi istinsko razumijevanje zadatak je koji zahtijeva intenzivni duhovni i mentalni rad. Taj posao jednostavno se ne može prepustiti samo učenjacima. Nastavnici su ti koji su kroz obuku i iskustvo naučili kako se odnositi prema mladim ljudima i oni će igrati važnu ulogu u oblikovanju budućnosti islama na Zapadu. Nama su povjerena djeca, zasigurno najcjenjeniji resurs našeg ummeta. Nužno je da tu odgovornost shvatimo ozbiljno, da se educiramo i duboko promislamo o svojoj pedagogiji kako bismo bili sigurni da činimo sve što je u našoj moći da znanju vratimo mjesto koje mu uistinu pripada. Da bismo to učinili, trebat ćemo razumjeti porijeklo i ulogu moderne, zapadne nauke. Možemo se ponositi ulogom koju je muslimanska nauka imala u nastanku evropske znanstvene revolucije, ali neophodno je razumjeti temeljne razlike između ovih dvaju načina mišljenja:

Ljudi zapadne civilizacije predali su nauci krajnju kontrolu nad njihovim umom i životom (...) strast za konkretnim objektima na ovoj zemlji zamijenila je transcendentalne vizije. Mistična intuicija ustuknula je pred strogoćom konzistentnog, racionalnoga mišljenja. Umjesto da okrenu pogled prema neograničenim putanjama božanskog univerzuma, rani moderni zapadni ljudi odlučili su se držati pažljivo ograničenog dijela specifične stvarnosti. Korak od srednjovjekovne do moderne verzije rezultirao je spektakularnim sužavanjem fokusa – izoštravanjem i istovremeno ogrubljanjem – u našem viđenju svijeta.⁶⁰

Ove riječi jasno opisuju način percepcije svijeta koji se razvio tokom posljednjih nekoliko stoljeća. Oslobođanje od prepotentnog autoriteta Crkve dalo je motivaciju, a širenje kolonizacijom i kapitalizmom u ostatak svijeta osiguralo je fizička, finansijska

59 Yusef Waghid, *Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings* (New York: Peter Lang, 2011), str. 3-4.

60 Goldstein, *The Dawn of Modern Science*, str. 250.

i psihološka sredstva za virtualnu eksploziju znanja, koja je postala poznata kao naučna revolucija. Za razliku od muslimanskih učenjaka koji su svoje učenje razvili unutar širokog opsega objave, zapadni renesansni učenjaci brzo su naučili da bilo koji očigledni sukob sa sveprožimajućom Crkvom ne bi bio dozvoljen. Postignut je prešutni sporazum. Novi oblik znanja – nauka – izbjegao bi sve što bi moglo uključivati pitanja vjere, fokusirajući se samo na pojave koje su bile direktno uočljive putem osjetila. Nauka kakva se razvijala na Zapadu rezultat je bogate i kreativne upotrebe razuma, ali joj je nedostajala objava. Goldstein je primijetio cijenu dodvoravanja razumu, uspoređujući antagonizam prema Crkvi s adolescentom koji se pobunio protiv roditelja. To je dovelo do nezadovoljstva bilo kojom vlašću i do pretjeranog individualizma, koji je počeo dominirati društvom:

Filozofija, religija, politika i društveno mišljenje, sve je bilo pogođeno. Zapadna civilizacija je na kraju predala materijalističkoj nauci konačnu kontrolu nad svojim životima i umovima. Racionalna ili naučna metodologija koja je prva podigla svoj glas protiv transcendentálnih ograničenja postala je lijek za naše najosobnije probleme.⁶¹

Zapadni naučnici nisu nužno odbacili religiju. Ranija objava, naš urođeni dar *fitre* i naša sposobnost rasuđivanja mogu i dovode do spoznaje Boga. Ipak, nedvosmisleno odvajanje religije od nauke razarajuće je. Taj je raskol postao toliko raširen da je uspio utjecati na načine na koje većina nas percipira znanje.

Historičari i filozofi nauke nedvosmisleno su pokazali da moderna nauka nije niti čista istina, niti je bez vrijednosti i slobodna od ideologije. Njen temelj je njen vlastiti pogled na svijet, njene filozofske ideje, vrijednosti i razumijevanje prirode. Seyyed Hossein Nasr opisao je novu i stranu nauku kao „vezanu za jedan nivo stvarnosti i zatvorenu za svaku mogućnost pristupa višim stanjima bića ili nivoima svijesti (...) čak i kada

61 Goldstein, *The Dawn of Modern Science*, str. 246.

se pokušava nositi s najudaljenijim krajevima nebesa ili dubinom ljudske duše“.⁶²

Biolog Stephen Jay Gould istakao je da je nauka utkana u društvo, da se mijenja kako se i kultura mijenja – ne zato što se približava istini⁶³ – što je procjena za koju je pretpostavljao da će je mnogi naučnici praktičari osporavati, ali da će se s njom spremno složiti historičari nauke. Gunnar Myrdal napisao je da „kulturni utjecaji uspostavljaju pretpostavke (...) s kojima počinjemo; na osnovu kojih postavljamo pitanja, koja utječu na to za čime ćemo tragati i koja određuju tumačenja koja dajemo činjenicama te upravljaju našim reakcijama na ta tumačenja i zaključke.“⁶⁴

Ako čak ni fizika nije oslobođena ideologije, već je čvrsto utemeljena u svoje kulture porijekla, koliko onda opasniji scijentizam nastaje u pokušaju da se primijeni na kompleksna područja istraživanja, kao što je ljudsko ponašanje s ciljem organiziranja društva na razumu, a ne na vjerskim principima. Rezultat toga jeste ono što su postale društvene nauke: antropologija, ekonomija, političke nauke, psihologija i sociologija. Poznato je da je William James, koji se smatra ocem američke psihologije, svoje područje nazivao “jednom gadnom malom temom” upravo zbog opće nezainteresiranosti za ono što je od stvarne važnosti, za „ono što leži izvan granica empirijskog istraživanja – stvari koje nas čine istinski ljudima“.⁶⁵ Takozvanoj nauci biheviorizma, koja našu svijest, um, dušu i slobodnu volju omalovažava razumijevajući je samo kao iluziju, nanosi se značajna šteta kada se primjenjuje na odgoj i obrazovanje naše djece. Kada je koncept opstanka najsposobnijih, a što je princip kojim se objašnjava

62 Seyyed Hossein Nasr, *The Need for a Sacred Science* (Albany: State University of New York, 1993), str. 72.

63 Stephen Jay Gould, *The Mismeasure of Man* (New York: Norton, 1981), str. 21-22.

64 Gunnar Myrdal, *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy* (New York: Harper and Bros, 1944), str. 92.

65 David Bakhurst et al., *Jerome Bruner: Language, Culture, Self* (London: Sage, 2001), str. 4.

prirodna selekcija, bio primijenjen na društvene nauke, rezultat je bio opravdanje za bezobzirno zanemarivanje manje moćnih pojedinaca, etničkih grupa, preduzeća i drugih organizacija.

Brojni su primjeri pogubnog utjecaja kulture kada pokušava koristiti nauku kako bi objasnila ljudsko ponašanje. Gouldova knjiga detaljno opisuje kako se, usprkos preovlađujućoj genetskoj sličnosti među ljudima, rasistička i seksistička „nauka“ koristila za racionalizaciju superiornosti muškaraca nad ženama i onih bijele kože nad onima tamne, da bi se tako čak dokazala i temeljna superiornost Amerikanaca zapadnoevropskog porijekla nad istočnim i južnim Evropljanima, kao i urođena inferiornost nižih klasa, potvrđujući: (1) prisilnu sterilizaciju onih za koje se utvrdi da su intelektualno ili moralno manjkavi; (2) predviđanje kriminaliteta na osnovu genetike i (3) utvrđivanje krivice osumnjičenih za ubistvo pomoću njihovih izmjerenih fizičkih karakteristika.⁶⁶

Rasizam je odigrao vrlo važnu historijsku ulogu u uklanjanju bilo kakve empatije u procesu imperijalizma, eksploatacije, pa čak i porobljavanja onih za koje se smatra da su niži oblik čovječanstva. Ovaj arogantni stav koji pretpostavlja inherentnu superiornost nekih specifičnih etničkih, rasnih, vjerskih i ekonomskih grupa postao je institucionaliziran i još uvijek dominira današnjim svijetom. Koncentracija bogatstva u rukama neolicine, trajni rat, kontinuirana krađa prirodnih resursa kroz neokolonijalizam i genocide – nastavljaju se nesmanjenom jačinom.

Finansiranje američkog javnog obrazovnog sistema funkcionira tako da na obrazovnu pogodnost značajno utječe nečija rasa i klasa, tako da je onima iz viših klasa data najbolja oprema, materijali i učitelji, dok su škole u siromašnijim područjima zanemarene.⁶⁷

66 Gould, *The Mismeasure of Man*.

67 Vidi Jonathan Kozol, *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America* (New York: Broadway Books, 2006) i *Savage Inequalities: Children in America's Schools* (New York: Broadway Books, 2012).

Prenosi se da je Poslanik rekao: „Mudrost je izgubljeno vlasništvo muslimana, gdje god je pronađe, njegova je.” Niko ne bi predložio da se odrekemo opsežne činjenične osnove koja nam je dana kroz zapadnu civilizaciju, ali moramo imati na umu da sve znanje potječe od Boga i da se nikada ne može odvojiti od svrhe koju je On odredio za nas i krajnjeg cilja našeg življenja u predanosti, poslušnosti, pravdi i djelovanju.

Nažalost, vrlo se malo napora ulaže da se uči na greškama i uspjesima iz prošlosti kada su se muslimani smjelo i hrabro suočili sa znanjem nekoliko civilizacija sa vrlo različitim sistemima vjerovanja i vrijednosti. Uprkos velikim borbama, nesuglasicama i neuspjesima, muslimanski intelektualci na kraju su uspjeli integrirati ogromnu građu prevedenog znanja u jedan ujedinjeni – ali ne i uniformni – sadržaj *ilma*. To je bio težak zadatak, često opasan i nije bio univerzalno uspješan, već islamski – a ipak ovosvjetski – intelektualci toga doba bili su usredotočeni u svojim naporima, koje je Muzaffar Iqbal opisao kao uređivanje ideja u svjetlu objave:

(...) Sublimiranje primljenih materijala jeste čin koji je tražio da ga generacije dovrše i koji je stvorio raskol, rasprave, neslaganja, polemiku, čak optužbe i presude. Krajnji rezultat bila je (...) tradicija koja je ispitivala, istraživala i sintetizirala svoje jedinstveno gledanje na prirodu i ljudsko stanje, gledanje koje je bilo izrazito islamsko, mada ne monolitno.⁶⁸

Muslimanski svijet zapadno znanje prihvatio je pasivno i neselektivno. Evropa je brzo postala središte mišljenja, uglavnom zahvaljujući velikom bogatstvu koje se u nju slilo ekspanzijom i kapitalizmom, a neevropske regije postale su duboko svjesne evropskih vojnih i ekonomskih dostignuća. Dolazak modernog znanja izazvao je veliko uzbuđenje i žurbu da se oponaša. Kada su značajni islamski reformatori, Sayyid Ahmed Khan, Muhammad Abduhu i

68 Muzaffar Iqbal, *Islam and Science* (Aldershot, UK: Ashgate, 2003), str. 44.

drugi, promovirali uvođenje zapadnog obrazovanja i nauke u muslimanski svijet, bili su uvjereni da je nauka vrijednosno neutralna. Prema njihovom mišljenju, islamski učenjaci pružili su znanje Evropi, gdje je ono nastavilo cvjetati. Sada bi ono bilo vraćeno, zajedno sa svim njegovim unapređenjima, a muslimanski svijet imao bi koristi na isti način kao što je Zapad ranije imao koristi od islamskog znanja.

Očito se to nije dogodilo. Umjesto da bude lijek koji je očekivan, to je znanje bacilo muslimanski svijet u ponor zbrke u pokušaju da odvoji vjerovanje od 'stvarnosti' nauke. Evropljani su transformirali nauku u novi način razmišljanja u potpunosti utemeljen na osjetilima, sistem u kojem je čovjek bio sam sposoban da razumije zakone koji upravljaju čovječanstvom i svemirom. Budući da se Bog fizički ne može promatrati, pretpostavljalo se da je sve u prirodi, uključujući porijeklo svemira, stvaranje jednostavnih molekula, žive ćelije, visoko koordinirane fiziološke procese viših biljaka i životinja i kao kulminacija fenomenalni intelekt čovjeka – bilo samo slučajnost. Ono šta je stvarno, šta je zbiljsko – može odrediti samo čovjek. Oni koji vjeruju u Boga općenito su se pobrinuli da Boga i ovu percepciju znanja pažljivo drže razdvojenim. Ovaj mehanicistički pogled na stvarnost, u kojem uistinu postoji samo ono što se može neposredno doživjeti putem osjetila, rezultirao je redukcionizmom, u kojem se smatra da se cjelina može razumjeti samo proučavanjem njenih pojedinih dijelova. Takvo sve veće usitnjavanje stvari potpuno je suprotno islamskoj viziji jedinstva.

Seyyid Hossein Nasr možda je učinio više od bilo kog drugog učenjaka da ovaj integrirani pogled na znanje, koji je fundamentalan za islam, stavi nasuprot materijalističkom zapadnom mišljenju. Nasr je započeo svoje studije kao student fizike na MIT-u, ali ga je zaintrigirala filozofija i historija nauke, na što ga je podstakao govor Bertranda Russella. Nasr je svoj život posvetio proučavanju islamske filozofije nauke i kosmologije,

uključujući poređenje moderne nauke sa svjetonazorima svih religija kojima racionalizam nije oduzeo duhovnost. Proveo je čitav život radeći što je više mogao da ubijedi muslimanski svijet kako usvajanje bezbožne materijalističke filozofije uveliko i dalje nanosi nepopravljivu štetu. Sam domet moderne nauke i tehnologije, njihova bitna uloga u strukturiranju i diktiranju životnih stilova, navika i ljudskih odnosa, njihov podmukli način utjecaja na tradicionalne kulture, njihov razarajući utjecaj na prirodu i njihova sposobnost da transformišu i preoblikuju civilizaciju – brzo uništavaju tkivo tradicionalnih društava svuda u svijetu. Kada mi kao učitelji budemo mogli razumjeti i cijeniti ovu historiju, onda svoju djecu nećemo podučavati koristeći se materijalima koji pretpostavljaju nepostojanje bilo čega što nije moguće uočiti i izmjeriti, koji svijet u kojem živimo opisuju kao mjesto gdje se sve dogodilo – i gdje se može samo dogoditi – slučajno i ljudskim naporom.

Jedna prijateljica nedavno je izrazila zabrinutost zbog svog sina adolescenta. „Njegov učitelj ga je uvjerio da nešto ne može biti istina, osim ako se to ne može iskusiti svojim čulima. Sada on više ne vjeruje.“ Ovaj dječak je u jednoj državnoj školi, ali mi muslimanski prosvjetni radnici često smo krivi što indirektno prenosimo sličnu poruku koristeći građu dizajniranu za razumijevanje znanja koje je suprotno islamu.

Učeći svoju omladinu iz tekstova i nastavnih planova i programa koji pretpostavljaju da je svijet različit i neovisan o Bogu, u opasnosti smo da im usadimo temelj razumijevanja koji je u suprotnosti sa svime što mi kao muslimani vjerujemo o stvarnosti. Od temeljne je važnosti razumjeti jaz koji razdvaja tradicionalno islamsko mišljenje od svjetonazora koji se predstavlja u modernom nastavnom programu. Jednostavno ne možemo očekivati da ćemo pravilno educirati svoju sljedeću generaciju tako što ćemo im ubrizgavati malo islama u razne školske predmete ili tako što ćemo im ukazivati na nevjerovatan doprinos davno

umrlih muslimanskih učenjaka. Moramo se vratiti osnovama i osmisлити potpuno nove temelje onoga što i kako predajemo.

Nije riječ samo o prikazivanju fizičkog na način koji odstupa od islamskog svjetonazora, već također i o prikazivanju događaja kroz vrijeme. Za muslimane proučavanje historije ima posebnu svrhu vođenja čovječanstva kroz primjere – i pozitivne i negativne. Bog ima potpunu kontrolu i u svojoj krajnjoj mudrosti oblikuje okolnosti kao odgovor na moralno ponašanje čovječanstva. Ovo gledište u potpunom je neskladu s udžbenicima koji ignoriraju Njegovo postojanje i koji su usredotočeni isključivo na materijalne uzroke prošlosti. „Poduhvat da se uspostavi kraljevstvo Nebesko na zemlji, da se zapovijeda dobro, a sprečava zlo, (...) a što je jedan stalni poduhvat koji dolazi sa svojim uspjesima i neuspjesima, može lahko formirati kičmu jednog alternativnog viđenja povijesti.“⁶⁹

Svaki prošli događaj o kojem govori Kur'an prikazan je svrshodno da podučí jednoj ili više lekcija, i ne radi se o prostom prenošenju činjenica. Zapanjujuća usporedba biblijskih i kur'anskih izvora historije data je u knjizi *Lessons from the Stories of the Qur'an*.⁷⁰ Ukoliko se vjera ne odražava na djelu, i posebno društvenom djelovanju – ona nema stvarnu vrijednost. Od vremena Poslanika, primarni zadatak učenjaka bio je da se muslimani upute u praktične aspekte života. Upravo se ovom praksom objašnjavaju dostignuća islamske civilizacije, i shodno tome njome se objašnjava, “zašto je muslimanski svijet morao propasti čim su njegovi vjerski predvodnici prestali kreativno razmišljati o ovim osnovama islamske ideologije”.⁷¹ Muslimanski učenjaci zaustavili su se u razvoju obrazovnih i drugih društvenih

69 Asad Zaman, “An Islamic Worldview: An Essential Component of an Islamic Education”, *Lahore Journal of Policy Studies*, 1:1 (2007), str. 99.

70 Ali Muhajir, *Lessons from the Stories of the Qur'an* (New Delhi: Kitab Bhavan, 1997).

71 Muhammad Asad, *This Law of Ours, and Other Essays* (Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2001), str. 134.

nauka, što je jedan nesretni pad, o kojem su raspravljali brojni učenjaci. Priznajući da je obrazovanje moralo biti uspješno da objasni visove koje je islamska civilizacija dosegla u predmoderno doba, Kadi je izjavila da se obrazovanje nikada nije razvilo u polje specijalizacije na način na koji su to učinile druge discipline.⁷² AbuSulayman je s negodovanjem gledao na ovo „odvajanje predanog intelektualnog vođstva od svih stvarnih oblika autoriteta“.⁷³ „Zahvaljujući ovoj podjeli, principi koji se bave tekstovima razvijeni su u vrlo složene nauke, dok su ‘sekundarni’ principi u osnovi bili zanemareni. (...) ovo objašnjava zašto nikada nisu razvijene ekonomske, obrazovne, političke, komunikacijske ili administrativne nauke.“⁷⁴ Yedullah Kazmi piše:

Kada je u devetom stoljeću napravljena razlika između vjerskog i svjetovnog znanja i kada je samo religijsko znanje smatrano vrijednim izučavanja (...) dijalektički odnos između Kur’ana i svijeta bio je prekinut (...). Razumijevanje Kur’ana razdvojeno je od poimanja svijeta, a kao rezultat toga shvatanje svijeta, budući da mu je uskraćeno etičko opravdanje i da je lišeno legitimnosti, bilo je marginalizirano.⁷⁵

Iako se obrazovanje možda nije razvilo u specijalnost na način na koji su to činile astronomija ili medicina, očito se u društvu u kojem se traženje znanja shvatalo tako ozbiljno i gdje je svaki učenjak bio i učitelj moralo raspravljati o procesu i principima obrazovanja. Bez obzira na to što su mnogi rukopisi koji se posebno ili indirektno bave obrazovanjem nesumnjivo izgubljeni, uništeni, ili još nisu otkriveni, pronađena je značajna pedagoška mudrost pohranjena unutar rukopisa koji se fokusiraju na druge teme.

72 Wadad Kadi, “Education in Islam: Myths and Truths”, *Comparative Education Review*, 50:3 (2007), str. 1-17.

73 AbuSulayman, *Crisis in the Muslim Mind*, str. 44.

74 AbuSulayman, *Crisis in the Muslim Mind*, str. 33.

75 Yedullah Kazmi, “The Rise and Fall of Culture of Learning in Early Islam, *Islamic Studies* (Spring 2005), str. 38.

Jedan akademik, Sebastian Günther, posvetio je više od decenije istraživanju srednjovjekovnih rukopisa koji se bave obrazovnim idejama. On je uočio nekoliko principa koji se danas podržavaju u dokazima utemeljenim na istraživanjima. Oni uključuju jedinstvenu prirodu mišljenja, ophođenje prema učenicima s ljubaznošću i poštovanjem, važnost emocija i motivacije, fokusiranje na pojedinca – nadogradnju interesiranja i prethodnog znanja, poticanje kritičkog mišljenja i otvorene diskusije.⁷⁶

Znanje nije ekskluzivno. Pripada svima koji ga traže. Međutim, kontekst u kojem se ono definira, priznaje, u kojem mu se pristupa i u kojem se koristi – sve je to različito. Oni koji su razvijali islamsku nauku pristupili su znanju uvažavajući ulogu čovječanstva na zemlji. Sličan pristup može pružiti osnovu koja može dovesti do objedinjavanja onoga što se smatralo razdvojenim istinama. El-Alvani je naglasio da će za to biti potrebna izgradnja jednog jedinstvenog okvira koji započinje kritičkim osvrtom, što definira razlike u izvorima i pravilima koji vladaju u ovim dvama područjima znanja, a zatim da treba zadržavati elemente zapadnog znanja koji su prikladni, te transformirati ili odbaciti one elemente koji to nisu.⁷⁷ Važno je kazati da s nedavnom Alalwanijevom smrću, grupa pojedinaca koja je inicirala Projekt islamiziranja znanja postaje sve manja i manja.

Iako bi kritike ovog projekta, o kojem se raspravlja na drugim mjestima, trebalo shvatiti ozbiljno i promišljeno, važno je ostati svjestan da je, bez obzira na nedostatke, Projekt islamiziranja znanja bio hrabar početak, jedan zajednički napor nekih od najsajnijih i najboljih od našeg ummeta da se ponovo potvrdi islamsko gledanje na znanje.

76 Sebastian Günther, "Your Educational Achievements Shall Not Stop Your Efforts to Seek Beyond: Principles in Teaching and Learning in Classical Arabic Writings", u *Philosophies of Islamic Education: Historical Perspectives and Emerging Discourses*, Nadeem A. Memon et al. (ed.) (New York: Routledge, 2016), str. 72-93.

77 Taha J. Alalwani, "Taqlid and Ijtihad", *American Journal of Islamic Social Sciences*, 8: 1 (1991), str. 131.

Dobro je prisjetiti se da islamska civilizacija, koja je utemeljena na objavi, ali koja inkorporira znanje iz drugih izvora, nije nastala u jednoj generaciji, već je izgrađivana tokom vremena. Ako Bog da, doći će do harmoniziranja ogromnoga sadržaja modernog znanja s islamskim mišljenjem. Imamo bogatstvo sredstava, predznanja i informacija – sada mnogo više nego što je bilo dostupno ranim muslimanima! Neka nam Bog podari volju i vjeru da odgovorimo ovom izazovu.



6. Um, mozak i nauka o obrazovanju

Naš Stvoritelj stvorio je naš mozak kako bismo vođeni objavom mogli koristiti svoj intelekt radi traženja znanja i razumijevanja. Što više znamo o Njegovom stvaranju, to više možemo podučavati u skladu s Njegovim planom. Rastuće informacije o tome kako ljudski mozak funkcionira dovele su do djela nekoliko izvanrednih naučnika koji su to posebno povezali s nastavnom metodologijom.

Zapadna nauka uvijek se borila s prirodom duše, jastvom, umom, sviješću i nefizičkim srcem. Ti koncepti naprosto nisu mogli biti sadržani u granicama materijalističke, redukcionističke nauke. Rješenje je bilo ili zanemariti ove očigledno stvarne pojave kao iluzije ili ih shvatiti kao pojmove koji se potencijalno mogu objasniti interakcijama između stvarnih materijalnih entiteta. Jedan nematerijalistički neurolog Mario Beauregard rekao je: „(...) činjenica je da je materijalizam u zastoju. Niti ima bilo kakvih korisnih hipoteza za ljudski um ili duhovna iskustva, niti je blizu da razvije bilo koju hipotezu.”⁷⁸ Međutim, kao što dokazuje i samo korištenje pojmova kao što su um, mozak i nauka o obrazovanju, mi smo krenuli dalje od ranijeg redukcionističkog

78 Mario Beauregard i Denyse O'Leary, *The Spiritual Brain: A Neuroscientist's Case for the Existence of the Soul* (New York: HarperOne, 2007), str. xii.

scijentizma, koji uči da je ljudski um jednostavno ekvivalentan fizičkom organu koji nazivamo mozak.

Iako smo predani razumijevanju izvan onog naučnog, mi smo dužni da tragamo za znanjem o Božijem stvaranju i da to znanje koristimo za dobro čovječanstva. Kao učitelji muslimani koji utječu na živote svoje sljedeće generacije, neophodno je da naučimo što više o mozgu, posebno kada ga posmatramo zajedno s umom koji razmišlja i uči.

S rapidnim širenjem nauke o neurologiji i obećanjem da će se razumijevanje mozga ticati predavanja i učenja, nije iznenađujuće što su učitelji bili naklonjeni onome što se naziva obrazovanjem zasnovanim na mozgu. Kako je ovo zanimanje raslo, brojni pisci, izdavači i naivni prosvjetni radnici "uskočili su u ovaj pomodni vagon". Svi su željeli učiniti sve što je u njihovoj moći da poboljšaju učenje i usvojili su razne ideje, koje su se kasnije pokazale lažnim. Sjećam se jedne komšinice koja se upisala na kurs obuke kako naučiti vlastitu šestogodišnjakinju i drugu djecu puzanju, apsolutno uvjerena da su očigledne djetetove smetnje u učenju da puže prouzrokovano time što je ono preskočilo puzanje prije hodanja. Također se sjećam jednoga razrađenog i skupog programa za čitanje koji je bio pripremio jedan važan obrazovni izdavač, a koji je bio 'utemeljen na mozgu', međutim kada se nezavisno proučio, taj se program pokazao nedjelotvornim. Brain Gym (jedna neprofitna korporacija) i poimanje da su ljudi ili pretežno mozgovno lijevo ili mozgovno desno orijentirani, jesu dva dobro ukorijenjena, ali lažna shvatanja.

Protekle decenije bile su vrlo unosno vrijeme za pisce, izdavače i začetnike programa koji obećavaju primjenu načina na koje mozak uključuje učenje – i prilično neugodno vrijeme za nastavnike koji su zdušno prihvatili ideje za koje se naknadno pokazalo da se temelje na nečemu što je više od poželjnoga razmišljanja i koje se danas smatra mitovima o mozgu. Te mitove Tracey Tokuhama-Espinosa definirao je kao „privlačne i

visoko tržišne koncepte o mozgu i učenju koji imaju malo ili nimalo dokaza iza sebe koji bi reflektirali nenamjerno neznanje svojih promotora (...) ili su pak bili prodavani javnosti bezskrupuloznih savjetnika”.⁷⁹

Zbog ove popularne neurologije pokret ‘utemeljen na mozgu’ nije više bio cijenjen. Kao odgovor na to, ozbiljni naučnici na ovom polju počeli su koristiti pojam nauka o umu, mozgu i obrazovanju (MBE). Smatralo se da je polje moralo biti interdisciplinarno da bi se ostvario progres. Svaki priznati stručnjak trebao bi biti visoko obučan u najmanje dvama poljima koja tome doprinose, umu (psihologija), mozgu (neurologija) ili obrazovanju. Rezultat je jedna nova akademska disciplina koja koristi sve navedeno ali je fokusirana na obrazovanje.⁸⁰

Jedan od najvažnijih događaja koji je unaprijedio ovo proučavanje, omogućavajući neurološke dokaze za podršku obrazovnom i psihološkom istraživanju, bilo je oblikovanje tehnologije zamišljanja mozga, optičke topografije, koja ne zahtijeva ograničenja i može se koristiti u bilo kojem okruženju.⁸¹

Umjesto da se zbog ranijih problema u potpunosti povučemo iz primijenjenog na ‘mozgu utemeljenog’ učenja u učionici, naša je odgovornost da ozbiljno sagledamo ogromno mnoštvo dobro dokumentiranih studija o tome kako je ljudski mozak dizajniran za učenje. Neki od brojnih značajnih učenjaka koji pišu materijale za prosvjetne radnike jesu Eric Jensen, Robert Sylvester, Tohukama-Espinosa i Judy Willis.

Većina onoga što ovdje ističem preuzeto je iz knjige *Mind, Brain and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching*, koju toplo preporučujem. Autorica ove

79 Tracey Tokuhama-Espinosa, *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching* (New York: W.W. Norton, 2010), str. 84.

80 Tokuhama-Espinosa, *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching*, str. 4-5.

81 Tokuhama-Espinosa, *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching*, str. 66.

knjige vrlo kritički i sveobuhvatno sagledava ogromnu količinu istraživanja koja su vršena posljednjih godina, klasificirajući ih u četiri kategorije: (1) ono što je dobro utvrđeno, (2) ono što je vjerovatno istina, (3) ono što je još uvijek inteligentna špekulacija i (4) neuromitovi i pogrešna razumijevanja. Kategorije dva i tri uključuju mnoge ideje koje su mnogi prosvjetni radnici, a često i psiholozi, široko prihvatili. Stoga se mogu klasificirati kao najbolja praksa, ali možda ih je teško neurološki proučavati, pa im je i dalje potrebna dodatna provjera.⁸²

Ona zatim detaljno raspravlja o principima koji su bili jasno utvrđeni ili su 'vjerovatno istiniti' i verificirani kroz istraživanje na najmanje dvama od ovih polja: psihologije, neurologije i obrazovanja. Na osnovu ovih dviju skupina dobro dokumentiranih principa, ona predlaže njihovu primjenu u nastavi i učenju.

Iako je osnovna struktura mozga slična kod svih ljudi, svaka je osoba izuzetno individualna. Brojni su faktori koji utječu na učenje i različito utječu na svaki fizički mozak. Ti faktori uključuju genetiku, fizičku aktivnost, ishranu, obrasce spavanja, motivaciju, humor, stres i anksioznost. Svako od nas gradi svoje vlastito značenje, uspostavljajući obrasce unutar mozga koji su specifični za njega samog. Budući da nijedno od dvoje djece ne uči na egzaktno isti način, učitelji moraju uložiti vrijeme i napor kako bi razumjeli pojedinačne načine na koje njihovi učenici konstruiraju znanje i nude varijetete iskustava. Iako se preferencije stila učenja mogu razlikovati, teoriji višestruke inteligencije Howarda Gardnersa nedostaje empirijski dokaz i većina MBE naučnika nije je prihvatila. Ipak, njegovi prijedlozi djeluju u učionici, jer svaka osoba koristi različite procese u različito vrijeme za učenje. Što je više načina na koje se neka informacija dostavlja, veća je vjerovatnoća da će svako pojedinačno dijete zadržati ono što se uči u bilo koje određeno vrijeme.

82 Tokuhama-Espinosa, *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching*, 2010.

Široko se potiče diferencijacija (individualizirano učenje). Dokaz koji ide ovome u prilog dolazi prvenstveno iz istraživanja u učionicama, ali ih preporučuje Tokuhama-Espinosa, ne samo zato što se u bilo kojoj učionici nudi širok spektar znanja i vještina već i zbog različitih interesa i predznanja djece. Iz istih razloga autorica podržava prelazak s procjene i evaluacije usmjerene na proizvod ka uravnoteženijem pristupu. Postoji širok spektar tehnika ocjenjivanja koje se mogu i trebaju koristiti u učionici. Procjena bi trebala biti u stalnom toku i uključivati redovne povratne informacije.

Mozak je složen, efikasan i izuzetno fleksibilan i on se mijenja na dnevnoj osnovi. To se dešava tokom cijelog životnog vijeka. Veze unutar mreža neurona jačaju dok se koriste, dok se manje korištene veze skraćuju kako bi sačuvale resurse. Postoje osjetljivi periodi u kojima djeca uče sa manje napora, ali nema kritičnih perioda nakon kojih učenje ne bi moglo nastupiti. Ne učimo pamteći pravila. Naprotiv, do prirodnog učenja dolazi kada se informacije kojima nas kontinuirano obasipaju automatski organiziraju u mozgu prema ugrađenom predznanju, stalno uspoređujući pristigle informacije s onim što se već zna. S dodatnim povezanim znanjem mozak se automatski samokorigira, preuređuje i mijenja prethodne obrasce. Susan Kovalik je primijetila: „Sposobnost (...) da se postepeno sredi izuzetno složen, svijet koji se mijenja je (...) zapanjujuća. I prirodno je (...) da učimo iz podataka koji su predstavljeni na potpuno slučajnan, nasumičan način koji nije planiran, koji je akcidentalan, neuređen, nekontroliran, a što je sasvim suprotno didaktičkom učenju u učionici.”⁸³

Kao primjer navela je očitu sposobnost predškolske djece da formuliraju gramatička pravila iz vrlo slučajnog govora koji čuju i u koji se uključuju:

83 Susan Kovalik, Karen D. Olsen, *Exceeding Expectations: A User's Guide to Implementing Brain Research in the Classroom*, 3. izd. (Kent, WA: Books for Educators, 2005), str. 410.

Čujemo izraze kao što su *sheeps* (ovce) i *deers* (srne), množine koje očito nisu pokupili od odraslih ili starije djece. Dodano -s (znak za množinu) nedvosmisleno čini jasnim da je malo dijete izvuklo opće pravilo za množinu – završava se glasom -s – i primjenjuje ga čak i na ono što će se kasnije naučiti kao posebne iznimke. Na isti način većina mladih koristit će konstrukcije poput „Tommy hitted me” ili „I falled down“, pokazujući da su izvukli obrazac prošlog vremena i upotrebu nastavka -ed, opet čak i tamo gdje postoje uobičajeni izuzeci.⁸⁴

Budući da je nova građa unutar mozga organizirana prema prethodno naučenoj građi, predmet mora biti relevantan za ono što se već zna. Važno je da nastavnik pronađe način da novo iskustvo poveže sa životom učenika. Prethodna procjena može informirati nastavnika o predznanju u određenoj vještini ili bazi znanja, sprečavajući dosadu kod najnaprednijih učenika i frustraciju kod onih sa manje prethodnoga znanja. Prelazeći na novo znanje, možemo osigurati da učenik ima na što da nadograđuje svoje znanje i da može stalno napredovati. Proširivanje, propitivanje ili nuđenje blago drugačije perspektive bilo kojeg datog koncepta pomoći će modificiranju obrazaca, kao i podsticanju međusobnog povezivanja postojećih mreža. Pružanjem vremena djeci da razmisle i čuju ideje i pitanja svojih vršnjaka, stimulira se modificiranje uzoraka.

Iako se mozak bavi izradom uzoraka i nove činjenice povezuje s prethodnim znanjem, on također traga za novim stvarima, sugerirajući da nastavnici budu kreativni u načinima na koje podučavaju. Ne tumače svi učenici novu stvar na isti način. Za neku djecu promjene mogu biti stresne, stoga je vrlo bitno da učitelji ulože stvarni napor da prepoznaju i razumiju individualne razlike među svojim učenicima i da u skladu s tim podučavaju.

Prethodno znanje usko je povezano sa sredinom. U školama u kojima se djeca prate (prebacuju u učionice na osnovu njihove

84 Karen D. Olsen, *What Brain Research Can Teach about Cutting School Budgets* (Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010), app. 9.

‘sposobnosti’) vrlo je vjerovatno da najvažniji faktor u određivanju njihovog smještanja nije urođena inteligencija, već njihovo predznanje. Dijete s kojim se razgovara i čita odmalena; koje sluša napredni, stimulativni razgovor; putuje često; posjećuje zanimljiva mjesta – zoološki vrt, akvarijum, farmu, naučne centre i tako dalje – stupit će u školu s velikim predznanjem. Djeca iz siromašnih porodica rijetko kada će imati koristi od djece iz obrazovanih i finansijski osiguranih porodica. Zbog ekstremne prilagodljivosti mozga, djeca mogu i treba da sve to nadoknade i nikada im ne bi trebalo davati manje šanse za uspjeh. Ustvari, postoje snažni dokazi da stav, motivacija i osjećaj kompetentnosti više od bilo kojeg drugog faktora, pa čak više i od pretpostavljene urođene sposobnosti, nagovještavaju akademski i drugi uspjeh.⁸⁵

Emocionalno stanje učenika ima veliki utjecaj na način na koji on ili ona uči. Depresija sprečava učenje djelujući na hipokampus, dio mozga koji je uključen u dugotrajno pamćenje. Hormoni proizvedeni pod stresom mogu fiziološki ometati učenje, čak uzrokujući pogoršanje stanja određenih dijelova mozga. Anksioznost prilikom testiranja kod nekih učenika može postati toliko ozbiljna da blokira pristup pamćenju. Očito je da će učinci, kao i uzroci stresa varirati od jedne osobe do druge. Pažnja se održava izazovom, što sugerira da nizak nivo stresa može biti pozitivan. Pa ipak, ono što je za neke učenike jednostavno izazovno, za druge će biti previše stresno, a to još jednom naglašava važnost poznavanja naših pojedinačnih učenika. Nastavnici bi trebali biti svjesni vlastitih izraza lica i tona svoga glasa, budući da se o objema ovim stvarima brzo i nehотиčno sudi sa stanovišta razine prijatnje. Humor i smijeh poboljšavaju učenje, iako mehanizam kroz koji se to događa nije poznat.

Učionica u prvom redu djeci mora pružiti osjećaj emocionalne sigurnosti. Treba postojati poštovanje među učenicima i

85 Carol S. Dweck, *Mindset: The New Psychology of Success* (New York: Random House, 2006).

između nastavnika i učenika. Studenti se moraju slobodno izražavati bez straha od ismijavanja ili obeshrabrivanja. Negativna iskustva u učionici snažno utječu na sposobnost učenja. Saradnja učitelja i učenika trebala bi biti pravilo. Razmjenom ideja pojačava se konceptualno razumijevanje. Nastavnici treba da odvoje vrijeme za osmišljavanje interaktivnih aktivnosti, od kojih neke uključuju djecu sličnih sposobnosti, a druge aktivnosti uključuju one s nizom sposobnosti da podstaknu vršnjačku nastavu koja može koristiti i nastavniku i ostalim učenicima. Aktivnosti usmjerene na nastavnika treba svesti na minimum.

Iako su učenje i pamćenje povezani, nisu identični. Pamćenje je skladištenje informacija, a učenje je proces unošenja te informacije i njenog pohranjivanja kao dijela mozga. Pamćenje je vrlo složeno, ali je možda najvažnije prepoznati razliku između kratkoročnog i dugoročnog pamćenja. Većinu stvari pamtimo samo na kratak period. Ukoliko se pamćenje ne ojača, ono će iščeznuti. Samo ako na njega usmjerite pažnju, povežete ga sa prethodno postojećim znanjem i ojačate ga ponovnim aktiviranjem, ono će postati dio memorije koja dugoročno traje. Različita osjetila prenose informacije u mozak različitim putevima, stoga je korisno podučavati na načine koji stimuliraju različita osjetila.

Učenje zahtijeva pažnju, selektivnu obradu informacija. Koncentracija je energetska intenzivna i ne može se održavati unedogled. Malo je učenika koji svoju pažnju mogu održati duže od dvadeset minuta, posebno u uvjetima predavanja usredsređenih na nastavnika. Bilo koja promjena ili aktivnost koja dozvoljava kratku pauzu ohrabrit će ponovno usredsređenje na lekciju. Kretanje ima pozitivan efekat na učenje, možda zbog preusmjeravanja koje dopušta prekid ili zbog povećanoga uzimanja čistoga zraka koje uzrokuje kretanje. Čak i kada su djeca zainteresirana za neku aktivnost, treba im dati vremena

za razmišljanje i pojedinačno a i u grupama, posebno nakon što je došlo do bilo kakve intenzivne koncentracije na učenje.

Danas je gotovo univerzalno priznato da postoje urođene osobine koje nisu rezultat naših pozitivnih ili negativnih iskustava, ali postoje od rođenja. Dječiji um nije prazna ploča, a znanje se ne može uzimati kašikom niti se pojedinac na to može primorati, već se jedino može ohrabriti kroz aktivne i na studenta usredsređene sredine u kojima učenici konstruiraju svoje vlastito učenje kroz stalno modificiranje obrazaca unutar mozga. Prema tome, znanost o MBE-u podržava razvojno i konstruktivističko učenje i odbacivanje biheviorizma.

Razumijevanje načina na koji jedna osoba uključuje znanje u pamćenje na dužu stazu može se sažeti kako slijedi:

- 1) Ne postoje dvije osobe koje uče na potpuno isti način.
- 2) Učenje se temelji na već postojećem znanju.
- 3) Učenje usmjereno na dijete efikasnije je od učenja usmjerenog na nastavnika.
- 4) Sadržaj onog što se uči trebao bi biti relevantan.
- 5) Učenje zahtijeva promišljanje.
- 6) Kretanje pozitivno utječe na učenje.
- 7) Učenje se najbolje odvija kada je uključeno više od jednog osjetila.
- 8) Emocije snažno djeluju na učenje.
- 9) Istinsko učenje mora se individualno izgraditi.



7. Prema *tevhidskom* (integriranom) nastavnom programu

Sistemska priroda stvarnosti, jedan neprimjetan način na koji je mozak percipira, proces organiziranja koji pomaže pamćenju, povezani proces koji stvara novo znanje, konceptualno umrežavanje koje daje nove uvide, umrežavanje dviju naizgled nepovezanih ideja koje su u osnovi kreativnosti – sve se to oslanja na holističko, sistemski integrirano i srodno mišljenje. I to je nešto što se ne uči.⁸⁶

Bog je stvorio ljudski mozak da bude kompatibilan s jedinstvom znanja. Kao što smo vidjeli, nove informacije organiziraju se u samom mozgu, prvo upijajući cjelinu, a zatim uspostavljajući svoje jedinstvene veze formirajući obrasce zasnovane na individualnom predznanju, porodici, sposobnostima i posebno predznanju. Uspostavljene veze kasnije će se ojačati, izmijeniti ili čak ukloniti. Konvencionalna metodologija prenošenja znanja temelji se na pretpostavkama koje su neuskладive kako sa dizajnom mozga tako i sa jedinstvom istine.

Filozofija redukcionizma umanjuje jedan složeni entitet do zbira njegovih dijelova. Kada se ova filozofija primijeni na obrazovanje, to rezultira sistematskom degradacijom na sve manje

86 Brady, *What's Worth Learning?*

dijelove informacija. Kada se ova percepcija znanja primijeni na obrazovanje, rezultat je fragmentirani, sekvencijalni i standardizirani kurikulum, koji ometa stvaranje obrazaca koji su od suštinskog značaja za učenje:

Ironično je da to radimo s učenicima kojima je potrebna posebna pomoć. Ako su spori, uobičajena mudrost nalaže da se zadatak raščlani na sve manje dijelove (...) dijelove koji su tako mali i tako 'lahki' da više ne postoji bilo koji obrazac da se opazi.⁸⁷

Integrirani kurikulum usredotočen je na jednoću Stvoritelja i na odraz ove jednoće na cjelinu Njegova stvaranja. Vjera i znanje moraju međusobno djelovati da bi i jedno i drugo moglo napredovati. Moramo ići dalje od gomilanja nekih predavanja o islamu, ali moramo također učiniti i više od integriranja islama u niz pojedinačnih, razdvojenih lekcija. Umjesto ogromnog niza činjenica pohranjenih u kratkoročnoj memoriji tek toliko dugo da uspiju na testu, uistinu integrirana tematska cjelina studija omogućava povećanje dubine i širine učenja, prirodno vodeći od jedne teme i područja interesa do druge. *Ilm* može proizaći samo iz integracije objave i razuma. Brojni muslimanski učenjaci osudili su vještačku fragmentaciju znanja, sukobe između religije i nauke i unapređenje jedne vrste znanja na štetu drugih vrsta znanja.⁸⁸

Kada je filozof i historičar nauke Seyyed Hossein Nasr, koji je nazvan jednim od velikih intelektualnih ličnosti novijeg doba, bio pozvan na savjetovanje u Saudijsku Arabiju u vezi s predloženim muzejom nauke, on je upozorio na negativan učinak koji

87 Kovalik, *Exceeding Expectations*, str. 4-5.

88 Khurshid Ahmad, "Iqbal and the Islamic Aims of Education", *Iqbal Review: Journal of the Iqbal Academy*, 2:3 (1962), dostupno na: <http://www.allamaiqbal.com/publications/journals/review/oct61/index.htm>; Yusuf Waghieb, Nuraan Davids, "Islamization and Democratization of Knowledge in Postcolonial Muslim-Oriented Contexts: Implications for Democratic Citizenship Education", in *Philosophies of Islamic Education*, str. 222; Sardar, "A Preface to al-Ghazali", str. 1-9; Tauhidi, *The Tarbiyah Project*, str. 3.

bi ovaj projekt imao na mlade posjetitelje. Istakao je da bi zgrada u kojoj je "jedna soba puna dinosaura, sljedeća soba puna žica, a treća puna starih vozova" stvorila podvojenost kod onih koji su podučavani jedinstvu Boga, univerzuma i znanja.⁸⁹ Tauhidi je naglasio važnost onoga što je nazvao "makrovizijom", fokusirajući se ne na površno pokrivanje nepovezanih tema, već na glavne teme, ističući da ne bi trebala postojati samo tematska integracija, već i integracija kroz vrijeme i mjesto, te između vrijednosti i djelovanja.⁹⁰

Ova gledišta nisu ograničena samo na muslimanske mislioce. Prije gotovo jednog stoljeća značajni filozof Alfred North Whitehead referirao se na fragmentirano znanje koje i danas prevladava u školama kao „jedna fatalna nepovezanost“.⁹¹ Inistirao je da su ova dva problema u obrazovanju bila u tome što se predavalo isuviše mnogo predmeta i što se to činilo na površan način. Danas najpromišljeniji i najcjenjeniji nastavnici razumiju da je segmentiranje znanja umjetno i kontraproduktivno. U jednom oštrom eseju pod nazivom „The futility of trying to teach everything of importance“ (Uzaludnost pokušaja da se uči sve što je važno), Grant Wiggins zaključuje da je nastavni plan i program koji se danas koristi u većini škola zasnovan na „srednjovjekovnom pogledu na znanje“:

Prihvatiti mit da sve što je važno treba biti i učeno kroz didaktičku nastavu predstavlja jedan predmoderni pogled na učenje. Pogrdna usporedba škole kao tvornice mogla je zavladati samo u jednoj kulturi koja je već vjerovala da se znanje sastoji u pasivnom primanju činjenica. Ovaj stav da je učenje neproblematično i neaktivno jeste trajni ostatak srednjovjekovne, statične i sektaške tradicije.⁹²

89 Nasr, lična komunikacija (10. juli 2015).

90 Tauhidi, *The Tarbiyah Project*, str. 3.

91 Alfred North Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays* (New York: Macmillan, 1929), str. 6.

92 Grant Wiggins, "The Futility of Trying to Teach Everything of Importance", *Educational Leadership*, 47:3 (1989), str. 45.

U većini škola nastavni plan i program vezan je za tekstove koji površno pokrivaju enciklopedijsku količinu gradiva, sprečavajući učenike da duboko zalaze u teme koje su najrelevantnije za njihov vlastiti život i interesovanja i sprečavajući učitelja da se fokusira na autentično učenje koje će biti dio učenikovog dugotrajnog pamćenja.

Howard Gardiner, profesor na Harvardu najpoznatiji po svojoj teoriji višestruke inteligencije, identificira ovaj glavni problem naših škola kao pokušaj da se učenjem sve “pokrije”:

Najveći neprijatelj razumijevanja jeste obuhvatanje svega. Sve dok ste odlučni da obuhvatite sve, zapravo osiguravate da većina djece to neće razumjeti. Morate uzeti dovoljno vremena da djecu duboko involvirate (...) tako da o tome mogu razmišljati na mnogo različitih načina i da to primjenjuju – ne samo u školi, već kod kuće i na ulici.⁹³

Imajte na umu da “obuhvatanje” znači samo da je materijal predstavljen, kroz predavanja ili čitanje. Čak i ako ga je učenik upio u svoje kratkotrajno pamćenje dovoljno dugo da ga iznova prežvaka na testu, malo će njih uspostaviti veze u mozgu koje su neophodne da postanu dio znanja ili razumijevanja na duže vrijeme.

John Taylor Gatto, u svom svečanom govoru kao nastavnik godine u državi New York 1991, zajedljivo i sarkastično opisao je kako mi školujemo svoju djecu. „Prva lekcija koju ja predajem jeste zbunjenost. Sve što ja predajem jeste izvan konteksta. Ja predajem nespojivost svega sa svim. Ja predajem razjedinjenost i izopćenost svega.”⁹⁴ Peter M. Senge, autor *The Third Discipline*, komentirao je: „Od vrlo ranog doba naučeni smo rastavljati problem (...) plaćamo jednu skrivenu i ogromnu cijenu. Više ne

93 Ron Brandt, “On Teaching for Understanding: A Conversation with Howard Gardner”, *Educational Leadership*, 50:7 (1993), str. 7.

94 John Taylor Gatto, *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling* (Philadelphia, PA: New Society Publishers, 1992), str. 3.

mođemo vidjeti posljedice svojih postupaka; gubimo svoj unutarnji osječaj povezanosti s većom cjelinom.”⁹⁵ John Goodlad, analitičar jedne iscrpne studije dokumentirane u *A Place Called School*, napisao je: „(...) podjela na predmete i razdoblja potiče segmentirani, a ne integrirani pogled na znanje. Shodno tome, ono što se od učenika traži u školovanju postaje sve izvještačeni-je, odsječeno od ljudskih iskustava, glavne teme koju bi trebalo odražavati.”⁹⁶ Brady se pozvao na osnovni kurikulum, koji se gotovo univerzalno koristi u američkim školama i diljem većine svijeta, kao na „slučajnu mješavinu specijaliziranih školskih predmeta koja zanemaruje ujedinjavajuću, međusobno podupiruću prirodu znanja“.⁹⁷

Moglo bi biti korisno razmotriti zašto, kada i kako je nastao ovaj standardni osnovni nastavni plan i program koji se danas koristi. Osnovan je putem Komiteta deset koje je izabralo Nacionalno udruženje za obrazovanje 1892. godine i prihvaćen je za samo tri dana. Jedina svrha bila je standardizacija različitih kurseva koje je pohađao vrlo mali procenat učenika koji su u to vrijeme planirali nastaviti svoje školovanje na fakultetskom nivou:

Ciljevi obrazovanja nisu bili na dnevnom redu Komiteta deset (...) nije raspravljao o organizaciji znanja, nije razgovarao o teoriji učenja, nije razmišljao o potrebama republike, nije promišljao o trendovima toga doba, nije upozoravao na usvajanje jednog statičkog nastavnog plana u periodima brzih društvenih promjena. Ta i druga pitanja relevantna za ono što bi škole trebale podučavati nikada nisu izbila na površinu (...) Višeslojne birokratije brzo su zamrznule rad ovoga odbora na rigidnom mjestu.⁹⁸

95 Peter M. Senge, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (New York: Doubleday, 1990), str. 3.

96 Goodlad, *A Place Called School*, str. 266.

97 Brady, *What's Worth Learning?*, str. x.

98 Brady, *What's Worth Learning?*, str. 5.

Koliko god je ovaj standardni nastavni plan i program raširen, ipak posvećenost integriranju znanja u jednu koherentnu cjelinu ima dugu historiju. Kako je model „škola kao tvornica“ uzeo maha, drugi su pokušavali promovirati nastavne planove i programe zasnovane na razvojnim interesima djece i odraslih, uspostavljajući demokratiju i projekte.⁹⁹

I sama sam pohađala jednu osnovnu školu s integriranim nastavnim programom. Već 1932. godine dovoljno je škola eksperimentiralo s ovim modelom da bi se moglo izvesti klasično “osmogodišnje istraživanje. Učenici srednjih škola s integriranim nastavnim planom i programom upoređivani su s učenicima iz zasebnih studijskih škola. Kroz srednju školu I fakultet praćeno je 1475 parova učenika. Svaki par činio je jedan učenik iz inovativnih škola s integriranim nastavnim planom i programom usmjerenim na učenike i jedan iz standardne škole s odvojenim studijem usmjerenim na nastavnika. Ovaj rezultat pokazao je da su učenici iz srednjih škola s tematskim nastavnim planom i programom nadmašili one iz škola s odvojenim programom na univerzitetu po svim mjerama društvenog i akademskog uspjeha. Posebno treba napomenuti kako je utvrđeno da su učenici iz škola s integriranim školskim planom i programom bili intelektualno znatizeljniji, motiviraniji, snalažljiviji i više zaokupljeni svjetskim stvarima.¹⁰⁰ Nakon objavljivanja ove studije, skoro polovina svih nižih i viših srednjih škola nudila je neku vrstu integriranog nastavnog plana i programa.¹⁰¹

Međutim, počev od sredine četrdesetih, takve su škole postale mete desničarskih kritičara. Tokom McCarthyjeve ere, napadi su eskalirali. Progresivno obrazovanje bilo koje vrste

99 James A. Beane, *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education* (Williston, VT: Teachers College Press, 1997), str. 24-28.

100 Za detaljni uvid vidi: Craig Kridel, Robert V. Bullough, *Stories of the Eight-Year Study: Reexamining Secondary Education in America* (Albany, NY: State University of New York Press, 2007).

101 Beane, *Curriculum Integration*, str. 29.

označeno je kao komunističko.¹⁰² Integrirano, tematsko obrazovanje u državnim školama još uvijek se nije oporavilo.

Zapravo vrlo mali broj obrazovnih stručnjaka podržava standardni nastavni plan i program, koji se koristi u skoro svim našim državnim školama danas. Nažalost, čini se da postoji malo nade u bilo kakvo široko rasprostranjeno kretanje izvan ove nedjelotvorne, stoljetne podjele predmeta. Pored inercije, na putu povratka tematskom nastavnom planu i programu stoji nekoliko poteškoća. (1) Učitelji su obučeni i stekli su svoj status slijedeći preporuke zasnovane na predmetu kroz naporan rad i skupi postdiplomski studij. Očito je da se oni čvrsto drže svoje priznate stručnosti. (2) Pedagoški fakulteti obučavaju učitelje za nastavu, koristeći zasebni nastavni plan i program, jer će skoro svi učitelji u programima certificiranja predavati u školama koje su povezane s takvim šabloniziranim načinom podučavanja. Razumljivo je da se učitelji obrazuju u uslovima u kojima će se od njih zahtijevati da predaju. (3) Učitelji se brzo vraćaju na način na koji su i sami bili poučavani. (4) Daleko najvažniji faktor jeste politički. Kontrola koju političari, administracija i posebne interesne grupe imaju nad školskom učionicom detaljno je razmotrena u poglavlju tri. U ime obrazovne reforme, moćni poslovni i industrijski lideri uklanjaju prosvjetne radnike na stranu i uz pomoć svojih političkih saveznika preuzimaju škole. Posljednjih godina to je rezultiralo mnoštvom standardiziranog testiranja koje prisiljava nastavnike da predaju prema testu i tako obeshrabruju holističko (cjelovito) obrazovanje.

Važno je napomenuti da su navedeni problemi zapravo problemi državnih škola. Prepoznajte najuglednije privatne škole u vašem području, one koje služe eliti. Pogledajte njihove internet-stranice. Otkrit ćete da mnoge specifično karakteriše njihov kurikulum kao tematski ili integrirani.

102 Beane, *Curriculum Integration*, str. 30.

Te ekskluzivne privatne škole nisu pod kontrolom posebnih interesnih grupacija političara, izdavača udžbenika i standardiziranih testova ili administracija školskih okruga. Zapravo, roditelji djece su ti kojima se škole povinjavaju i kojima moraju ugađati. Ovi roditelji plaćaju za najbolje obrazovanje i neće se zadovoljiti bilo čime što je manje.

Islamske škole, poput ostalih privatnih škola, također nisu pod kontrolom ovih grupa s posebnim interesima, ali većina njih ustrajava u slijedenju javnih škola kao svog standarda. Međutim, naša djeca zaslužuju više. Ne možemo samo raditi jednako dobro, već i bolje od ekskluzivnih privatnih škola, jer će se naš tematski kurikulum fokusirati na Boga, obuhvatajući principe koje nam je dao u Kur'anu, principe koji će koristiti budućim generacijama ummeta, obogaćujući i usmjeravajući njihove živote kao vođa i u muslimanskoj i u širim zajednicama kojima će pripadati kao članovi. Naši tematski kurikulumi potaknut će kritičko razmišljanje i upotrebu razmišljanja, intuicije i drugih dubljih načina znanja.

Naravno, postoje islamske škole koje slijede jedan integrirani kurikulum. Jedan primjer je Medina Montessori u Virdžiniji (ranije se zvala Nur Montessori). Jedan tematski projekt (na kojem su radili) zasnivao se na njihovom (vlastitom) vrtu. Oni su budžetski prihodovali, izdavali zemljište i zarađivali novac kroz prodaju parkovnih površina i kroz aukciju svojih umjetničkih rukotvorina. Kupili su vrtnu potrepštinu, uključujući komposter za crve i kišnu cijev. Njihovo fizičko obrazovanje bilo je obrađivanje zemlje, čupanje i kopanje korova, nošenje vode i gajenje klijajućeg sjemena uz muziku. Njihova je umjetnost bila dizajniranje i izrada keramičkih pločica za stepenice i markera, učenje kako aranžirati cvijeće, korištenje skečeva za snimanje. Oni su ispitivali tlo, mjerili površinu i opseg ograde i tla. Proučavali su dijelove sjemena i životni ciklus biljaka i oprašivača i istraživali kontroverze oko pesticida i GMO (genetski modificiranih) organizama.

Istraživali su: (1) koji su dijelovi različitih biljaka jestivi, (2) koje biljke tjeraju od sebe štetočine, (3) globalno širenje jestivih biljaka i (4) način na koji su američki domoroci koristili 'tri posestrimske biljke' – kukuruz, grah i tikve. Ovaj način proučavanja onoga što danas u velikoj mjeri klasificiramo kao 'znanost' dokazuje islamski (i Montessori) pogled na stvaranje, zamršene mreže uzroka i posljedica koje postoje među svim fizičkim entitetima – ajetima (znacima) Božijim; znacima kojima Kur'an uvijek iznova podstiče čovječanstvo da traga, da kontemplira i razumije.¹⁰³

Svakako udžbenici koji su pripremljeni za škole koji su po zakonu u središte stavili materijalizam, a ne Boga, ne mogu biti temelj škole koja je istinski islamska. Jednostavno nije razumno da jedan muslimanski učitelj u jednoj islamskoj školi predaje po propisanom nastavnom planu i programu koji je namjerno i potpuno eliminirao Stvoritelja. To zasigurno ne samo da oskrnavljuje Boga već je i nepravedno prema djeci za koju smo odgovorni.

Tamim Ansari, bivši urednik jednog udžbenika u Sjedinjenim Državama, opisao je da ova žalosna situacija rezultira iz politike udžbeničke produkcije za javne škole:

Udžbenici se daju u upotrebu tako što koriste srž onoga što već postoji, uzdižući se poput močvarnih stvari iz gnojiva prošlosti. To gnojivo prekopavaju i nanose brojni nivoi urednika koji ga lišavaju bilo čega što bi bilo upitno prije nego što se ubaci u vladin sistem 'prihvatišta' koji nudi osrednji materijal učenicima svih dobi.¹⁰⁴

Slijedi citat preuzet od Billa Bigelowa iz knjige *Rethinking Schools*. On je raspravljao o tome kako školski udžbenici predstavljaju nestašicu krompira koja je rezultirala tolikim smrtnim slučajevima od gladi i imigracijom velikog broja Iraca u Sjedinjene

103 Douglass i El-Moslimany, "Democracy in American Schools", str. 195.

104 Tamim Ansary, "A Textbook Example of What's Wrong with Education", dostupno na: <http://www.icyte.com/system/snapshots/fs1/e/0/2/8/eo282d-8f55bf1ce0054e144c454beef761753560/index.html>.

Države. Ja sam odabrala to kao primjer jer sam na istom argumentu temeljila isti uzorak (vidi dodatak B).

Američki udžbenik historije Holta McDougala *The Americans* "velikoj nestašici krompira" posvećuje bukvalno samo dvije rečenice. Knjiga Prenticea Halla *America: Pathways to the Present* (...) ovu nestašicu naziva "užasnom katastrofom", kao da je riječ o nekoj prirodnoj nesreći. Djelo Houghtona Mifflina *The Enduring Vision* „pustoš ove gladi“ jednostavno optužuje „za uništenje“. Ne nailazimo na nepravdu, na otpor (...) teško da će učenici tražiti više o događajima koji su tako ispražnjeni od drame, emocija i ljudskosti. Ali današnji proizvođači korporativnih udžbenika više nisu zainteresirani za pothranjivanje učeničke znatiželje (...) nimalo više negoli što su britanski zemljoposjednici bili zainteresirani da nahrane irske seljake (...). Multinacionalne kompanije kao što je Pearson nemaju interesa za promicanje kritičkog razmišljanja o nekom ekonomskom sistemu čiju premisu "profit je na prvom mjestu" i same prihvataju.¹⁰⁵

Kroz *integrirani* nastavni plan studentima neće biti predstavljene nizovi činjenica koje treba po dijelovima usvajati, učiti napamet i reprodukovati pred učiteljima bez razmišljanja i refleksije. To znači da su bilo koji tipični udžbenici, uključujući one koji bi mogli biti posebno dizajnirani za upotrebu u muslimanskim školama, neučinkoviti, osim možda kao neka referenca. Na jednom tipičnom kursu orijentiranom na udžbenike, građa će se predavati kao nekoliko zasebnih tema, od kojih se svaka mora završiti tokom relativno kratkog perioda. Često se vrijeme još više skraćuje kako se bliži kraj godine, a dotična se knjiga ne prijeđe. Štaviše, ova praksa podučavanja iz udžbenika utemeljena je na očigledno lažnim pretpostavkama da svako dijete u učionici ima ista predznanja, interesovanja i vještine kao i svako drugo dijete iste dobi i stoga će svi skupa učiti ili bi trebali da uče na jedan univerzalan način.

105 Bill Bigelow, "The Real Irish American Story Not Taught in Schools", Zinn Education Project: Teaching a People's History (16. mart 2012), dostupno na: <https://zinnedproject.org/2012/03/the-real-irish-american-story-not-taught-in-schools/>.

Naravno, knjige kao *stvarne* knjige jesu esencijalne, ali neće svi čitati ili učiti iz iste knjige, niti će nužno čitati svu građu koja im je na raspolaganju. Umjesto hrljenja kroz mnoštvo unaprijed aranžiranih činjenica, svaki će učenik biti u stanju da odvoji vrijeme da bi nadgradio svoje prethodno znanje, slijedio svoje vlastite interese, tražio odgovore na vlastita pitanja i istinski shvatio ono što je za njega/nju najrelevantnije. Zapravo je potrebno mnoštvo zanimljivih knjiga svih vrsta i na različitim nivoima.

Brojne su knjige i druga građa koje se bave prednostima, principima i metodologijom tematske ili multidisciplinarne nastave. Očigledno se razlikuju u detaljima, ali općenito uzev postoji slaganje među obrazovnim stručnjacima o nekoliko važnih faktora.

- (1) Nastavnik mora postaviti jedan dubok, osnovni cilj za teme koje se prezentiraju. Zagovornici ovoga koristili su različite pojmove za ovaj osnovni cilj – široko konceptualno razumijevanje, suštinska pitanja, organiziranje centara, velika slika, sveobuhvatni ciljevi, moćne ideje, konceptualna struktura, trajna razumijevanja. Preporučujem da ovi sveobuhvatni ciljevi budu specifični principi islama. Poželjno je da se učenici navode da sami otkriju i internaliziraju odnose između predmeta i ovih širokih islamskih principa, ali uloga učitelja jeste da ih vodi prema tom razumijevanju.

Jay McTighe i Grant Wiggins iznijeli su svoje zahtjeve za ono što oni nazivaju “osnovnim pitanjima”.¹⁰⁶ Od posebnog su interesa osnovne karakteristike koje oni daju za odabir ovih esencijalnih pitanja.

Oni su preporučili da takva pitanja:

- budu otvorena, tipično bez jednog, konačnog tačnog odgovora,

106 Jay McTighe et al., *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding* (Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development, 2013).

- budu misaono provokativna i intelektualno angažirana,
 - ukazuju na važne ideje koje su prenositive,
 - otvaraju drugo pitanje koje će potaknuti daljnje istraživanje,
 - zahtijevaju podršku i opravdanje – a ne samo jedan odgovor i
 - rezultiraju jednim razumijevanjem koje se može i koje će se preispitati tokom vremena.
- (2) Učenici trebaju biti uključeni u planiranje. Gotovo svi koji promoviraju integrirani kurikulum slažu se oko važnosti uloge učenika u planiranju. Učenici i nastavnici trebali bi zajedno raditi na identificiranju tema, prikupljanju informacija, postavljanju pitanja i oblikovanja aktivnosti, projekata i izleta u prirodu. Poslanik Muhammed bio je direktni primalac Božije riječi, učitelj *par excellence*. Pa ipak mu je Kur'an naredio da se savjetuje s onima kojima je u svakom pogledu bio pretpostavljeni. *I s njima se savjetuj o svim stvarima važnim za javni boljitak.* (Kur'an 3:159). Ebu Hurejre prenosi: "Nikada nisam vidio nikoga da je više sklon traženju savjeta negoli je to bio Božiji Poslanik." Atmosfera slobode i istinoljubivosti u jednoj sredini promovira želju za razvojem hrabrosti da se razmjenjuju mišljenja i da se ljudi savjetuju slobodno i istinoljubivo.
- (3) Neće se očekivati da svaki učenik učestvuje u svakoj aktivnosti koja se odvija. Jedna od najvažnijih prednosti integriranog programa je ta što omogućava diferenciranu nastavu. Uvijek mora postojati nivo izbora jer pojedinci ili grupe djece rade prema svojim jedinstvenim načinima učenja, svojim specifičnim potrebama i dubljem slijeđenju vlastitih interesa i pitanja.
- (4) Učenje mora biti relevantno. Kovalik je naglasio da se učenje najbolje događa kroz „biti tamo – ovdje i sada“.¹⁰⁷ To je u

107 Kovalik, *Exceeding Expectations*, str. 35-52.

skladu s načinom na koji mozak zasniva novo učenje na već postojećem znanju i kako mreže misaonih procesa postaju međusobno povezane. To ne znači upuštati se u popularnu kulturu ukoliko ona nije povezana s nečim što je mnogo značajnije. Beane je naglasio da planiranje treba biti usredsređeno na *suštinska pitanja* koja djeluju na mlade ljude i njihove živote, a ne na prohtjeve; ta suštinska pitanja treba da se tiču životnih pitanja, a ne da budu zasnovana na pukim interesima.¹⁰⁸

Učenje mora biti podložno modifikacijama u zavisnosti od društvenog i političkog okruženja u kojem se nalazimo ili od nekog događaja koji se neočekivano dogodi u učionici ili školi. Situacija u životu naših učenika u školi ili izvan nje često više zaslužuje da se o njoj razmišlja i traga negoli nešto drugo što bismo mi mogli proučavati. Lični značaj pokušaja razumijevanja neke situacije koja utječe na njihov život ne može samo pružiti neposredan uvid, već također može pružiti temelj koji će im služiti u budućim okolnostima. Ponekad proživljavamo neki događaj koji neće biti ništa manje značajan od nekog događaja koji se smatra historijskim, ali ipak većina učenika – zapravo, nas odraslih – kraj takvih događaja prolazi ne razmišljajući o njemu duboko koliko zaslužuje. Kako to utječe na naš vlastiti život? S čime se to može usporediti iz prošlosti? I najvažnije šta je islamsko stanovište o ovome? Koji bolji primjer možemo imati od onoga kajim nas je učio naš Poslanik? Gotovo svaka lekcija bila je odgovor na situaciju koja se zapravo dogodila. Važan aspekt razumijevanja Kur'ana bio je povezati Božije riječi s događajima koji su se odvijali u okruženju.

- (5) Konceptualno razumijevanje koje želimo postići razlikuje se od predmeta koji se predaje pa čak i od teme. Međutim, predmet koji se predaje i tema moraju biti pažljivo razvijeni

108 Beane, *Curriculum Integration*, str. 53.

kako bi prirodno vodili do sveobuhvatnih ciljeva. Činjenice i vještine samo su sredstva. Ne bi ih trebalo učiti izolirano niti zbog njih samih. Učitelj mora pažljivo ugraditi vještine, temu i predmet – uključujući i islamsku temu – u sveobuhvatne ciljeve kako bi među njima nastala sinergija.

- (6) Imati dovoljno vremena jod fundamentalnog je značaja. Za trajno razumijevanje učenicima je potrebna prilika za razmišljanje, diskusiju, promišljanje te vrijeme da se nove vještine i građa povežu s predznanjem. Pokazalo se da je dovoljno vremena ključni kvalitet sposobnosti kreativnog razmišljanja, bilo da se radi o rješavanju problema, razvoju izuma ili stvaranju novog oblika umjetnosti. Unutar integriranog programa nikada ne treba žuriti da se prijeđe na nešto novo. Činjenice koje su nabrzinu naučene i odbačene a da se o njima pomno nije razmišljalo ili se prema njima ne odnosi kreativno – rijetko će se zadugo pamtili. Djeci treba dati dragocjeni dar vremena, vremena za razmišljanje, istraživanje i uživanje.
- (7) Zaboravite na ideju da znanje dolazi samo kroz tekst i slušanje. Iz onoga što znamo o mozgu svjesni smo da što je više osjetila uključenih u proces učenja, to je vjerovatnije da će znanje postati dio našeg trajnog pamćenja. Projekti, istraživanja, igre uloga, nezavisno učenje, izleti i gostujući predavači, sve to predstavlja različita iskustva učenja.

Važno je da niko od mnogih prosvjetnih radnika koji su pisali o tematskom učenju nisu spomenuli bilo šta o tome da je učitelj sam stručnjak ili da je čak posebno upućen u znanje odabranoga predmeta. Predavanje je posebno ispunjavajuće onda kada možete učiti zajedno s učenicima. Stručnost koja se ne odnosi na nastavnika može se pronaći u YouTube videozapisima, specijaliziranim kolegijima, knjigama, gostujućim predavačima, izletima i kod samih učenika dok oni slijede strast za razvojem učenja.

Kur'anski ajeti i hadisi iznova nas podsjećaju da se od nas očekuje ne samo da vjerujemo već i da svoja vjerovanja potvrdimo dobrim djelima. Vjerovanje i stjecanje znanja nije dovoljno. Vjera i znanje moraju prirodno dovesti do djelovanja. Učenike treba poticati da sudjeluju na javnim skupovima, posjećuju javne službenike, pišu pisma, telefoniraju i podnose peticije. Služba za opće dobro postala je uobičajena u školama i ona zahtijeva posebnu pažnju u našim školama. Gotovo bilo koji od islamskih koncepata koje odaberemo kao svoje sveobuhvatne ciljeve prirodno će dovesti do uključenosti zajednice.

Kako mi kao muslimanski nastavnici možemo oblikovati teme zasnovane na islamskim konceptima koji će koristiti budućim generacijama ummeta, tj. na konceptima koji će služiti za obogaćivanje njihovih života kao lidera i u muslimanskim i u širim zajednicama čiji će dio biti? Sve je povezano s Bogom, ali svaka od kurikularnih jedinica koje oblikujemo treba da ima svoju *osnovu* u jednom ili više islamskih koncepata, vrijednosti ili praksi. Na nama je da preuzmemo ovaj zadatak oblikovanja programa koji će pripremiti sljedeću generaciju muslimanskih kurikuluma koji su zaista usmjereni ka tevhidu. Svaka tema koju odaberemo treba biti svjesno povezana s *tevhidom*, kao i sa svrhom našeg života, da se klanjamo Bogu i ispunjavamo Njegovu volja na zemlji. Upravo bi ti islamski principi, od suštinskog značaja za život muslimana, trebali poslužiti kao temelj, sa sadržajem same teme koja je izgrađena oko tih koncepata. Neke će teme imati jasan i opširan odnos, očito se povezujući s islamskim principom. Učitelju će možda trebati više napora da objedini druge koncepte. Trebat će svjestan napor da se poveže ono što u osnovi može izgledati kao 'sekularna' tema koja će poslužiti kao srž jednog islamskog koncepta. Vježbanjem to postaje lakše. Naravno, ovi islamski koncepti, naši sveobuhvatni ciljevi, mogu i trebaju biti iznova pregledavani na različitim nivoima.

Koncept pravde može se razmatrati u mnogim kontekstima, kao što se može razmatrati i jedinstvo čovječanstva, uspostavljanje mira, praštanja, traženje znanja, suradnja, iskrenost, odnosi, štetni učinci tribalizma i nacionalizma, suočavanje s nedaćama, kao i iseljavanje radi Boga. Krajnji cilj jeste usaditi navike uma usredsređene na Boga koje će našim učenicima omogućiti da kritički sagledaju svaki problem, ideju, događaj i kontroverzu koju će iskusiti u vezi s Božijom uputom o tome kako proživjeti svoje živote na zemlji.



8. *Fitra* ili biheviorizam?

Ti upravi lice svoje vjeri, kao pravi vjernik, djelu Allahovu, prema kojoj je On ljude načinio – ne treba se mijenjati Allahova vjera, ali većina ljudi to ne zna – (Kur'an 30:30)

Fitra je dar koji je Stvoritelj dao svakome od nas, dar koji se u određenoj mjeri održava tokom našeg života. Yasien Mohamed, u svojoj knjizi o *fitri*, pažljivo je pregledao djela i klasičnih i modernih muslimanskih učenjaka i njihova bogato raznolika tumačenja.¹⁰⁹ Na osnovu kombinacije lingvističkih i vjerskih objašnjenja, on je *fitru* definirao kao „urođenu, prirodnu predispoziciju koja se ne može promijeniti i koja postoji rođenjem kod svih ljudi (...) koja je sklona ispravnom djelovanju i pokoravanju Allahu, jedinom Bogu“. On o *fitri* govori kao o izvornoj dobroti nasuprot izvornom grijehu, dok je doktrina o izvornom grijehu nepomirljiva s islamskim konceptima božanske milosti i ljudske odgovornosti. Primijetio je da je *fitra* ljudska osobina, kojom je Bog obdario svakog od nas, koja se, iako podložna okolini, ne može potpuno ugasiti.

Aktualiziranje naše *fitre*, preuzimanje uloge koju nam je Bog namijenio, trebalo bi da bude cilj svakog čovjeka. Intelpekt i

¹⁰⁹ Yasien Mohamed, *Fitra: The Islamic Concept of Human Nature* (London: Ta-Ha, 1996).

slobodna volja pravit će razliku među ljudima, dopunjavati i nadograđivati čistu ljudsku prirodu kojom smo obdareni ili će joj se suprotstavljati. Naš intelekt omogućava nam da razlikujemo dobro i loše, a naša slobodna volja omogućava nam da izaberemo put kojim ćemo ići. Kur'an se uvijek iznova obraća muslimanu kao onome koji vjeruje i čini dobro. Ove Bogom dane osobine *fitre*, sloboda volje i intelekta pružaju osnovu na kojoj ćemo mi kao odgajatelji ostvariti svoju misiju i odgajati pravedne ljude koji vole Boga i teže pravdi.

Ovaj koncept – da smo stvoreni potpuno čisti s potencijalom odrastanja u idealne pojedince koje Bog želi – snažno je utkan u samu osnovu islama i toliko je vidljiv u načinu na koji je poslanik Muhamed postupao s djecom da taj način mora zauzeti središnju ulogu u islamskom načinu učenja. Budući da je djetetova *fitra*, čista pri rođenju, očito podložna utjecaju okoline, naša je odgovornost paziti da se to dijete njeguje u okruženju koje je istinski islamsko.

Odgajatelji nemaju važniji zadatak od doprinošenja izgradnji islamske ličnosti djece koju učimo i pomoći u razvoju njihovog razumijevanja svrhe njihovog vremena na zemlji, zapravo ostvarenja njihove *fitre*.

Čak i bez smjernica objave, razum i razmišljanje mogu voditi do razumijevanja i uvažavanja ljudske prirode kojima je svako od nas obdaren. Pjesnik William Wordsworth podijelio je svoje vlastito razumijevanje *fitre* u svojoj dugoj pjesmi "Intimations of Immortality":

Naše rođenje je samo san i zaborav:
Duša koja se uzdiže s nama, naša životna Zvijezda,
negdje drugdje će zaći,
I dolazi izdaleka:
Ne u potpunom zaboravu,
I ne u krajnjoj nagosti,
Prateći oblake slave, mi dolazimo,
Od Boga, Koji je naš dom:
Nebo nas obmanjuje još dok smo mala djeca!

Strogo pažljivim posmatranjem, i Maria Montessori također je počela cijeniti ono što mi nazivamo *fitrom*. Zbog svoje posvećenosti ona svoju cijelu pedagogiju temelji na konceptu suštinske čistote djeteta.

Važno je prepoznati da islamska koncepcija intelekta, koja je označena riječju *aql*, ne samo da uključuje i razum i uvid ili konceptualizaciju kroz jezik i izravno duhovnu percepciju već također uključuje i jednu moralnu dimenziju. Koncept izvrsnosti izražen u arapskoj riječi *ihsan* zapravo je neodvojiv od dobrote i vrline.

Moramo se zapitati da li naše razumijevanje i naše uvažavanje *fitre* rukovodi naš odnos s onima dragocjenim o kojima se brinemo, ako taj odnos istinski određuje način na koji mi podučavamo. Poštujemo li kao nastavnici bliski odnos koji prirodno postoji između djeteta i Boga? Pružamo li uredno, privlačno okruženje u kojem djeca mogu istraživati i eksperimentirati, jednu atmosferu koja će im omogućiti da u potpunosti procvjetaju? Da li ih vodimo i njegujemo njihove prirodne sklonosti da vole Boga, da uče, da budu najbolje što mogu biti? Ili pretpostavljamo najgore, uvjereni da je naš posao da ih spašavamo od lijenosti i zlih inklinacija kroz regularne, nepovezane nadoknade? Pokušavamo li ispuniti 'prazne' umove vlastitom 'superiornom' mudrošću, zahtijevajući tišinu i pristanak djece, dok ih obeshrabujemo da se bave kreativnim mišljenjem, propitivanjem i raspravom? Pokušavamo li, možda i nesvjesno, zabiti okrugle klinove u kvadratne rupe kako bismo uklopili njihove od Boga date naravi u naše vlastite prethodno smišljene ideje?

Tokom djetinjstva i adolescencije, djeci se mora omogućiti da nauče praviti izbore i da se koriste svojim razumom da naprave te izbore. Uloga učitelja jeste da ih pripremi za teške odluke koje će morati donijeti u budućnosti koju ne možemo ni zamisliti. Djeca koja odrastaju u okruženju koje je pretjerano strogo, koje kontrolira i koje presuđuje u pogledu vjere i ponašanja

sklona su ili da zauzmu sličan stav ili da se pobune protiv onoga što smatraju da im je nametnuto. Slobodna volja *znači* izbor. Naša je uloga pružiti djeci okolinu i smjernice kako bi mogli donositi izbore kojima je Bog zadovoljan. Bog nam je podario slobodnu volju, ali oni koji imaju moć nad drugima ponekad uzimaju sebi pravo da taj dar oduzmu. Kako može biti da mi, kao puki ljudi, imamo moć da oduzmemo to od Boga dato pravo? Štovanje Boga i ponašanje kojim je On zadovoljan od male su važnosti ako su nametnuti. U jednom slobodnom društvu pojedinci moraju imati pravo izbora sve dok taj izbor ne utječe negativno na prava drugih.

Biheviorizam se temelji na shvatanju da se pojedinac ponaša na određeni način isključivo zbog nagrada ili kazni koje je primio kao odgovor na svoje ponašanje. Biheviorizam je nastao tokom Pavlovog pokusa, koji je tokom eksperimenta s korištenjem zvona dok hrani svoje pse otkrio kako psi luče pljuvačku kada čuju zvono čak i ako im nije ponuđena hrana. John B. Watson uspostavio je biheviorizam kao nauku, proučavajući i promovirajući svoje ideje o ponašanju životinja, odgoju djece i propagandi. B. F. Skinner zainteresirao se za biheviorizam kada je stupio u kontakt s Watsonom na Harvardu i proučavao je biheviorizam u okviru doktorskog studija. Skinner je nastavio dalje razvijati ovo proučavanje i bio je ključan u uspostavljanje biheviorizma u školskoj nastavi. Biheviorizam je zadržao područjem obrazovanja tokom prve polovine prošlog vijeka i toliko se duboko ukorijenio da je ostao metoda izbora u nastavi i upravljanju školskom nastavom.

Muhamed Yasien primijetio je da biheviorizam ne može objasniti ljudsku prirodu jer bihevioristi čak ni ne vjeruju da mi *imamo* prirodu!¹¹⁰ Biheviorizam poriče postojanje i intelekta i slobodne volje. Empatična, darežljiva osoba daje (prema toj teoriji) samo zbog nagrade ili zbog prethodne historije podražaja.

110 Mohamed, *Fitra: The Islamic Concept of Human Nature*.

Prevladavajuće ideje u biheviorizmu su: (1) ljudi i životinje razlikuju se samo u ponašanju koje pokazuju tako da će proučavanje životinja razjasniti razumijevanje ljudskog ponašanja; (2) ne postoji nešto takvo kao što je slobodna volja i (3) ljudi se rađaju kao „*tabula rasa*“ (prazna ploča) i njihov razvoj strogo određuju podražaji okoline kojima su izloženi.

Kao muslimani, znamo da čovječanstvo ima odnos s Bogom, Koji nas je uzdigao na jedan viši nivou odnosu na druga živa bića. Mi smo posebno stvoreni za štovanje Boga i izvršavanje Njegove volje na zemlji. Počevši od rođenja, a vjerovatno i ranije, ljudska jedinka ima odnos s Bogom. Čovjek je znatiželjan kroz nutarnju motivaciju da istražuje i uči.

Ovaj napor ka poboljšanju vještina i razumijevanja dio je naše ljudske prirode, naše *fitre*. Naša uloga i svrha bili bi besmisleni ako svoju ulogu ispunjavamo automatski kao što to čine drugi stvoreni entiteti. Kao ljudi, imamo izbor kako ili čak *hoćemo li* živjeti svoj život kako bismo izvršavali svoje uloge Božijih sluga.

Srećom, tokom proteklih pola stoljeća, psihologija se odmakla daleko od nauke o biheviorizmu. Krajem 1950-ih, „vratanje uma postalo je borbeni poklič za jednu cijelu generaciju (...) primarni predmeti proučavanja nisu bile podražajne snage i obrasci odgovora, nego mentalna djelovanja prisustvovanja, razmišljanja, razumijevanja, maštanja, pamćenja, osjećanja, znanja”.¹¹¹ Možemo li modificirati ponašanje kažnjavanjem i nagradama?

Svakako, ali učinci će vjerovatno biti kratkoročni i negativno će utjecati na ukupnu podršku i razvoj pozitivnih svojstava. Danas je široko prihvaćeno da je um mnogo više od fizičkog entiteta u kojem su pohranjene činjenice. Čovjek nije pasivna žrtva svog okruženja, već racionalno biće koje razmišlja. Slobodna volja, humor, kreativno razmišljanje u kojem se razumijevanje

111 Bakhurst et al., *Jerome Bruner*, str. 20.

može primijeniti na druga područja interesa, na vezu s drugima – to su svojstva koja se ne mogu reducirati na odgovore na podražaje.

Da bi se potaknulo učenje, učitelji se često pozivaju da se usredsrede na nagrade i izbjegavanje kazne. Međutim, Alfie Kohn navodi brojne studije koje pokazuju da nagrade koje su izvanredne za djelovanje koje se nagrađuje zapravo *umanjuju* uživanje ili interes za taj zadatak:

Iza prakse predstavljanja šarene naljepnice dinosaurusu učeniku prvog razreda koji stoji šutljiv kada ga neko nešto pita, počiva teorija koja utjelovljuje različite pretpostavke o prirodi znanja, mogućnosti izbora i onome što znači biti čovjek.¹¹²

Fokus na nagrade postao je sveprisutan u savremenim zapadno orijentiranim kulturama, podrivajući prirodne procese koji služe da nas čine osjetljivim na našu okolinu i da nas drže u kontaktu s našim istinskim potrebama, gdje nagrade zamjenjuju zajednicu, tradiciju i vrijednosti.

Psiholozi koji su bili vodeći u razvoju alternative biheviorizmu napominju da nagrade zaista mogu biti vrlo učinkovite, ali po zastrašujuću cijenu! “Iako opipljive nagrade mogu kontrolirati neposredno ponašanje, one imaju negativne posljedice za naknadni interes, upornost i sklonost izazovima, posebno za djecu.”

U mnogim slučajevima nagrade se izričito koriste kako bi se pojedinci pokušali natjerati da rade ono što ne dolazi prirodno, rade apsurdno duge sate, ignoriraju interese i odnose ili se upuštaju u bezvrijedno ponašanje (...). Nametnute nagradne kontingencije u sve većoj mjeri predstavljaju zamjenu unutarnjih vrijednosti i prirodne posljedice.¹¹³

112 Alfie Kohn, *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans A's, Praise and Other Bribes* (New York: Houghton Mifflin, 1993), str. 10.

113 Richard M. Ryan et al., “When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation”, in *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, Carol Sansone, Judith H. Harackiewicz (ed.) (San Diego: Academic Press, 2000), str. 14.

Oni su uporedili izvršnog direktora koji godišnje zarađuje milione dolara, ali zanemaruje svoje zdravlje i porodicu, s pričom o pacovu koji je toliko usredsređen na nagrade da je postao miljenik onih kojih su s njim eksperimentirali. Jednog jutra pronađen je dezorijentisan od iscrpljenosti s jednim znakom života – oslabljenom šapom koja je i dalje posezala za rešetkom da tapne još samo jedanput da bi dobio zadnju nagradu. Doista postoji ozbiljna cijena koju plaćaju ljudski i drugi organizmi kada se usredotoče na nagrade koje ne zadovoljavaju njihove istinske potrebe i koje su prepreka porivima koji bi ih trebali voditi ka duhovnom, mentalnom i fizičkom zdravlju.

Da bismo ispunili svoju misiju, moramo postati bolno svjesni vlastitih tendencija da previdimo utjecaj popularnog mišljenja na naš način života i pitanje praksi koje se temelje na pretpostavkama možda suprotnim islamskoj paradigmi. Biheviorizam može biti posebno štetan kada se koristi u kombinaciji s konkurencijom. Natjecanje u nastavi kao društvena vrijednost, u kojoj se pobjeđuje na račun drugih, koji, usput rečeno, gube, izlazi iz okvira onoga čemu islam uči. Umjesto toga, trebali bismo poticati suradnju i zajedništvo. Kada se očekuje da djeca rade zajedno i pomažu jedna drugoj, prirodno se razvija duh zajednice koji je daleko superiorniji od atmosfere 'pas ujeda psa' mnogih učionica.

U nastojanju da se izgleda dobro u odnosu na druge učenike, takmičenje često podstiče nepoštenje. Prije nekoliko godina dobila sam *e-mail* od jedne spisateljice za lokalnu islamsku publikaciju. Postavila mi je nekoliko pitanja o mojim preporukama za rješavanje problema varanja na ispitu. Moj odgovor bio je:

Varanje nikada nije predstavljalo problem u našoj školi. Svi ljudi, ne samo djeca, skloni su varanju kada im se čini da je to potrebno ili kada im se čini da je to potrebno da bi se izbjegla neka vrsta kazne. Kazna može izgledati (i možemo je osjećati) lošom u odnosu na druge ili način na neodobravanje roditelja ili učitelja. Općenito se potiče da naši

učenici rade zajedno i pomažu jedni drugima. U rijetkim prilikama kada se posao mora obavljati samostalno, učenici se obavještavaju da je svrha vidjeti koliko su naučili ili vidjeti možda ono što već znaju, gdje im je potrebna pomoć i kako možemo poboljšati našu nastavu, tako da je u ovom određenom vremenu vrlo važno da oni jedino rade samostalno. Ne postoji poticaj za 'varanje'. Kao što vam može reći svaki dobar edukator, postoji mnogo, mnogo alternativnih procjena za testiranje koje ne potiču na varanje.¹¹⁴

Pretjerana konkurencija današnjice rezultat je krajnjeg naglaska na individualnim pravima vezanim za pobunu protiv autoriteta tokom evropske renesanse, protestantske reformacije, rušenja apsolutističkih monarhija i uspona kapitalizma. Islam kao religija srednjeg puta na očigledno oprečne ideje individualizma i zajednice ne gleda kao na suprotnosti, već ih smatra komplementarnim. Individualna prava nisu apsolutna ili izolirana, već se poštuju u odnosu s drugima: grupa prepoznaje i podržava dobrobit, prava i rast pojedinca, a pojedinac ispunjava svoju odgovornost prema grupi.

Neprihvatljiv je onaj pristup u kojem se pravima pojedinaca daje prednost uprkos šteti koju mogu nanijeti zajednici ili drugim pojedincima. Većina ozbiljnih društvenih problema rezultat su neprimjerenog naglašavanja individualnih prava; eksploatacije slabijih članova društva, uništavanja životne sredine, opsesivnog materijalizma i hedonizma, uključujući seksualni promiskuitet, alkoholizam i zloupotrebu droga. Insistiranje moćnog lobija na *pravu* nošenja oružja rezultiralo je time da smrtonosno oružje lahko mogu nabaviti ne samo gangsteri, teroristi i masovne ubice već i mentalno bolesni i djeca. Individualizam je kulminirao u društvenom, političkom i ekonomski ekstremnom kapitalizmu – oličenom u Sjedinjenim Državama. S vremenom je kapitalizam postao toliko dominantan da su, prema Michaelu Sandelu, Sjedinjene Države od tržišne ekonomije prešle u tržišno

114 Lični e-mail autorice.

društvo. Citirajući sve ovo, od prijema na fakultet do prava na ubijanje ugroženih vrsta i plaćanja za proširenje svoje zatvorske ćelije, on napominje da gotovo sve ima svoju cijenu. On postavlja pitanje kako možemo zaštititi moralna i građanska dobra koja „tržišta ne poštuju i novcem se ne mogu kupiti“.¹¹⁵

Jedan post koji se dijeli na Facebooku govori o antropologu u jednom afričkom selu koji je dječacima predložio jednu igru. Stavio je košaricu voća blizu drveta i rekao im da onaj ko prvi stigne tamo može imati sve slatko voće za sebe. Kad im je rekao: “Naprijed”, oni su sklopili ruke i potrčali zajedno, a zatim su sjeli kod cilja, dijeleći svoje poslastice i uživajući u njima. Kad ih je podsjetio da je pobjednik mogao imati sve plodove za sebe, oni su rekli: “*Ubuntu*, kako neko od nas može biti sretan, ako su svi ostali tužni?” *Ubuntu* se može definirati kao vjera u univerzalnu vezu dijeljenja koja povezuje čitavo čovječanstvo. Ova priča, često ponavljana, ubrzo je postala viralna. Iako je priča vjerovatno izmišljena, pitala sam se kako će se ova priča primiti. Je li to možda bila reakcija na individualizam koji tako prožima naše društvo?

115 Michael J. Sandel, *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2012), str. 203.



9. Samoodređenje

Mi smo ljudska bića koja su prirodno znatiželjna da saznaju nešto o sebi i o svojoj okolini, koja tragaju i prevladavaju izazove, koja pokušavaju ovladati vještinama i steći kompetencije i koja traže nove nivoe složenosti u onome što uče i rade (...). Ako su sposobnost za odgovorno djelovanje, prirodna ljubav prema učenju i želja za činjenjem dobra već dio onoga što jesmo, tada se prešutna pretpostavka o suprotnom može smatrati dehumanizirajućom.¹¹⁶

Moderna psihologija, kao i islam, priznaju da dijete ne započinje život kao *tabula rasa*, već s karakteristikama koje će mu poslužiti kao temelj za kasniji život. Uzimajući u obzir da je zapovijed o traženju znanja toliko snažno naglašena u Kur'anu, ne iznenađuje da je prirodni nagon za učenjem dio ljudske prirode, *fitre*. Budući da su nam povjerena srca i umovi kao naš najskupocjeniji resurs, onda je neophodno da kritički ispitujemo pretpostavke koje su neupitne samo zato što su se utvrdile kao dio školske kulture.

Brojni psiholozi svoja istraživanja danas usredsređuju na motivaciju ili na srodnu temu – interes. Najčešće ću se pozivati na Edwarda Deci i Richarda Ryana, koji su izumili, ono što oni

¹¹⁶ Kohn, *Punished by Rewards*, str. 25-26.

nazivaju, teorijom samodeterminizma (samoodređenja) i na njihov sumarni izvještaj iz 2000. godine,¹¹⁷ kao i na jedan njegov noviji pregled.¹¹⁸ Sa svojim različitim studentima postdiplomcima, ova dva naučnika više od tri decenije posvetili su proučavanju unutanje motivacije nasuprot vanjskoj, napominjući prirodnu sklonost ljudida učen i istražuju, da budu znatiželjni i samomotivirani s urođenom željom za savladavanjem novih vještina i da dijele i primjenjuju svoje talente. Oni primjećuju da se bebe rađaju sa snažnom inicijativom za učenjem, kao fundamentalnim dijelom ljudske prirode. Teorija samoodređenja kompatibilna je sa slobodnom voljom, razumom i *fitrom*, što su karakteristike koje bihevioristi odbacuju kao nepostojeće.

Unutarnja motivacija prisutna je kada je nešto suštinski zanimljivo ili zabavno. Ona promovira ljubav prema učenju, kvalitetnije učenje i razumijevanje, povećanu kreativnost i pozitivan stav. Suprotno tome, vanjska motivacija odnosi se na činjenje nečega što dovodi do zasebnog ishoda. Svi smo vidjeli djelotvornu motivaciju na djelu kod male djece i možda smo se zapitali zašto se odnos prema učenju dramatično mijenja nakon predškolskih godina. Zapravo se pokazalo da se unutarnja motivacija progresivno smanjuje svake godine tokom prvih osam godina škole.¹¹⁹ Uzbuđenje koje je proizašlo iz razumijevanja ili mogućnosti da se učini nešto novo izgleda da je iščezlo. Ono što je bilo zanimljivo i ispunjavajuće zamijenjeno je dosadom i monotonijom. Kao da je Bogom dana energija koja je motivirala malo dijete iščezla. Brady je ustvrdio:

(...) ljudska potreba da razumije, zna, shvati svijet jedan je od najmoćnijih nagona svih ljudi, ali institucije koje smo stvorili da bismo udovoljili toj dubokoj ljudskoj potrebi zatvarale bi svoja vrata da nije bilo

117 Ryan et al., "When Rewards Compete with Nature".

118 Richard M. Ryan et al., "Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?", *Journal of Personality*, 74:6 (2006), str. 1557-1585.

119 Ryan et al., "Self-Regulation".

zakona o obaveznom pohađanju nastave, društvenih očekivanja i institucionalne inercije.¹²⁰

Ovaj gubitak motivacije nije neizbježan. Naprotiv, kao i druga svojstva inherentna ljudskoj prirodi, urođena motivacija mora se njegovati kako bi i dalje rasla i cvjetala. Deci i Ryan identificirali su tri psihološka faktora koja potiču razvoj unutarnje motivacije: (1) autonomiju, (2) osjećaj kompetentnosti i (3) povezanost.¹²¹ Kada se te potrebe ne ispune, unutarnja motivacija se smanjuje. Očito je da nije svaki zadatak suštinski koristan za sve ljude. Postoji kontinuum između ponašanja koje je potpuno intrinzično (motivirano iznutra) i onog za koje uopće nema motivacije. Traženi zadaci često nisu toliko zanimljivi, ali jedan vješt učitelj može vanjski motivirani zadatak približiti unutarnjem cilju ove ljestvice podstičući iste psihološke uvjete koji promoviraju unutarnju motivaciju. Kada je cilj ekstrinzički motiviranih zadataka više podstaknut iznutra i manje povezan s vanjskom kontrolom, tada učenik o bezinteresnom zadatku više sam odlučuje.

Pojam autonomija doslovno se odnosi na upravljanje samim sobom. Autonomni ljudi svoje ponašanje doživljavaju kao samoohrabreno i u skladu s vlastitim vrijednostima i interesima.¹²² Autonomiju podržava izazov, izbor i mogućnost za samousmjeravanje i ona je ključni faktor da bi motivacija bila suštinska. Autonomno ponašanje rezultira kreativnijim učenjem, nižim stresom, povećanom energijom i vitalnošću te pozitivnom socijalizacijom i vezama.¹²³ Kao odgovor na kritike, Ryan i Deci raspravljali su detaljno o ovom konstruktu autonomije koji se

120 Brady, *What's Worth Learning?*, str. x.

121 Ryan et al., "Self-Regulation".

122 Ryan et al., "When Rewards Compete with Nature"; Ryan et al., "Self-Regulation".

123 Netta Weinstein et al., "Motivation, Meaning, and Wellness: A Self-Determination Perspective on the Creation and Internalization of Personal Meanings and Life Goals", in *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications*, drugo izd., Paul T. P. Wong (ed.) (New York: Routledge, 2012), str. 81-106.

odnosi na teoriju samoodređenja. Filozofski odbacujući tvrdo-glave bihevoriste i druge koji negiraju postojanje slobodne volje, oni su se usredsredili na tvrdnje kulturalnih relativista koji sugeriraju da je autonomija zapadna vrijednost i da se ne odnosi na nezapadne kulture. Pritom se pozivaju na brojne studije koje pokazuju koristi autonomne nasuprot kontrolirane regulacije ponašanja bez obzira na kulturu ili druge podjele. Oni su naglasili da kada se definira kako treba nešto činiti, autonomija se pokazuje posve jasno kao "esencijalna za potpuno funkcioniranje i mentalno zdravlje pojedinaca i optimalno funkcioniranje organizacija i kultura".¹²⁴ Naglasili su da autonomija nije definirana odsustvom vanjskih utjecaja, ograničenja ili zahtjeva, već samo ličnim ohrabrenjem djelovanja. Takva lična podrška može biti, i često i jeste, želja da se djeluje u skladu s porodičnim – i vjerskim – vrijednostima. Individualizam i neovisnost ne poistovjećuju se s autonomijom. Odluka da se uklopite, da se ponašate shodno tradiciji ili slijedite smjernice roditelja ili drugih uvažanih mentora ni na koji način ne umanjuje vašu autonomiju. Štaviše, oni citiraju brojne studije koje pokazuju da autonomija i srodnosti djeluju sinergijski te da podržavanje autonomije osnažuje međusobne veze.

Autonomija je potkopana kontrolom i percepcijom kontrole u oblik naloga, prijetnje, rokova, konkurencija, potencijalne nagrade, ocjene, certifikata, pa čak i u obliku pohvale. Svi ovi faktori direktno uzrokuju da svrhovitost postaje ovisnija o vanjskoj kontroli, a ne o samoregulaciji. U nekoliko studija nastavnici su bili podijeljeni u dvije grupe prema tome da li su bili opredijeljeni za kontroliranje, tj. da li su odobravali upotrebu kazni i nagrada, ili su bili za autonomiju koja podržava izbjegavanje vanjskih nagrada i koja se koncentrira na izbore i interesiranja djece. U svakom slučaju djeca učitelja opredijeljenih za kontroliranje bila su manje suštinski motivirana. Bila su manje znatiželjna, manje

124 Ryan et al., "Self-Regulation", str. 1559.

željna promjene i slabije su opažala. Druga poređenja, zasnovana na zadacima za koje je utvrđeno da imaju ili kontrolirajuća ograničenja ili ograničenu podršku autonomiji rezultirala su sličnim rezultatima koji su pokazali da zadaci koji uključuju ograničenu autonomiju za rezultat imaju više suštinsku motivaciju. Nije iznenađujuće što su ove studije pokazale da pritisci koje učitelji doživljavaju u današnjoj klimi nametnutih kurikula, testiranja visokih uloga i standarda rada – podrivaju njihovu vlastitu autonomiju, negativno utječući na njihovu pozitivnu energiju i kreativnost.¹²⁵

Deci, Koestner i Ryan razmotrili su nekoliko studija o utjecaju nagrade na unutarnju motivaciju, vodeći računa o starosti ispitanika, kao i o različitim vrstama nagrada i metoda koje se koriste za mjerenje unutarnje motivacije. Opipljive nagrade, uključujući novac, dobit, trofeje i certifikate podrivaju unutarnju motivaciju kako studenata fakulteta, tako i djece, ali povećanje unutarnje motivacije bilo je značajno veće kod djece. Studije o verbalnim nagradama koje su prikazane na način koji se čini da je kontrolirajući bile su prikazane odvojeno od onih koje su bile predstavljene kao pozitivni *feedback*. Verbalne nagrade mogu povećati unutarnju motivaciju ako su spoznate kao *feedback*, ali imaju negativan efekat ako izgledaju kontrolirajuće. Međutim, sve verbalne nagrade imaju negativan utjecaj na unutarnju motivaciju kod djeca mlađeg uzrasta.¹²⁶

Kompetencija, osjećaj koji neko dobije kada je njegova uloga uspješna, ili je percipirana kao uspješna, također povećava unutarnju motivaciju. Suština je da se učenik osjeća izazvanim, ali također da ima razumijevanje i vještine potrebne za uspjeh.

125 Christopher P. Niemiec et al., "Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice", *Theory and Research in Education*, 7:2 (2009), str. 133-144.

126 Deci, Edward L. et al., "Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again", *Review of Educational Research*, 71:1 (2001), str. 1-27.

Djeca se razlikuju po već postojećim iskustvima, razumijevanju i vještinama koje donose na čas i učitelji moraju izbjeći usporedivnje i natjecanje koje umanjuje njihov osjećaj kompetentnosti.

Zapravo, nekoliko učitelja danas koriste 'krivulju zvona' u distribuiranju ocjena, ali čak i kada ne ocjenjujemo u skladu s 'krivuljom uspjeha', ipak često postoji očekivanje da će zapravo samo relativno mali broj učenika ispuniti očekivanja datog školskog programa. U suštini, čak i oni koji su ocijenjeni sa A i B na krivulji nisu stvarno upoznali zadato gradivo. Umjesto toga, oni su savladavali umijeće ovladavanja testom učeći napamet bez razumijevanja mnogo činjenica i pohranjujući ih u svoje kratkotrajno pamćenje. Većina učenika jednostavno nije mogla istinski naučiti ono čemu smo ih pokušavali podučiti.

Suštinski je važno za djecu da ostanu samopouzdana, da posjeduju bazične kompetencije i da napreduju. Ipak, koliku prividnu osrednjost ili neuspjeh može postići obično dijete prije nego što odustane? Dijete koje nikada ne pokušava uraditi svoje zadatke odustaje prije nego što je i počelo. Dijete koje mrzi matematiku, plaši se škole, ili se smatra "ne tako pametnim" sigurno se neće osjećati sposobnim. Neće se osjećati sposobnim ni dijete koje možda ima superiornu inteligenciju, ali dolazi iz porodičnog miljea koje mu pruža male mogućnosti da upiše školu s očekivanim predznanjem, ili pak bude uvršteno u razred specijalnog obrazovanja ili u grupu u kojoj se malo čita.

Osjećaj kompetencije može biti faktor koji je najteže regulirati čak i učiteljima koji imaju najbolje namjere, zato što je taj osjećaj uveliko pod utjecajem vremena. Sami učitelji strogo su kontrolirani određenim satom ili kraćim vremenom za koje se treba završiti jedna lekcija; kontrolirani su unaprijed određenim vremenom dodijeljenim za pokrivanje jedne nastavne jedinice, određeni su vremenom od devet mjeseci u kojima se od djeteta očekuje da nauči sve ono što se mora naučiti za određeni nivo ocjene. Wood, jedan od osnivača *Odgovarajućeg programa u*

učionici, fokusirao se na značaj vremena kao ključnog da djeca ostanu uključena i motivirana.¹²⁷ Kao učitelji, mi smo predani ideji da sva djeca mogu uspjeti, samo ne nužno istim tempom. Ako djeca treba da budu kompetentna i da se tako osjećaju, mora im se ostaviti vrijeme da to postignu, da to postignu ne samo intelektualno već i duhovno, da razmišljaju, preispituju, promišljaju i koriste svoju intuiciju, maštu i da se povezuju sa svojom dubljom osobnošću.

Osjećaj kompetentnosti uglavnom se temelji na onome što je Carol Dweck nazvala postavom uma. Kao mlada istraživačica, Dweck, danas vodeći autoritet za motivaciju, osmislila je jedan eksperiment koji je promijenio smjer njene karijere – i njen život! Cilj joj je bio proučiti kako se djeca nose s neuspjehom, ali ono što je naučila bilo je nešto sasvim drugo. Djeca su dobivala sve teže zagonetke sve dok ih nije postalo nemoguće riješiti. Na svoje iznenađenje, otkrila je da postoje neka koja se nisu trudila, jer svoju nesposobnost da riješe problem nisu doživljavala kao neuspjeh:

Suočen s teškim slagalicama, jedan desetogodišnji dječak privukao je svoju stolicu, protrljao ruke, cmoknuo svojim usnama i kriknuo: “Volim izazov!” (...) Drugi je podigao pogled sa zadovoljnim izrazom lica i rekao samouvjeren: “Znaš, mislio sam da će ovo biti informativno!” (...) Oni su sigurno znali nešto što ja nisam i ja sam bila odlučna da to shvatim – da razumijem način razmišljanja koji bi promašaj mogao pretvoriti u nadarenost.¹²⁸

Ona je to tako i shvatila. Otkrila je da oni koji se osjećaju kompetentima – čak i kada su suočeni s izuzetnom teškoćom ili prividnim neuspjehom – imaju, kako to ona naziva, promjenjivi mentalni sklop. Oni smatraju da talenat, sposobnost i inteligencija mogu

127 Chip Wood et al., *Time to Teach, Time to Learn: Changing the Pace of School* (Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children, 1999).

128 Dweck, *Mindset: The New Psychology of Success*, str. 3-4.

biti kultivisani kroz naprezanje. Promjenjivi mentalni sklop pojačava unutarnju motivaciju usljed razumijevanja da je kompetencija povezana s borbom i naprežanjem. Oni s utvrđenim načinom razmišljanja koji vjeruju da "ili ste nešto shvatili ili niste" ne mogu se nositi s ovim izazovima i vrlo je vjerovatno da će odustati. Prema tome, utvrđeni način razmišljanja podriva unutarnju motivaciju. To je tačno bez obzira na urođenu inteligenciju i vrlo često šteti djetetu s visokim urođenim sposobnostima ili inteligencijom. Kada učenje uvijek biva lahko, talentirano dijete s krutim načinom razmišljanja potaknuto je da odustane kada se neizbježno pojavi problem koji je težak ili koji se tumači kao neuspjeh. Oni s promjenjivim mentalnim sklopom imaju tendenciju da teškoće ili neuspjeh vide kao lekcije koje treba naučiti. Budući da su ti stavovi prvenstveno uspostavljeni tokom djetinjstva, Dweckova otkrića imaju važne implikacije za odgojatelje. Smještanje djeteta u nižu čitalačku grupu ili ocjenjivanje djeteta nižom ocjenom može pomoći u promoviranju ustaljenog načina razmišljanja.

Dobra vijest jeste da se niko nije našao zarobljen u vezi s idejom definiranog mentalnog sklopa. Mary Ricci nudi ideje i resurse za izgradnju promjenjivog mentalnog sklopa kod djece, i što je još važnije, kod roditelja, nastavnika i administratora.¹²⁹ Bilo šta ili bilo ko ko dijete označava kao inherentno pametno ili sporo, dobro ili lose, nadareno ili ne, ohrabrit će ideju o ustaljenom mentalnom sklopu, koja može spriječiti suočavanje s izazovima i borbama koji su poticaj za učenje i usavršavanje svake vrste.

Konkretno, razumijevanje fleksibilnosti mozga i naglašavanje načina kako sam čin učenja uzrokuje povećanje inteligencije jačanjem veza između neurona, može pomoći djeci i njihovim nastavnicima da cijene njihov potencijal. Mnogi

129 Mary Cay Ricci, *Mindsets in the Classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement in Schools* (Waco, TX: Prufrock Press, 2013).

prosvjetni radnici, možda čak i većina njih, zapravo nisu prešli preko pogrešnog shvatanja ranijih nauka kako je inteligencija unaprijed određena.

Ricci je otkrila da kao što se unutarnja motivacija smanjuje kako djeca napreduju kroz školu, tako se smanjuje i ustaljeni način razmišljanja.¹³⁰ Ricci je proučavala djecu iz obdaništa kroz treći razred. Dva razreda dječijih vrtića koje je proučavala pokazala su stopostotni promjenjivi mentalni sklop. S prvim razredom to je palo na 90 posto, s drugim razredom na 82 posto a s trećim razredom na 58 posto. Još jedno istraživanje u jednoj školi u predgrađu Washingtona, DC, pokazalo je da je samo 40 posto djece u šestom razredu imalo mentalni sklop koji raste.¹³¹

Srodnost se odnosi na mjeru u kojoj ponašanje povećava osjećaj pripadnosti ili povezanosti s onima s kojima se pojedinac osjeća povezano ili bi želio da se osjeća povezano. Srodnost ili osjećaj pripadnosti manje je proučavana u odnosu na suštinsku motivaciju negoli autonomija i osjećaj kompetentnosti, vjerovatno zato što je široko prepoznata kao osnovna, nužna ljudska potreba i stoga očiglednija i manje kontroverzna. Međutim, postojao je niz studija kojima se mjerila povezanost u učionici i njezina specifična veza s unutarnjom motivacijom. Tri su ključna rezultata: (1) nalazi su pozitivni u svim dobnim skupinama; (2) nastavnik ima kritičnu ulogu u podsticanju osjećaja zajedništva i (3) saradnja i povezanost pojačavaju osjećaj autonomije. Srodnost može dovesti do internalizacije zadatka dok se neko poistovjećuje s onima s kojima jeste ili želi biti povezan – što je jedan važan koncept za opravdavanje islamskih škola.

Nastavnik u učionici lahko implementira povezanost, ali samo ako je on sam svjestan potrebe da djeca osjećaju zajedništvo i prihvatanje. Učionice u kojima nastavnici podstiču učešće svih učenika, usredsređujući se na saradnju i individualnu

130 Ricci, *Mindsets in the Classroom*, str. 11.

131 Ricci, *Mindsets in the Classroom*, str. 10.

vještinu, za razliku od natjecanja, najverovatnije će pokazivati snažan osećaj zajedništva. U kontekstu škole ili učionice, to naglašava važnost učenika, koji se osjeća poštovanim i o kojem brinu nastavnici, roditelji i školski drugovi. Uloga učitelja nije samo podsticanje osjećaja zajedništva među djecom. Učenici također imaju koristi od bliskog, ličnog odnosa sa svojim nastavnicima. Kada nastavnici potiču učeničku autonomiju i kompetentnost i kad ih učenici dožive kao nekoga ko im je blizak i ko ih podržava, pruža im pomoć, ali ima i visoka očekivanja od njih, tada osjećaj pripadnosti zajednici preovladava. Roditelji koji pokazuju ove iste osobine također potiču unutarnju motivaciju.

Autonomija, kompetentnost i povezanost pozitivno utječu jedni na druge, pružajući motivaciju po vlastitoj mjeri u mnogim vrlo različitim kulturalnim kontekstima. Izbor i uloga u donošenju odluka povećavaju povezanost i osjećaj kompetentnosti, dok osjećaj zajedništva povećava autonomiju. Ljudi se osjećaju najviše povezani s onima koji podržavaju njihovu autonomiju.

U sljedećem poglavlju raspravljat će se o tome kako povezanost u islamskom okruženju doprinosi utjecaju uloge obrazovnog modela na ostvarenje *fitre* naših učenika. Studije koje upoređuju vanjska i unutarnja usmjerenja prema religiji među kršćanima mogu se također primijeniti i na muslimane. Jedan pojedinac koji je suštinski orijentiran prema religiji opisuje se kao „onaj koji je prigrlio vjeru, čini pojedinačne poduhvate da tu vjeru učini nutarnjom i da je u potpunosti slijedi. Upravo u ovom smislu on živi svoju religiju.” Vanjska motivacija može se više odnositi na lične instrumentalne i utilitarne ciljeve da „obezbjedi sigurnost i utjehu, društvenost i prisebnost, status i samoopravljanje“.¹³²

Kroz poticanje autonomije, povezanosti i kompetentnosti možemo pomoći da motivacija za življenje na muslimanski

132 Gordon W. Allport et al., "Personal Religious Orientation and Prejudice", *Journal of Personality and Social Psychology*, 5:4 (1967), str. 434.

način bude bliža suštinskom cilju ove ljestvice. Raspoređivanje po sposobnosti, tj. raspoređivanje djece prema zapaženoj unutarnjoj sposobnosti za učenje, nedvosmisleno se pokazalo destruktivnim kako po promjenjivi mentalni sklop, tako i po suštinsku motivaciju.

Navedeno se temelji na nekoliko pretpostavki, od kojih je *svaka pogrešna i štetna*:

- Inteligencija se uspostavlja u dobi od pet ili šest godina i lahko se određuje.
- Samo će nadarena djeca imati koristi od aktivnog, samoreguliranog, rigoroznog učenja.
- Djecu s niskim sposobnostima treba naučiti da prihvataju svoj status.
- Djeci s malim sposobnostima trebaju pojednostavljeni dijelovi informacija koji se dostavljaju autoritativno.
- Djeca s niskim sposobnostima osjećat će se inferiorno ako su u učionici s djecom s visokim sposobnostima.
- Djecu s visokim uspjehom sputavat će oni koji imaju manje sposobnosti.

U jednoj knjizi koja je orijentirana ka promjenama i koja se temelji na opsežnim podacima prikupljenim tokom Goodladove iscrpne studije o američkim školama¹³³ utemeljene na kasnijoj studiji što je obuhvatila šest hiljada odjeljenja u hiljadu i dvjesta škola, Oakes je jasno pokazao da je razdvajanje djece na osnovu rezultata testova, ocjena, percepcije sposobnosti, roditeljskog pritiska ili drugih upitnih procesa – hirovito, nepravedno i loše za cijelu školsku populaciju. Rezultat razdvajanja djece na ovaj način nema za posljedicu valjanu hijerarhiju mentalnih sposobnosti, već samo uvećava razlike između one djece koja

133 John I. Goodlad, "The School as Workplace", in *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Gary A. Griffin (ed.), 82: 2 (Chicago: National Society for the Study of Education, 1983), str. 36-51; John I. Goodlad, *A Place Called School*.

su iz manjine i iz nižeklasnih, slabije obrazovanih porodica i djece čije su porodice imućnije i visokoobrazovane.¹³⁴ Generalno, ovo klasificiranje rezultira veoma jasnom situacijom u kojoj su i sami učitelji, roditelji i djeca svjesni statusa koji se dodjeljuje studentima koji su smješteni u grupu uspješnih, ili s druge strane statusa onih koji su prečesto nazvani "klasom nesposobnih". Dokumentirani pad promjenjivog mentalnog sklopa i unutarnje motivacije neizbježan je jer djeca prihvaćaju dodijeljenu im poziciju, očigledno smatrajući „sebe i svoje nedostatke odgovornima za svoje trenutne uloge i buduće pozicije u hijerarhijskoj strukturi“.

Ovaj osjećaj nesposobnosti ne javlja se kod djeteta kojeg su vršnjaci obilježili kao manje sposobnog od njih, već i zbog neizostavno nižih očekivanja učitelja. Brojne studije, počevši od klasičnog djela Rosenthala i Jacobsona, pokazale su snažan utjecaj učiteljevih, uglavnom nenamjernih, stavova na razvoj samospoznavanja jednoga učenika.¹³⁵ Oakes je otkrio da su učitelji ovih slabih razreda često manje kvalifikovani i generalno autoritarniji, prisilniji i skloniji kažnjavanju. Tada stupa na scenu negativni *feedback* sistem. Nastavnici imaju mala očekivanja od svojih učenika i fokusiraju se na najmanje nadahnutu vrstu učenja, tj. na pamćenje razdvojenih činjenica, popunjavanje praznih mjesta na beskrajnim radnim listovima i slušanje predavanja. Učenici, koji se dosađuju i koji su u apatiji i ravnodušni, glume, a nastavnici reagiraju dopuštajući čak i manje izbora, slobode i interakcije s vršnjacima. Stoga nedostatak autonomije i pozitivnih odnosa među vršnjacima i između nastavnika i učenika dodatno nagriza atmosferu u učionici, uništavajući unutarnju motivaciju.¹³⁶ Štaviše, učenici koji su smješteni u niži rang uglavnom nazaduju ostatak svoga vremena u školi, što rezultira nižim

134 Jeannie Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (New Haven, CT: Yale University Press, 2005), str. 191. i citat na str. 146.

135 Robert Rosenthal et al., *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968).

136 Oakes, *Keeping Track*, str. 193-194.

akademske postignućem. Konačno se pokazalo da se onima na nižim nivoima ne omogućava *nikakvo* izbjavljenje, naprotiv oni jednostavno sve više zaostaju, što dovodi do toga da ova djeca, koja često žive najoskudnijim životom izvan škole, dobijaju, također, najmanje iz svoga školskog iskustva.¹³⁷

Kovalik, koja je bila dugogodišnja učiteljica nadarenoj djeci, ispričala je priču koja joj je pomogla da shvati da sva djeca zaslužuju prednosti one vrste učenja što je često rezervirana za one koji se smatraju izuzetno inteligentnima. Ona i njen četrnaestogodišnji sin, koji nije smatran nadarenim djetetom, bili su na večeri s njenim kolegom koji se hvalio kako su se dva učitelja posvetila potrebama visoko nadarene djece koju su oni poučavali. Nakon što je neko vrijeme strpljivo slušao, sin Kovalikove povikao je: "Da li doista vjerujete da samo ona djeca koja žele velikog učitelja i koja žele učiti nešto uzbudljivo postižu najviši broj bodova tokom jednosatnog testa?" Zbog ovog pitanja, Kovalik je shvatila da je zanemarivala većinu djece.

Nakon toga, posvetila je svoj život razvijanju zanimljivih cjelovitih tematski utemeljenih nastavnih planova i programa za sve učenike.¹³⁸

137 Oakes, *Keeping Track*, str. 147.

138 Susan Kovalik et al., *ITI: The Model: Integrated Thematic Instruction*, treće izd. (Kent, WA: Books for Educators, 1997), str. iii.



10. Islamski građanski angažman

Mi smo nebesima, Zemlji i planinama ponudili emanet, pa su se ustegli i pobojali da ga ponesu, ali ga je preuzeo čovjek – a on je, zaista, prema sebi nepravedan i lahkomislen. (Kur'an 33:72)

Kakva čast, ali i kakva odgovornost! Naša je uloga izvršiti Božiju volju na zemlji. Blagoslovljeni smo bogatstvom stvaranja, ali ti blagoslovi dolaze s ozbiljnim obavezama. Zaduženi smo da čuvamo te blagodati i upravljamo njima, ali i da činimo sve što možemo kako bismo osigurali da se one koriste za dobrobit svih stvorenja, sada i u budućnosti, i da pravda prevlada na zemlji. Kao članovima čovječanstva povjereno nam je da štujemo Boga i preuzmemo odgovornosti prema cijelom čovječanstvu, kao i prema ostatku stvaranja.

Sardar je rječito objasnio ulogu čovječanstva:

Kur'an stalno i iznova insistira na tome da ovaj istinski zavjet vjere koristi svu našu inteligenciju, energiju i predanost za one stvari na koje možemo utjecati. To je (...) pravo značenje života u vjeri – raditi na tome da promijenimo sebe i društva u kojima živimo kako bismo osigurali dostojanstvo svakog ljudskog bića te njegovati i odgajati svaki dio Božijeg stvaranja. (...) Svijest o Bogu, pokretačka snaga vjere, odnosi se na činjenje.¹³⁹

139 Sardar, *Reading the Qur'an*, str. 239.

Muslimani moraju pokazivati i unutarnje uvjerenje i vanjsko djelovanje. Nijedna lekcija koju možemo prenijeti našim učenicima nije bitnija od toga. Zaista smo transformirali ovaj fizički svijet, ali da li je ta transformacija imala za cilj da se konkretizira ljudska svrha? Kad je namjera postići moć ili pojedinačno bogatstvo, čovječanstvo uništava bogate blagoslove koje nam je Bog podario. Svaki je pojedinac odgovoran da pronade način kako bi siromašni, potlačeni i ugnjetavani imali koristi od Božijih darova zajedno s onima koji su ekonomski i politički sigurni.

Upravo to mora biti primarna uloga nastavnika u vođenju sljedećih generacija, da ih pouči da prepoznaju svoje obaveze, a zatim da ih pripremi za preuzimanje zadataka zbog kojih su postavljene na zemlji! Posebno je za mlađu djecu važno da se usredotoče na pozitivne primjere ponašanja koji su reprezentativni za Božiji plan dat nama:

O vjernici, budite uvijek pravedni, svjedočite Allaha radi, pa i na svoju štetu ili na štetu roditelja i rođaka, bio on bogat ili siromašan, ta Allahu vo je da se brine o njima! Zato ne slijedite strasti – kako ne biste bili nepravedni. A ako budete krivo svjedočili ili svjedočenje izbjegavali – pa, Allah zaista zna ono što radite. (Kur'an 4:135)

A ako ne uspijemo osigurati pravdu? Prema Kur'anu ono što se od nas traži nije postizanje, već uvijek *traženje* pravde. Da je svako od nas – ili čak većina nas – u ljudskoj porodici preuzeo ovu svetu dužnost, ne bismo živjeli u svijetu rastrganom bijedom, ratom i nepravdom. Moramo ohrabriti svoju djecu da budu svjesna nepravde oko sebe i da shvate da ona mogu početi aktivno poboljšavati svoj svijet ovdje i sada. Da li je neko druga iz razreda ismijavao ili maltretirao? Obavještavaju li nas vijesti o tome da se s nevinim postupa nepravedno? Da li je svako spreman da nam bude prijatelj ili poznanik ukoliko je pomoć potrebna? Naglasimo onima koji su nam povjereni poruku koja se vrlo često ponavlja u Kur'anu i Poslanikovim predanjima: vjerovanje bez

djelovanja nije dovoljn a bogoslužje bez dobrih djela malo znači. Najčešće su to mali, postupni koraci u borbi za pravdu koje su učinili mnogi koji su mogli i koji su promijenili svijet nabolje.

Najčešće mislimo na nepravdu prema pojedincu, ali uglavnom su joj izložene cijele grupe ljudi ili pojedinci koji pripada određenoj kategoriji. Zlostavljanje se redovito temelji na plemenskom, etničkom, vjerskom ili rasnom porijeklu – svemu onome što žrtve stavlja izvan onoga što se smatra normom. Ovdje možemo pomisliti na pogrome nad Jevrejima u Rusiji i na holokaust u Njemačkoj, na nedavna i tekuća etnička čišćenja i plemenske ratove u dijelovima Afrike i Istočne Evrope, na današnju palestinsku situaciju, na ropstvo i stalnu diskriminaciju Afroamerikanaca, na domorodačke Amerikance kojima je oteta njihova zemlja i koji su lišeni svoga načina života, na kineske radnike tokom naseljavanja Zapada, na Amerikance japanskog porijekla tokom Drugog svjetskog rata... i, naravno, na trenutni prevladavajući negativni odnos prema muslimanima. Našu djecu treba ohrabriti da preispituju vlastita srca kako bi bila sigurna da ne gaje negativna osjećanja zasnovana na stereotipima ili predrasudama. Ona ne samo da treba da uče o nehumanosti koja se dogodila i koja se i dalje događa već ih treba navesti da razmisle zašto je dopustilo da se dogodi tako strašna brutalnost, da se stave u te ili slične okolnosti i da preispitaju šta bi radili i šta bi trebali raditi. Da li bi to promijenili svojom rukom? Da li bi progovorili? Ili bi to osudili u svom srcu? Šta oni *sada* rade da se suprotstave zločinima koji se i dalje provode nad nevinim ljudima?

A robovi Milostivoga su oni koji po Zemlji mirno hodaju! (Kur'an 25:63). Čovječanstvo je jedino kome je data moć i odgovornost da zaštiti fizičko stvaranje. Bog nam u Kur'anu govori da je on rasprostro zemlju za sva živa bića (55:10), a ne samo za čovječanstvo; stoga mi moramo zaštititi stvaranje, ne samo radi poboljšanja života ljudi posvuda i za pokoljenja koja će doći, već

i radi drugih živih bića s kojima dijelimo ovaj svijet. Svaki dio stvaranja ima svoja prava koja je Bog dao. Nije u našoj prerogativi da ukidamo ova prava. Data nam je privilegija da kontroliramo blagodati zemlje *samo* pod uslovom da je štitimo, pod pretpostavkom da upravljamo svjesni potreba drugih stvorenih stvari, i pokoravanja Bogu.

Možda se način na koji nam stvaranje najviše koristi ogleda u tome koliko ga snažno povezujemo sa Stvoriteljem. Kur'an i priroda sadrže znakove (ajet) koji dopunjuju jedni druge i nadahnjuju u nama sjećanje na Začetnika oboga. Stvaranje nam pruža fizičke potrebe, ali također hrani i naše duše. Promišljajući o prirodi, povećavamo svoje razumijevanje Boga, Njegove mudrosti i Njegove moći. Napućujmo našu djecu da uvažavaju začuđujuće, fantastične mreže odnosa i svrhovitost svakog stvorenog entiteta.

Sve u stvaranju ima neku svrhu, i musliman je u tom smislu onaj koji izvršava ulogu koju mu je Bog doznačio, a k tome on je musliman i zato što *Njega veličaju sedmera nebesa, i Zemlja, i oni na njima; i ne postoji ništa što ga ne veliča, hvaleći Ga (...)* (17:44). Budući da naši učenici uče o svijetu koji ih okružuje, stalno i iznova, činjenice koje su im predstavljene moraju se sagledati u kontekstu shvatanja da svaki stvoreni entitet savršeno ispunjava zakone koje je Bog postavio da se stvorenja prema njima ravnaju. Cjelokupno stvaranje usidreno je u božanskom s ravnotežom i mjerom koje je Bog odredio. Mi smo dužni da održavamo ovu mjeru i ravnotežu, a ne da ih narušavamo.

Čovječanstvo je dio prirode. Preuzimanjem konačne kontrole i narušavanjem ravnoteže koju je Bog omogućio u stvaranju, mi zapravo nanosimo štetu sebi. *Svako ko prekoračuje granice Božije čini uistinu zlo svojoj vlastitoj duši* (Kur'an 65:1). Nauka lišena Boga postaje nauka radi sebičnoga čovjeka. Tehnologija lišena Boga ne donosi korist Njegovim stvorenjima, ni čovjeku ni nekom drugom stvorenju. Ponekad se može činiti da oni koji

kontroliraju tehnologiju imaju koristi od nje, ali tehnologija nosi u sebi i potencijal zla, što rezultira siromaštvom, zagađenjem, ratom, uništenjem i smrću.

Uvjetovani smo da vjerujemo da će povećanje zahtjeva za sve većim i većim materijalnim dobitkom rezultirati razvojem i povećanjem životnog standarda. Ekonomija se smatra univerzalnim lijekom koji će svima donijeti korist. Ova moderna predodžba da život zahtijeva gomilanje bogatstva i materijalnih dobara utječe na našu djecu, koja su podvrgnuta stalnom bombardiranju reklama koje opstaju kroz odvijanje društvenog života. Ona su čak i više nego odrasli ranjiva na društvenu zarazu koja naglašava kupovanje prave marke različitih ličnih predmeta. Možemo li im pomoći da shvate da cilj postizanja sve više i više 'stvari' rezultira iscrpljivanjem resursa, devastacijom okoliša i kontinuiranim osiromašenjem onih manje sretnih? – sve su to uvjeti na kojima moramo raditi da bi ih spriječili, kako ne bi došlo do katastrofe! Aktualiziranje svrhe za koju smo stvoreni obavezuje nas na znanje i odgovornost. Sposobnost razmišljanja i preuzimanje odgovornosti mogu proisteći samo iz stalne svijesti o Bogu. U času naše smrti Bog očekuje da se svako od nas potru-di da učini ono što najbolje može da ovaj svijet ostavi u boljim uvjetima negoli ga je zatekao kad se rađao. Da bismo postigli svoje ciljeve kao edukatori, moramo doprinijeti izgradnji islamske ličnosti kod djece koju podučavamo dok im pomažemo da razumijevaju svrhu svog boravka na zemlji, da štuju Boga i preuzimaju ulogu koju im je Bog namijenio.

Najvažnija poruka koju možemo pružiti maloj djeci jeste pomoći im da shvate *zašto* su ona ovdje. Pomoći nekom djetetu da shvati da i samo može početi planirati i raditi na duhovnom uspjehu u životu mnogo je pozitivnije i učinkovitije od pukog popisa "uradite" (ove halale) i "nemojte činiti" (ove harame). Očito će se specifični ciljevi često mijenjati. Važno je shvatiti svrhu ovoga života. Postati svjestan šta, zašto i kako pružiti nadahnuće

za jedan životni vijek proveden u vjerovanju, molitvi, razmišljanju i marljivom radu utemeljenom na pravdi za sve stvoreno.

Muslimani su blagoslovljeni najuzornijim uzorom – poslanikom Muhammedom. Kao nastavnici, možemo se posebno okoristiti primjerima njegovog ponašanja i naročito načinom na koji se odnosio prema djeci. Poslanik nikada nije udarao dijete niti oštro razgovarao s djetetom. Bio je strpljiv, pun ljubavi i veoma učitiv. Često je na ponašanje koje bi obično kod ljudi izazvalo snažno negativan odgovor reagirao na vrlo pozitivan način.

Kako djeca sazrijevaju, prirodno je da traže privrženost i uzore izvan kruga porodice. Ovi uzori mogu postati prijatelji, mediji, omladinski lideri i učitelji. Obrazovanje koje se fokusira na uzorni model Rose opisuje ne kao ono zasnovano na ispostavljanju informacija, već kao obrazovanje koje koristi inherentnu ljudsku tendenciju za pripadanjem da bi usadilo stavove o životnom stilu, pogledima i svjetonazoru na primjeru drugih.¹⁴⁰ Izvrstan uzor popunit će prazninu između idealnih vrijednosti kojima su djeca poučavana i stvarnosti. Kada djeca vide da uvaženi učitelji zapravo žive ove vrijednosti, vjerovatnije je da će ih prihvatiti kao dio vlastitog načina života. U istraživanju stavova mladih, Kraljevsko društvo Škotske otkrilo je da su „komunikacija, entuzijizam, neformalnost, ljubaznost i otvorenost i pristup koji širi vidike važne pozitivne osobine jednog uzornoga modela“.¹⁴¹ Deci i Ryan naglašavaju važnost bliskog odnosa između djeteta i učitelja. Pretvaranje postaje očigledno i zato je vrlo važno utvrditi da je ličnost koju želimo da djeca promatraju istinska i istinski utjelovljena u odrasloj osobi. Zahtijevati od učitelja nemuslimana ili učitelja muslimana koji nije praktičar u

140 Daniel Rose, "The Potential of Role-Model Education", dostupno na: [infed.org, Encyclopedia of Informal Education](http://infed.org/Encyclopedia_of_Informal_Education), 2004, <http://infed.org/mobi/the-potential-ofrole-model-education/>.

141 Royal Society of Scotland Role Models Guide and accompanying research, citirano prema Erin Elvin i Tim Frew u "The Role of the Role Model", Youthlink Scotland, dostupno na: <http://bit.ly/2rEVB9A>.

vjeri da manifestuje pripadnost islamu – može nanijeti više štete negoli dobra.

Neformalno i iskustveno obrazovanje zahtijeva manje formalni odnos između učenika i nastavnika i povećava mogućnost za obrazovanje prema uzornom modelu. Projektno orijentisane učionice, u kojima se prirodno naglašava kooperativno učenje, rezultiraju manje formalnim odnosima koje traži obrazovanje po uzornom modelu, kao što su izleti, kampovi, praktična životna iskustva poput kuhanja ili vrtlarjenja i uključivanje razrednih učitelja u vannastavne aktivnosti. Ipak, učitelji moraju balansirati između prednosti obrazovanja koje se fokusira na uzorni model i problema koje može izazvati preveliko spuštanje kriterija. Imala sam lično iskustvo s jednom nezrelom, nominalno muslimanskom učiteljicom koja je očajno čeznula za popularnošću da je osjećala potrebu da sa svojim prijateljima – učenicima – podijeli intimne detalje svog ličnog života. A druga nevolja je da utjecaj nastavnika sa vrlo snažnom ličnošću može ugroziti sposobnost učenika da kritički razmišlja, da se samoostvaruje i formira svoje mišljenje.

Naši učenici često će naučiti više iz primjera svojih učitelja nego iz informacije koja im se nudi. Moja su djeca jednom išla u jednu američku školu u jednoj arapskoj zemlji s mladim, progresivnim, nemuslimanskim učiteljima, od kojih je većina držala interaktivne i interesantne časove i ponašala se prema svojim učenicima s poštovanjem. S druge strane, časovi iz arapskog, islama i Kur'ana bili su najčešće u cijelosti usmjereni na učitelja i emocionalno uvredljivi. Koje učitelje smatrate da su djeca prihvatila kao svoje uzore? Lahko je vidjeti šta učenici uče iz ove razlike u pristupu obrazovanju naših mladih ljudi. Nažalost, ovaj kontrast i dalje egzistira u nekim od naših islamskih škola. Ebu Sulejman nudi objašnjenje ove široko rasprostranjene, ali "očito neprimjerene" i neislamske metode kojom neki muslimanski učitelji pokušavaju usaditi temeljne islamske koncepte: "Način

na koji su se Kur'an i Poslanik obraćali paganskim arapskim plemenima (i Kurejšijama) najviše je utjecao na muslimansko učenje."¹⁴²

Na taj način obraćalo se arogantnim tlačiteljima iz plemena Kurejš i njihovim okrutnim paganskim vođama koji su ubijali muslimane, ratovali protiv njih itd. Dakle, te su poruke stroge i sadrže strašna upozorenja da bi ih oni kao takvi mogli shvatiti.

Društvena sredina unutar škole nadilazi sposobnost učitelja da bude odgovarajući uzor. To naročito vrijedi za period kad se dijete približava adolescenciji, tada odnosi s njegovim vršnjacima dobijaju na važnosti. Staru izreku: Jedna loša jabuka može pokvariti čitavu bačvu definitivno je važno shvatiti s najvećom ozbiljnošću. Učitelji su obično altruistični po prirodi i spremni su prihvatiti izazovnu omladinu s optimizmom i najboljim namjerama. Međutim, većina nas iskusila je situaciju da prihvati pobunjeno dijete, uklapajući se možda u obrazac roditelja koji očekuju da će škola nadoknaditi njihove vlastite slabosti u odgajanju djece. Ako se drugi učenici dive hrabrosti koju je dijete pokazalo ili ga doživljavaju kao posebno „važno”, rezultati mogu biti pogubni i utjecaj se širi u pogrešnom smjeru. Još jedan problem koji se može pojaviti kod ove dobne skupine dok traži privrženost vršnjaka jeste stvaranje klike među djevojčicama i ispoljavanje otvorenijeg nasilja među dječacima. Individualna diskusija i otvoreni sastanci razreda mogu pomoći da se spriječi takav razvoj događaja. Očito je da nastavnici moraju pažljivo promatrati društvene interakcije oko sebe, kao i ohrabrivati povjerenje na objema stranama, i kod učenika i kod roditelja.

Islamska ličnost koja se razvija kako se djetetova *fitra* aktualizira uključuje identitet. Djeca u našim islamskim školama najčešće su različitog porijekla, statusa i iskustava. Muslimani Sjedinjenih Država i Kanade daleko su od toga da su monolitno društvo s jednom jedinom kulturom. To može doprinijeti – a

142 AbuSulayman, *Crisis in the Muslim Mind*.

često do toga i dolazi – da se muslimani povlače u svoj vlastiti kulturalni proctor, gdje se osjećaju sigurno. Ipak, ovo okruženje multikulturalizma pruža nevjerovatnu priliku za postizanje koristi i učenje od drugih. *Elhamdulillah* (hvala Bogu), ovdje imamo priliku svjesno razmotriti razne prakse i stavove koji će poboljšati naše vlastito uvažavanje ove religije islama. Uglavnom se pretpostavlja da muslimanska kultura s kojom se i sami poistovjećujemo omogućava najbolji model. Nastavnici moraju biti posebno svjesni i oprezni da djeci ne nameću svoj vlastiti identitet i kulturu. To zahtijeva pažljivo i kritičko proučavanje vlastitog porijekla i vjerovanja kako bi se ono što je islamsko razlikovalo od onoga što nije islamsko, odnosno od onog što je samo niz uvriježenih praksi koje smo mi poistovjetili s islamom.

Umar Farouq Abd-Allah iz *Nawawi* fondacije raspravlja o onome što je nazvao “kulturalni imperativ”, ukazujući na to da je sveti zakon, kako se islam širio, bio usklađen s kulturom autohtonih muslimana bilo koje date regije:

Islam je uspoređen s kristalno čistom rijekom. Njegova voda (islam) čista je, pitka i životodavna, ali budući da nema svoju vlastitu boju, ona odražava korito (autohtonu kulturu) kojim ona teče. (...) Islam ne samo da potiče već zahtijeva stvaranje uspješne, autohtone islamske kulture.¹⁴³

Umar Farouq Abd-Allah upozorava na “kulturalne predatorske islamističke ideologije izvana (...) koje se temelje na nepoznavanju vladajuće kulture i koje su plitkog parohijalnog razumijevanja islama kao religije čiji identitet isključuje kulturu”. Moramo prevazići ideju, koju su neki konvertiti usvojili, da oni moraju napustiti sve iz svog prethodnog života i postati potpuno druge osobe. To nije ni prikladno, ni, dugoročno gledano, moguće.

143 Umar Farouq Abd-Allah, “Islam and the Cultural Imperative”, Nawawi Foundation, 2004, dostupno na: <http://www.nawawi.org/wpcontent/uploads/2013/01/Article3.pdf>.

Budući da nešto jeste dio zapadne kulture, ne bi ga trebalo nužno osuđivati ili zabranjivati, niti se može pretpostaviti da je praksa više „islamska“ jednostavno zato što pripada kulturi neke muslimanske zemlje.

Od nas će se tražiti da prihvatimo stvarnost da će naša djeca biti muslimani koji se prvenstveno poistovjećuju sa zemljom u kojoj su odrasli. Kultura se neizbježno i bez napora upija iz okoline – od porodice i bliskih prijatelja svakako, ali i od poznanika i saradnika, komšija i medija – a sve više i od društvenih medija. Naša je dužnost da pripremimo naše učenike za bilo koju situaciju s kojom bi se mogli suočiti u budućnosti. To činimo učeći ih da kritički razmišljaju o najfundamentalnijim elementima Kur'ana i Poslanikovim primjerima i da ih svrhovito primjenjuju na nepredvidive izazove. Ako ne uspijemo odgojiti predane, muslimane koji misle, ako ne uspijemo razviti srca i umove koji su nam povjereni, mnogi od naših najsajnijih i potencijalno najefikasnijih lidera sljedeće generacije zalutat će, jer se neizbježno osjećaju prisiljenima da biraju između onoga što se čini uzajamno isključivim načinima života.

Poslanik je naglasio da aktualizacija *fitre* uveliko zavisi od okoline kojoj je dijete izloženo. Očito je da nema važnije sredine u djetetovoj okolini od njegove kuće. Porodica je najvažnija. Djeca koja su odgajana u kući koja je emocionalno sigurna i ispunjena ljubavlju prema Bogu i međusobnom ljubavi najvjerojatnije će graditi porodice čestitih muškaraca i žena. Nominalni muslimani mogli bi postati skloni da svoje stasalo ili predstasalo dijete pošalju u jednu islamsku školu kako bi nadoknadili ono što im nisu uspjeli usaditi u kući. Kao odgajatelji znamo kako je teško prevladati negativne primjere onih koji su najbliži djetetu, dok se odgajanje na primjeru dobre kuće odvija gotovo bez ikakva napora.

Bez roditelja koji su motivisani da sami istražuju šta to podrazumijeva kvalitetno obrazovanje ne može se ići naprijed.

Nažalost, malo je roditelja uložilo ovaj napor koji je bio potreban da se razumiju najosnovniji elementi načina na koji treba obrazovati dijete da dostigne potencijal koji Bog želi. Stoga je obrazovanje roditelja jedan apsolutno bitan dio u omogućavanju odgovarajućeg okruženja zarad razvoja i proširivanja *fitre* kod djece.

I fizičko okruženje je važno. Prostorije naših škola treba da budu lijepe, jednostavne i uredne. Školska građa mora biti lahko dostupna, dostupna za istraživanje, i treba uključivati stvari koje će djetetu olakšati učenje bez ometanja ili prekomjernog naprezanja. Prostori moraju odražavati činjenicu da je to jedna islamska škola, ali na jedan ukusan način. Nekoliko lijepih, jednostavnih rekvizita poželjnije je od jeftinih, ljepljivih dekoracija do kojih je tako lahko doći.

Mnogi roditelji muslimanske djece koja odrastaju na Zapadu pretpostavljaju da će njihovo potomstvo u odrasloj dobi odrastati u aktivne i prakticirajuće muslimane. Iako je kućno okruženje i primjer roditelja koji razumiju i vole daleko najvažniji faktor, to jednostavno nije dovoljno. Mnogi koji su učinili važan korak u smještanju svoje djece u jednu islamsku školu previčaju važnost okruženja izvan škole. Televizija, društveni mediji i videoigrice mogu izložiti našu djecu najgorim aspektima popularne kulture. Taj utjecaj je snažan i krajnje je teško, ako ne i nemoguće, spriječiti da mu djeca budu podložna. Procjenjuje se da četrdeset do šezdeset posto djece koja odrastaju u Sjedinjenim Državama koja su odgajana u kući prakticirajućih muslimana napuštaju svoju vjeru u nedoumici i konfuziji. Kao što neko ko je odrastao u nereligioznoj kući može izabrati islam, isto tako i dijete iz onoga što se smatra idealnom islamskom kućom može postati izgubljeno kada je izloženo golicajućim, ali zabranjenim, aspektima većeg društva, a sve to podsjeća kako roditelje, tako i učitelje da je naš cilj da pripremimo dijete, ne samo da ga zaštitimo i izoliramo. Situacija se pogoršava kada su sami roditelji nesvjesni onoga što njihovo dijete proživljava. Veoma često su

odrasli u djetetovom životu ravnodušni ili neupućeni. Naša djeca, naročito naši adolescenti, danas vrlo lahko prihvate neku osobu umjesto svojih roditelja, učitelja i drugih značajnih odraslih osoba, a neku drugu za svoje prijatelje i *online* aktivnosti. Rješenje za ove roditelje i učitelje jeste da budu mudra, ili barem približno mudri, kad je riječ o ovim aktivnostima u koja se upuštaju djeca. Veoma često adolescenti smatraju da njihovi roditelji i učitelji nisu svjesni realnog svijeta. Učitelji treba da slušaju pažljivo, ali nenametljivo, razgovore oko sebe, općenito ne ometajući niti intervenišući, kako bi postali svjesni iskustava učenika izvan škole. Porodice treba da gledaju televiziju zajedno raspravljajući oko bilo čega što je sporno. Opravdano je da roditelji insistiraju da budu prijatelji svojoj djeci na društvenim mrežama i da budu informirani o pametnim telefonima, kompjuterima i šiframa na društvenim mrežama. Naša djeca treba da razumiju da su naši strahovi realni. Otvorena komunikacija potrebija je negoli kontrola odozgo nadalje, komunikacija koja pomaže djeci da prepoznaju i cijene da je vaša briga zarad njihovog duhovnog boljitka te da su i roditelji i učitelji na raspolaganju da s djecom razgovaraju o njihovim pitanjima i nedoumicama.

Da bismo ostvarili svrhu za koju smo stvoreni, moramo biti odgovorni i znalci. Sposobnost da se razmišlja jasno i da se bude odgovorno proizlazi iz stalne svijesti o Bogu. Naše učenje mora uvijek imati sveobuhvatan cilj razumijevanja svih aktivnosti u svjetlu Božijih očekivanja od čovječanstva. Da li se Božiji darovi koriste na način na koji Bog želi? Da li su naša djela poduzeta s namjerom da poboljšamo kako sebe, tako i druge ili fizički svijet oko sebe? Da ga učinimo moralnijim? Duhovnijim? Šta su posljedice svega toga?



11. Napredovanje

Jasno je da su obrazovanju svuda potrebne reforme. Škole su vezane za norme koje su dobro uspostavljene, ali nisu posviješćene i nisu ispitane, i često su u suprotnosti s dobrim poučavanjem i učenjem. Pokazalo se da mnoge uobičajene prakse nisu samo jednostavno rečeno neučinkovite, već zapravo imaju negativan utjecaj na djecu koju podučavamo. Štaviše, neumoljivi pomak ka sve većoj standardizaciji otežava nastanak pozitivnih promjena. Djeca se ne poštuju, od njih se traži da mirno sjede izvršavajući zadatke i upijaju informacije koje im dolaze odozgo.

Nažalost, postojeća hijerarhija onesposobljava i nastavnike. Povjerenje, poštovanje i uvažavanje na koje imaju pravo kao profesionalci često nedostaju i na njih se gleda kao na puke tehničare.

Nastavni plan i program karakteriziraju red i efikasnost. Svaka nepovezana tema uveliko je linearna, predaje se unutar zidova učionica i raspoređuje se na strogo određena razdoblja, a sve je podijeljeno u jedinice kojim se upravlja – vrijeme, prostor, pa čak i djeca. Rijetke su prilike da ohrabrite ili čak odgovorite na pojedinačne interese. Saradnja se ne potiče. Natjecanje unutar sistema nagrada i kažnjavanja postalo je norma, što je rezultat intenzivnog individualizma karakterističnog za modernu materijalističku kulturu.

Sve je to dobro prepoznato i uloženi su značajni napor da poboljšamo način na koji obrazujemo djecu. Međutim, promjene ne dolaze lako, a posebno ne institucionalne promjene. Uprkos početnom uspjehu, postoji tendencija da pozitivna reforma u školama blijedi i da na kraju potpuno nestane, uglavnom zahvaljujući hijerarhijskom upravljanju javnim školama.¹⁴⁴

Privatne škole imaju više slobode da pruže istinsko vođstvo u efikasnom, vrhunskom obrazovanju, što je uloga koju s ponosom preuzimaju mnoge nezavisne škole. Međutim, prečesto se islamske škole skromno svrstavaju iza naših osrednjih javnih škola. Louis Cristillo napomenuo je koliko malo razlike pronašao između javnih škola i islamske škole u New Yorku koju je on opširno proučavao. On je primijetio da je više od osamdeset pet posto ovog školskog programa bilo posvećeno sekularnim predmetima, koji su potpuno preuzeti iz sadržaja i standarda države New York. Učenici su polagali iste standardizirane testove i koristili iste udžbenike kao i oni u javnim školama.¹⁴⁵

Ove stranice naglašavaju važnost obnavljanja naših škola u duhu islama, ako želimo pripremiti buduće generacije da doprinesu, da budu na život usredsređeni muslimani koji pozitivno mijenjaju svijet. Budući da smo izvan glavnog toka školstva, mi imamo znatne ovlasti nad onim šta i kako predajemo.

Ali ova ovlast mora biti nadzirana, cijenjena i podržana. Žalosno je što se, kako bismo dobili finansijsku podršku od naših vlada, često odričemo te kontrole. U Sjedinjenim Državama, državne i lokalne uprave ne subvencioniraju nijednu školu koja je

144 Andy Hargreaves et al., "Educational Change over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity", *Educational Administration Quarterly*, 42:1 (2006), str. 4-5; David Tyack et al., *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995), str. 7.

145 Louis Cristillo, "The Case for the Muslim School as a Civil Society Actor", in *Educating the Muslims of America*, Yvonne Y. Haddad et al. (ed.) (New York: Oxford University Press, 2009), str. 68.

utemeljena na vjeri, a opet se naši ciljevi često malo razlikuju od neke javne škole koju država podržava.

Nije li naša sveta dužnost kao muslimana da budemo najbolji primjer koji će drugi slijediti? Bugaje nas podsjeća da ne možemo utjecati a druge niti pak biti u rangu s drugima sve dok djelujemo kao sporedna strana.¹⁴⁶ Allah nam je darovao čistu prirodu i svijest o Bogu. Dao nam je intelekt koji nas ohrabruje da preispitamo svoju svrhu, zapravo i samo svoje postojanje. Dao nam je smjernice. I On nam je dao slobodnu volju, pravo da biramo između mnogih izbora s kojima smo suočeni. S tim darovima dolazi odgovornost, odgovornost da shvatimo i primijenimo Njegov plan na način kojim živimo svoj život – ne samo rituali štovanja već sve što mi činimo uključuje proces podučavanja i učenja. Razmišljajte, umujte, kontemplirajte, kaže nam Kur'an; ali nam Kur'an također kaže da nakon toga moramo djelovati.

Tokom decenija provedenih u Islamskoj školi u Seattlu, borila sam se da odnegujem jednu školu koja bi ispunjavala kriterije koje sam u ovoj knjizi istaknula kao islamske – ne samo u predavanju Kur'ana i arapskog jezika, zajedničkom okupljanju za molitvu i podučavanju osnovama islama – već u oblikovanju našeg učenja o osnovnim principima koji bi pripremili naše učenike da istinski žive svoju vjeru. Provela sam trideset i dvije godine u potrazi za jednim vizionarskim upraviteljem koji bi doprinio cilju uspostavljanja jedne škole zasnovane na tim temeljnim islamskim kriterijima. Nažalost, tipičan uzorak onih koje smo angažirali bio je početna posvećenost ovim ciljevima koja je ubrzo ustupila mjesto nevoljkoi odanosti i na kraju je gotovo završila kao napor da se potkopaju ovi ideali sadržani u riješenosti da ova naša mala islamska škola postane „stvarna škola“ koja se drži „gramatike školovanja“.

Imali smo više uspjeha s jednim nemuslimanskim učiteljskim parom sa Harvard Graduate School of Education. Pojavili su se na našim vratima ubrzo nakon događaja 11. septembra

146 Bugaje, "Contemporary Muslim Response to the Challenge of Knowledge", str. 68.

2001. godine, nastojeći da preuzmu aktivnu ulogu u suzbijanju islamofobije koju su oni vidjeli. Godine njihovoga vođenja dobro su poslužile ovoj Islamskoj školi u Seattlu, što je dovelo do uviđanja kako se naše razumijevanje „islamskog“ obrazovanja stopilo s vrhunskom pedagogijom koja se promovira na Harvardu.

Srećom, najsavremenija zapadnjačka epistemologija uglavnom se odmaknula od strogog redukcionizma ka holističnijem pristupu, dopuštajući nekoliko važnih koncepata koji se smatraju islamskim na stranicama ove knjige, da postanu manje neskladni sa zapadnjačkim mišljenjem danas više nego ikada prije. Neka od ovih mišljenja su:

- (1) Jedinstvo znanja. Težnja ka usitnjavanju složenih ideja na sve manje i manje fragmente – u osnovi ne više od niza činjenica razdvojenih u pojedinačne discipline – zamijenjena je spoznajom da su sva znanja međusobno povezana. Mozak je sam dizajniran za učenje apsorpiranjem i registriranjem univerzuma osjetilima, zatim konstruiranjem vlastitih jedinstvenih pojedinačnih obrazaca. To je stalno modificiranje ovih obrazaca koje rezultira učenjem.
- (2) Jedinstvo čovječanstva. Svijet i dalje pati od ‘znanstvenih’ saznanja koja su navodno podržavala rasizam, koji je ljude tjerao da osvajaju, porobljavaju i ponižavaju one koji su se od njih fizički i kulturalno razlikovali. Islamsko gledište da su pripadnici ljudske rase suštinski jednaki, da su u osnovi slični i da imaju zajedničko porijeklo danas široko prihvataju obrazovani, razumni pojedinci.
- (3) Realnost *fitre* (stvarnost *fitre*). Sekularni, humanistički pogled insistirao je na tome da je jedno dijete samo jedan prazan papir koji automatski razmišlja o onome što mu je njegovo društvo utisnulo. Kao muslimani, mi razumijevamo da je svako dijete rođeno sposobnim za čisto vjerovanje i ljubav svoga Stvoritelja. U posljednjih nekoliko godina, sve više raste shvatanje da dijete, uistinu, počinje život s

unutarnjom duhovnošću i jednom prisnom vezom s Bogom, spremno da napreduje i ide dalje.¹⁴⁷

- (4) Odbacivanje bihevizizma i potvrda intelekta i slobodne volje. Bihevizizam, koji naučava da se ljudi kontroliraju samo kroz kazne i nagrade, decenijama je bila dominantna nauka, ali danas je u velikoj mjeri odbačena. Allah nam je dao slobodnu volju, pravo i mogućnost da biramo da Ga slijedimo i da činimo ili ne činimo dobro u svijetu. Danas se na ljudske jedinke gleda kao na one koje koriste kompleksne mentalne modele koji uključuju razmišljanje, prosuđivanje i djelovanje utemeljeno na vlastitoj slobodnoj volji.

Naše islamske škole često se otvaraju zbog stvarnog straha roditelja da njihova djeca možda neće odrasti kao muslimani u kulturalnom kontekstu koji eliminira Boga i u kojem čak mogu naići na neprijateljstvo prema islamu i muslimanima. Kada se jedna škola otvori, njeni osnivači često samo odluče da to treba biti jedna islamska škola, ali ne razmišljaju šta to dalje ima da znači. Oni unajmljuju certificirane nastavnike i/ili one upućene u *akidu* islama, ali koji su također malo razmišljali o tome šta jeste jedna dublja vizija islamske škole. To je sigurno bio slučaj kada smo prvi put otvorili Islamsku školu u Seattlu.

Roditeljima je često teško vjerovati jednoj islamskoj školi koja im se činila kao nekonvencionalna. U većini dijelova zemlje, roditelji su većinom muslimani doseljenici, koji se često opiru promjenama i koji nikada zapravo nisu propitivali historiju obrazovanja koje su i sami iskusili 'tamo kod kuće'. Ovi se roditelji ugrubo mogu podijeliti u dvije skupine. Prva je u ovu zemlju došla radi svojih vlastitih studija i primarnu svrhu obrazovanja vidi kao pripremu svoje djece za budući finansijski uspjeh, i oni posebno vrednuju visoke ocjene na standardiziranim testovima

147 Vidi: Lisa Miller, *The Spiritual Child: The New Science on Parenting for Health and Lifelong Thriving* (New York: Picador, 2016).

– premda unutar jednog islamskog okruženja. Do visokih rezultata dolazi se vježbom i prisilnim pamćenjem činjenica, dok je malo vremena ostavljeno za razvijanje osobina važnih za sazrijevanje muslimana koje mi trebamo. Druga grupa roditelja imigranata generalno – ali ne uvijek – manje je obrazovana i vjerovatno su došli kao izbjeglice. Oni često traže školu sličnu onoj koju su imali kod kuće, školu koja naglašava pamćenje Kur’ana. Uglavnom su to dopunske škole koje se pohađaju vikendom ili navečer. Međutim, u području Seattla posljednjih godina otvoreno je nekoliko redovnih škola ove vrste. U tim školama dio dana posvećen je čisto sekularnoj komponenti – koja je preuzeta *izravno* iz utvrđenog državnog kurikulumu i često se izvodi *online*. Za prvu skupinu imigranata uglavnom je islam dopunska stvar. Za drugu grupu roditelja, koji zaziru od svega što im se čini previše udaljenim od islamskog pravovjerja na koje su oni navikli, sekularni predmeti su ti koji se dodaju uz glavninu islamskih predmeta.

Prema mojim saznanjima nije bilo intenzivnih studija o efektima ove vrste vjerskog obrazovanja na mlade Sjeverne Amerike, ali ovo opsežno istraživanje koje je proveo Sahin u Ujedinjenom Kraljevstvu i drugdje jasno pokazuje da dihotomija koju uspostavljaju ove dvije sukobljene epistemologije, od kojih se svaka predstavlja kao istinita, ne može pomoći, već umjesto toga dovodi do zabune.¹⁴⁸

U ovoj fazi naše historije možda se nećemo moći obratiti većini muslimana, od kojih mnogi nikada nisu duboko razmislili kakvo bi islamsko obrazovanje trebalo biti, ali postoje oni koji su spremni kritički gledati na utvrđene predodžbe. Konkretno, muslimani koji su odrasli u ovom društvu – muslimani druge i treće generacije, muslimani Afroamerikanci i obraćenici češće preispituju postojeće ideje. Iz nekoliko razloga, roditelji koji

148 Abdullah Sahin, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation* (Leicestershire, UK: Kube Academic, 2013).

razmišljaju i prosvjetni radnici u zapadnom svijetu vjerovatno su u najboljoj poziciji da naše škole posvuda obnove u pravom duhu islama. Prvo, naše islamske škole relativno su mlade i u njima je slabije ukorijenjena narodna pedagogija ili 'gramatika školovanja' koja je toliko duboko ukorijenjena u današnjim školama. Drugo, oni koji su odrasli na Zapadu vjerovatno su rjeđe opterećeni osjećajima manje vrijednosti, koji često muče one koji žive u neokolonijalizmu muslimanskih zemalja. Također, prevladavajuća kultura promišljenog i kreativnog propitivanja *statusa quo* ohrabruje našu vlastitu pronicljivost, kao i priznavanje ideja nemuslimanskih intelektualaca, ideja koje se danas često manifestiraju kao islamske.

Početni korak mora biti okupljanje istomišljenika koji su spremni kritički proučiti ovu kulturu naših škola, ovu temeljnu filozofiju, historiju, vrijednosti, prakse i viziju – onih koji su predani promjenama koje su nam potrebne da bismo u potpunosti pripremili svoju djecu da žive kao postojani, vjerni muslimani, koji rade za pravdu – živahni aktivisti koji žive istinskim islamom.

Jedna moja prijateljica, koja je niz godina imala jednu islamsku školu i sa svojim odborom i lokalnom džamijom prolazila zastrašujuća iskustva, jedno za drugim, na kraju je odlučila napustiti tu školu i krenuti dalje. Završila je obuku za Montessori učitelja i na kraju je počela rad u novoj školi pod vlastitom upravom, koja je vrlo uspješna. Njezin savjet je da se izbjegavaju iscrpljujuće borbe s onima koji su vezani za ideju bilo „vjerske“ medrese bilo one vrste škole koju je kolonijalizam proširio, i da se krene od početka s novim modelom škole koja ima snažnu podršku jedne značajne grupe roditelja, nastavnika i drugih. Takva škola može napredovati samo kada roditelji razumiju, slože se i posvete dubljoj misiji. Ako su osnivači svjesni kakvu školu žele i odlučni su da to učine s vjerom u Allaha, predanošću islamskim principima i posvećenošću pripremi budućih muslimana, onda će postići svoj cilj.



Dodatak A

Montessori: jedan model za islamske škole

Montessori naučna istraživanja o tome kako djeca uče, od kojih su mnoga potvrđena trenutnim istraživanjima,¹⁴⁹ njezina sjajno oblikovana nastavna građa koja se samokorigira i uključuje sva čula; mješovit dobni uzrast učenika; insistiranje na namještaju za djecu; učenje kroz rad; važnost unutarnje motivacije – sve to svjedoči o njenom geniju i danas ga općenito prihvataju mnogi nastavnici, posebno oni koji obrazuju najmlađu djecu. Međutim, Montessori metodologija samo je prividna manifestacija dublje duhovne i filozofske osnove zbog koje je toliko muslimanskih prosvjetnih radnika prihvatilo njezinu pedagogiju.

Nekoliko principa koje je smatrala zajedničkim s islamom uključuju razumijevanje ljudske prirode koje odgovara islamskom konceptu *fitre*, posvećenost jedinstvu stvaranja i znanju čovječanstvu te naglasak na ulozi čovječanstva i predanosti miroljubivom obrazovanju.

149 Angeline Stoll Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius* (New York: Oxford University Press, 2005).

Montessori se već istakla kao prva liječnica u Italiji i zagovornica ženskih prava kada joj je zanimanje za psihologiju i djecu s poteškoćama u život unijelo novu strast – obrazovanje. Počela je pohađati kurseve, posjećivati škole i intenzivno iščitavati. Bila je zgrožena onim što je viđala u učionicama, posebno prisilnom imobilnošću i šutnjom; oslanjanjem na nagrade i kazne da bi se djeca motivirala, nepoštovanjem koje se pokazivalo prema djeci i ulogom učitelja kao središta učionice i distributera znanja.

Dalje proučavanje, podučavanje, izlaganje na obrazovnim konferencijama i razvijanje praktične obrazovne građe pripremilo ju je za životni period po kojem je i danas poznata. Dok je nastavljala svoju medicinsku praksu, odlazila je na posao podučavajući malu djecu u školi koju je nazvala Casa Bambina u prizemlju jedne stambene kuće za porodice s niskim primanjima. Koristeći materijale koje je samostalno pripremila, studiozno je primijenila svoj pronicljivi um i naučno predznanje, pažljivo promatrajući djecu kako bi shvatila na koji se način odvija proces učenja. Montessori je otkrila da je omogućavanje djeci da prave izbore, da se slobodno kreću i neprekidno rade rezultiralo time da sami preuzmu odgovornost za vlastito učenje i ponašanje. Djeca su sama učila. Uloga nastavnika bila je samo da ih vode.

Montessori je odlučila da se povuče iz medicinske profesije i da svoj život posveti obrazovanju djece. Ona je najavila da se posvetila svoj djeci svijeta, rođenoj i nerođenoj. Nije pravila razliku između kultura ili staleža. Vjerovala je da je primarna uloga obrazovanja poticanje miroljubive saradnje i uklanjanje predrasuda kako bi se postigla Božija volja.

Ona je kod djece primijetila periode duboke koncentracije, i pojačane osjetljivosti na red u životnoj sredini. Osim toga, postalo je očito da izazovni rad i učenje sami po sebi djeci pružaju radost i zadovoljstvo. Ove suštinske nagrade bile su sve što su željeli ili trebali kako bi nastavili napredovati. U isto vrijeme, *feedback* kroz

samokorektivnu građu bio je očito djelotvorniji od verbalnih priznanja ili nagrada.

Ovaj sistem koji je ona razvila uveliko je zavladao obrazovnim svijetom. Montessori škole otvorile su se širom Evrope i u mnogim drugim zemljama svijeta. Kasnije je interes za njima oslabio, uglavnom zbog njezinog vlastitog sebičnog odbijanja da podstakne testiranje, modificiranje, ili napredak iza granica koje je ona lično ustanovila. Montessori metoda bila je popularna u isto vrijeme kada je bio promovisan tvornički zasnovan model obrazovanja, što otvara pitanje koliko je obrazovanje moglo biti drugačije da se nastavio uspjeh Montessorijeve.

Iako su njezina učenja uglavnom ostala izvan akademskih odjela obrazovanja, Montessori sistem izdržao je test vremena. Kada je ponovno uveden u Sjedinjene Države tokom šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća, on je ponovno počeo ostvarivati dominaciju kao jedan važan alternativni sistem obrazovanja. I iako joj se rijetko pripisuje zasluga za inovacije koje su škole provodile, mnoge ideje koje je ona izvorno razvila postale su dijelom glavnoga toka obrazovanja.

Uvjerenje da su djeca rođena u blizini svoga Stvoritelja, duhovno čista, sklona onome što je dobro – učinila je osnovom svog čitavog obrazovnog sistema. Njezina stalna opomena da se “poštuje dijete” prevazišla je spoznaju da mlađa osoba zaslužuje građanski tretman kao i odrasli.

Kako je godinama radila s malom djecom, počela se diviti originalnosti nove individue. Otkrila je da djecu ne treba nagovarati, kažnjavati ili nagrađivati. Bog ih je obdario urođenom željom da uče i rastu kao pojedinci. Vidjela je da su to čista, neokaljana stvorenja, još uvijek bliska Onome Koji ih je stvorio. Njezin pronicljiv, istančan um prepoznao je da su svi ljudi stvoreni s punim potencijalom da ostvare ulogu koju im Bog namjerava dati. Prikladno je opisivala *fitru* kad je rekla:

Skriveno u njihovim srcima je nešto duboko, zajedničko svima. Svi imaju tendenciju, koliko god nejasni i nesvjesni, da se podignu; oni teže nečemu duhovnom (...) u nesvjesnosti čovječanstva postoji neko sićušno svjetlo, koje ga vodi prema boljim stvarima.¹⁵⁰

Ovaj koncept ogleda se u čitavoj Montessori filozofiji, objašnjavajući zašto postoji tako duboko poštovanje prema jednom djetetu. Nježno vođenje unutar promišljeno pripremljenog okruženja omogućava djeci da prirodno rastu i napreduju. Montessori ne dopušta ni kaznu ni nagrade kako bi se umanjila suštinska radost koja proizlazi iz odrastanja, učenja, sazrijevanja i usavršavanja. Djeca se osnažuju ako se podupire njihova neovisnost, ako im se prepusti da sama biraju svoje aktivnosti u skladu sa svojim potrebama i interesima i da uče sopstvenim tempom. Dalje je shvatila važnost sredine u omogućavanju da djeca ostvare svoje uloge na zemlji.

Ona je naglasila da sve u stvaranju ima ulogu, ali je samo čovječanstvu dat intelekt i slobodna volja i sloboda izbora. Biljkama, životinjama i neživim stvarima dodijeljeno je ono što je nazvala njihovim „kozmičkim zadatkom“. Ponekad kažemo da su ti entiteti ‘muslimani’ jer ispunjavaju ulogu koju im je Bog dodijelio. Čovječanstvo je doživljavala kao Božijeg glavnog posrednika s odgovornošću da nauči učinkovitije raditi svoj posao. Naglasila je da obrazovanje treba osposobiti dijete da odgovori na tri pitanja o sebi: Ko sam ja? Odakle dolazim? Koja je moja „kozmička uloga“? Kozmička uloga je nečije mjesto u nevjerojatno zamršenoj i međusobno povezanoj cjelini Božijeg stvaranja ili, kako bi to musliman mogao reći, u aktualiziranju naše *fitre*, u kojem određena osoba živi svoj život kao jedan istinski vjernik. Njegovanje djetetovog razumijevanja i uvažavanja velikih ciklusa prirode – koji održavaju sklad i red a istovremeno omogućavaju promjene i razvoj – naglašava Montessorinu temeljnu vrijednost upravljanja zajednicom.

150 Maria Montessori, *The Absorbent Mind* (New York: Henry Holt, 1995), str. 209.

Kao vjernica, Montessori je imala kozmološki pogled na svemir i razvila je svoj osnovni kurikulum oko cilja koji se ogleda u tome da se djetetu predoči vizija jedinstva i međusobne povezanosti cjelokupnog stvaranja. "Krenut ćemo zajedno ovim životnim putem, jer su sve stvari dio svemira i sve su međusobno povezane da bi tvorile jedno cijelo jedinstvo."¹⁵¹

U predškolskoj dobi dijete se prvo upoznaje s malim, konkretnim idejama i vještinama, koje se postepeno šire u veće, apstraktnije, složenije pojmove. Iste lekcije ponovo se uvode kako dijete raste, ali se podučavaju sa sve većom složenošću i apstrakcijom. Montessori je dizajnirala ovaj osnovni kurikulum, koji se naziva kozmičko obrazovanje, kao integrirani kurikulum zasnovan na dinamičkim interakcijama univerzuma, prirode i ljudskog iskustva, „u kojem svi, svjesno ili nesvjesno, služe Velikoj Svrši Života”.¹⁵² Kozmičko obrazovanje temelji se na onome što je poznato kao velike pouke, lekcije koje se lahko integriraju s islamskim konceptima. One grade širok pogled na svijet kroz:

- priče o svemiru,
- vremensku liniju života,,
- priču o komunikaciji
- priču o brojevima i
- priču o civilizaciji.

Velike lekcije nove su i uzbudljive, a učitelj/učiteljica priča ih koristeći se rekvizitima i sjajnom dramom. Svrha je izazvati strahopoštovanje, probuditi maštu i potaknuti znatiželju jednom vrlo široko utemeljenom pričom. Priče obuhvataju čitav život i nadograđuju se na jednu islamsku osnovu. Bog i stvaranje bili su sastavni dio Montessori prezentacije, ali danas ih sekularne Montessori škole obično odbacuju.

151 Maria Montessori, *To Educate the Human Potential: The Clio Montessori Series* (Oxford: Clio, 1989), str. 5-6.

152 Montessori, *To Educate the Human Potential*, str. 3.

Velike se lekcije razlikuju od osnovnih (predškolskih) lekcija u kojima se djeca koncentriraju na male, konkretne vještine. One su žarište najvećih mogućih ideja. Nakon uvodne velike lekcije, djeca su na različite načine inspirisana za dalje istraživanje u skladu sa sopstvenom radoznalošću i interesovanjima. Učitelj se tokom godine vraća na ovu priču kada je to prikladno, kako se pojavljuju razne srodne teme. Priče o velikoj lekciji ponavljaju se svake godine. Montessori učionica razlikuje se od tematske učionice, u kojoj lekcije često vode nastavnici. Uska tema koju nastavnik odabire, planira i prezentira s određenim lekcijama ometa unutarnju motivaciju koja proizlazi iz slobode, date djeci da rade samostalno u skladu sa svojim vlastitim interesovanjima.

Islamska škola u Seattlu bila je jednom predstavljena u jednoj publikaciji koja se fokusirala na izbor Montessori obrazovanja u trima vjerskim školama, našoj islamskoj školi kao i katoličkoj i jevrejskoj školi.¹⁵³ Montessori mistični svjetonazor obuhvaćen je srcem zajedničkog vjerovanja u svrhovitog Stvoritelja i uvjerenjem da je čovječanstvo Njegov posrednik ovdje na zemlji.

Kao što je spomenuto, Montessori je donijela odluku da se povuče iz medicinske profesije i svoj život posveti obrazovanju djece. Objavila je da se posvetila svoj djeci svijeta, rođenoj i nerođenoj. Njezin je utjecaj bio globalan. Nije pravila razliku između različitih kultura i klasa, a škole su joj se proširile globalno. Da ponovim, vjerovala je da je primarna uloga obrazovanja poticanje miroljubive saradnje i uklanjanje predrasuda kako bi se postigla volja Božja.

Njezin krajnji cilj bio je mir i tri puta je nominovana za Nobelovu nagradu za mir. Vjerovala je da mir mora započeti s djetetom koje je oslobođeno predrasuda koje imaju odrasli.

Sloboda izbora koja rezultira samospoznajom djelovala bi na razvoj kreativnosti i samopoštovanja, omogućavajući svakom

153 M. Anderson, *Three Expressions of Faith in the Child: Snapshots of Christian, Islamic and Jewish Independent Schools*, Public School Montessorian, 2007, dostupno na: <http://jola-montessori.com/article/three-expressions-of-faith-in-the-child/>.

pojedincu da prepozna svoju ulogu u životu. Ovo iskonsko samopoštovanje prirodno bi dovelo do saradničkog, nenatjecateljskog odnosa uvažavanja među vršnjacima, koji bi se na kraju proširio vani uključujući cijelo čovječanstvo, kao i do uvažavanja cjeline i međusobne povezanosti stvaranja. U Montessori učionici naglašeno je miroljubivo obrazovanje promoviranjem saradnje i obeshrabrivanjem konkurencije.

Djeci je osiguran prostor i vrijeme da mirno i prirodno prevazilaze razlike.

Brojni muslimanski prosvjetni radnici zaista vjeruju da se Montessori jako približila razvoju cjelovitog sistema koji obuhvata mnoge vrlo temeljne islamske principe. Dodatna prednost Montessori škole jeste što je upotpunjena vježbanjem, specifičnom građom, mišljenjem koje traje stoljeće i stručnošću njezinih sljedbenika.



Dodatak B

Istraživanje tema s učenicima

Potrebno je odrediti sveobuhvatne ciljeve – bitno je to što učitelj pretpostavlja vrlo jasna temeljna pitanja koja u osnovi zahtijevaju od učenika da tokom vremena budu posvećeni temi. Ova pitanja nisu navedena pojedinačno, ali bi ih tokom izlaganja teme učenici indirektno trebali postaviti i dalje razvijati. Svako pitanje treba rezultirati širokim islamskim razumijevanjem principa, vizija, problema i njihovih mogućih rješenja. Opći naslov ove teme mogli bi predložiti učenici, ili bi ga mogao odrediti učitelj, ili bi mogao biti utvrđen nastavnim planom i programom. Međutim, učenici bi trebali biti uključeni u planiranje tema, podtema i aktivnosti – kao što su čitanje, pisanje, umjetnički projekti i izleti. Neka osnovna građa, knjige, poster, ostali vizualni elementi, praktične aktivnosti – trebaju biti dostupni u učionici za istraživanje od samog početka i obogaćivani tokom predavanja ove teme.

Započnite ispisivanjem naslova – a ne sveobuhvatne teme – u središtu interaktivne bijele table ili bilo koje druge velike površine koja je dostupna i koja se održava kroz izlaganje ove teme. Pitajte učenike šta oni već znaju o toj temi ili da li imaju neka pitanja vezana za nju.

Učitelj također može postaviti sugestivna pitanja, ali odgovore je najbolje ostaviti istraživanju iz izvora koji su doneseni u učionicu. Ako je temu predložio jedan ili više učenika, oni bi trebali imati priliku da objasne kako su izabrali baš tu temu. Zapišite komentare ili pitanja na koja nije odgovoreno na marginama zajedno s određenim podnaslovima. Ovaj proces mogao bi potrajati i nekoliko dana. U tom periodu pojavit će se različiti interesi. Svako dijete treba poticati da slijedi specifične individualne interese.

Svi učenici trebali bi imati izvjesnu razinu izbora kada se izvrše zadaci. To ne isključuje zadatke i aktivnosti koje je nastavnik dodijelio pojedincima, grupama ili čitavom razredu. Učenicima se mogu dati teme ili pitanja o kojima će razmišljati svakog dana kod kuće. Teme ili pitanja o kojima se razmišlja mogu osloviti odgovore koji se odnose na sveobuhvatne ciljeve (islamske koncepte). Izleti, gostujući učitelji i slično dodaju raznolikost i održavaju interes u ovako organiziranoj nastavi.

U nastavku sam nerado koristila terminologiju naslova iz oblasti nauke, historije ili društvenih studija. Cilj mi je bio samo da ukazem na neke specifične koristi različitih vrsta tema. Takvi opisi ne treba da budu štetni. Tematske granice ne bi trebale postojati.

Tema iz oblasti nauke

Sveobuhvatni ciljevi bilo koje teme iz oblasti nauke moraju uvažavati Allahove znakove kao i u zadivljujuće i ujedinjavajuće međuodnose koji su tako karakteristični za stvaranje. Bog je jedan i stvaranje je jedno. Sve u stvaranju ima svoju svrhu i sve stvoreno je u islamu (Bogu predano) u smislu da ispunjava ulogu koju mu je Bog dodijelio. Vezivanje nauke za Boga i Njegovo stvaranje najbitniji je način na koji se islam i nauka integriraju, ali učenicima

se može dodijeliti ili se mogu ohrabriti da pronalaze upute o tom predmetu koje se nalaze u Kur'anu, hadisu ili u djelima muslimanskih naučnika.

Razgovarajte o nivoima organizacije. Taj koncept pokazuje da je stvaranje visoko organizirano na svim nivoima, od subatomske čestice do Sunčevog sistema i cijelog fizičkog svemira i unutar živih bića do organela (dijelovi ćelije), ćelija, tkiva, organa, organskih sistema, pojedinačnih živih životinja ili biljaka, populacije živih bića iste vrste, zajednica vrsta koje žive skupa, ekosistema živih i neživih komponenata itd. Kompleksna organizacija koja se održava na svakom od ovih nivoa onemogućava pretpostavku da je sve to samo posljedica pukog slučaja.

Ovoj težnji da se nađu objašnjenja moderne nauke u Kur'anu, što je praksa koja se ponekad naziva *bucailizam*¹⁵⁴ treba se suprotstaviti. Kur'an je knjiga uputa – a ne nauka. Nauka se uvijek mijenja, a Kur'an je bezvremenski. Vezivanje određenog ajeta za naučnu 'činjenicu' može imati suprotan učinak od onoga što smo zamislili. Štaviše, kur'anski koncepti morali su biti relevantni i razumljivi onima koji su izvorno čuli njegovu poruku, a ti koncepti možda nisu uvijek potvrđeni u modernoj nauci.

Tema iz oblasti historije i društvenih nauka

U jednoj tematski utemeljenoj školi, historijski događaji neće se učiti sekvencu po sekvencu. Pa ipak, važno je da učenici imaju viziju događaja onakvih kakvi su se desili u vremenu. Postoje pogodne aplikacije za razne vrste periodizacije, ali najučinkovitije je imati fizičku vremensku liniju koja je što duža za prostor koji

154 Termin se koristi da označi tendenciju koja povezuje savremenu nauku sa religijom, a posebno sa islamom, slijedeći tako francuskog naučnika i liječnika Mauricea Bucaillea i njegovo djelo *Biblija, Kur'an i nauka*. (prim. prev.)

je na raspolaganju. Jedna rolna bijelog plastificiranog materijala nalik naftnoj tkanini izvrsna je. Jednostavna podjela duljine materijala na vijekove dobra je lekcija iz matematike, a pogodna je i za raspravu o kalendarima. Kada se vremenska crta prvi put prikaže, ona će biti prazna i može biti korisno na nju staviti ono što je određeno kao najvažniji datumi. To može biti projekt za cijelu školu, a o tim posebnim datumima kada je nešto počelo može se odlučiti konsenzusom. Očekivat će se da početni datumi uključuju “otkriće” Amerike, Hidžru, vremena ranijih poslanika itd. Treba prikazivati godine po Hidžri i godine po običnoj eri zajedno. Dok se raspravlja o događajima, oni se mogu dodati na vremensku traku kao slike ili fraze.

Očito, vremenska linija trebala bi se također koristiti u drugim vrstama tema – datumi eksperimenata, otkrića i tako dalje, događaji u islamskoj nauci trebali bi biti dodani ovoj vremenskoj liniji tako kako se proučavaju. Geološke ere i periodi treba da imaju jedan odvojeni uređaj za prikazivanje podataka, razdvojenih u dosta duže periode. Montessori učionice razvile su nekoliko zanimljivih načina prikazivanja geološkog vremena.

Jedan primjer: Useljavanje Iraca u Sjedinjene Države

Veoma je važno razmotriti zašto neka posebna tema treba biti izabrana. Osnovni cilj ove teme jeste približiti učenicima razumijevanje islamskog pristupa problemu gladi kao i drugih životnih potreština, uvažiti da je glad problem prouzorkovan nemozalnom političkom i ekonomskom praksom koja se javlja i danas, kao i u prošlosti.

Iako se uvijek mora imati na umu sveobuhvatni cilj, postoje mnogi drugi razlozi za odabir određene teme. U nastavku donosimo nekoliko razloga zbog kojih bi se irsko iseljavanje

moglo odabrati za temu i dio podučavanja o bogatoj irsko-američkoj historiji:

- Tema uključuje značajan udio nauke.
- Iako su bijele rase, na Irce se tada još uvijek gledalo kao na manjinu. Trpjeli su diskriminaciju i stereotipe, kako Britanaca, tako i kasnije od Amerikanaca.
- Izvora ima u izobilju. Dostupan je veliki broj knjiga i druge građe na svim nivoima, književnih i neknjiževnih izvora. Postoje najmanje dvije historijske igrane serije o nestašici krompira, jedna o vozovima koji su prevozili siročad, nekoliko historijskih romana o djevojkama koje rade na istoku Sjedinjenih Država, uključujući nekoliko knjiga različitih žanrova o požaru u tvornici Shirtwaist te knjige o gljivicama i gljivičnim infekcijama.
- Povezuje siromaštvo s negativnim društvenim ponašanjem. Omogućava proučavanje same gladi.
- Mnogi učenici islamskih škola djeca su imigranata i ovo može potaknuti raspravu o porodičnoj historiji. Neki će vjerovatno imati irske pretke.
- Tema omogućava razumijevanje razloga zbog kojih se ljudi doseljavaju i poteškoća prilagođavanja novoj kulturi.
- Očito je da je ovo vrlo usko povezano s nedavnim masovnim imigracijama koje se javljaju i s rezultirajućim antimigrantskim metežom.

Sasvim je vjerojatno da jedino što jedan razred učenika zna o Ircima jeste Dan sv. Patrika, ali knjige, članci i YouTube videozapisi koje ste akumulirali dobro će doći da popune prazna mjesta. Izvorna mapa uma bit će prilično oskudna, ali ako nastavnik postavi nekoliko pitanja, ta se mapa može brzo proširiti. Pitanja bi prvo trebalo izvući iz razreda, ali nastavnik može tome dati i svoj doprinos. Učenike treba poticati da pišu pitanja kako izlaganje ove tema bude napredovalo.

Svako dodano pitanje očito može dovesti do novih pitanja. O mnogima se neće raspravljati, ali to je u redu! Zapamtite – interesiranja, dubina, individualna relevantnost, odnos prema islamskim konceptima, problemima, historiji itd. – sve to odredit će smjer u kojem će se jedna tema razvijati. Građa o svim ovim temama na različitim nivoima lahko je dostupna.

Neka od mogućih pitanja:

- 1) Zašto su Irci emigrirali?
- 2) Gdje se odvija eksploatacija danas? Zašto?
- 3) Predrasuda. [*I Bog vas je učinio narodima i plemenima* (...) Kur'an' 49:13] Da li imate bilo kakvu predrasudu prema određenoj grupi? Zašto imate? Šta nas islam uči o predrasudama?
- 4) Šta je predrasuda? Zašto ljudi imaju predrasude? Šta je stereotip?
- 5) Šta je kapitalizam? Koje su koristi od njega? Koji su nedostaci kapitalizma?
- 6) Zašto se pojavljuje glad?
- 7) Šta je islamski ekonomski sistem?
- 8) Zašto se događa većina iseljavanja?
- 9) Da li je krompir domaći proizvod u Irskoj? Ako nije, gdje je rastao tako divlje i kako je završio u Irskoj?
- 10) Šta je monokultura? Kako monokultura doprinosi nestašici krompira?
- 11) Kako se ovo odnosi na važnost genetske različitosti i nedostatka genetske rezistencije?
- 12) Postoje li monokulture u našem području? Primjeri? Da li bi to moglo prouzrokovati problem? Kako?
- 13) Mogu li se pojaviti drugi problemi osim biljne ili životinjske zaraze? Primjeri?
- 14) Da li sada postoji glad negdje u svijetu?
- 15) Može li globalno zagrijavanje izazvati glad? Kako?
- 16) Zašto Irci nisu mogli jesti druge usjeve koji su tamo rasli?

- 17) Ko su bili engleski zemljoposjednici, zašto su mogli kontrolisati Irce?
- 18) Šta je prouzrokovalo podjelu između Sjeverne Irske i Republike Irske?
- 19) Koliko se život u Americi razlikovao od onog u Irskoj?
- 20) Kako su izbjeglice došle tamo? Šta se desilo na granici? Po čemu se imigracija razlikuje danas?
- 21) Odakle su najnovije izbjeglice? Zašto su oni napustili svoju domovinu?
- 22) Zašto su u prošlosti samo Evropljani imigrirali u Sjedinjene Države?
- 23) Kada se to promijenilo? Kako?
- 24) Koju su vrstu posla radili irski useljenici u Americi?
- 25) Šta je izrabljivačka tvornica (*sweatshop*)?
- 26) Kakav je požar buknuo u tvornici Triangle Shirtwaist?
- 27) Zašto je toliko ljudi umrlo?
- 28) Kako je ova tragedija pomogla da se pokrene radnički pokret?
- 29) Ko je bila Mother Jones?
- 30) Kako su se Irci nosili sa siromaštvom? (Dječji rad, rad na određeno vrijeme, vozovi za siročad, krađe.)
- 31) Koje su "rase" bili Irci? Zašto su ih drugi bijeli Amerikanci tako prezirali?
- 32) Šta je uzrokovalo pojavu kriminalaca i skitnica? Po čemu su takvi problemi slični i danas?
- 33) Kako se ovi problemi mogu riješiti?
- 34) Šta ljudi u učionici irskog porijekla znaju o svojim precima? Koji je procent njihovog genetskog materijala irski?
- 35) Koje su dvije emigracije bile važne u vrijeme Poslanika? Uporedite ih s irskom emigracijom u Ameriku.



Literatura

Abd-Allah, Umar Farouq, "Islam and the Cultural Imperative", Nawawi Foundation, 2004, dostupno na: <http://www.nawawi.org/wp-content/uploads/2013/01/Article3.pdf>.

AbuSulayman, AbdulHamid, A. *Crisis in the Muslim Mind*. Preveo Yusuf Talal DeLorenzo (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1993).

Ahmad, Khurshid, "Iqbal and the Islamic Aims of Education", *Iqbal Review: Journal of the Iqbal Academy*, 2:3 (1962), dostupno na: <http://www.allamaiqbal.com/publications/journals/review/oct61/index.htm>.

Al-Alwani, Taha Jabir, *Issues in Contemporary Islamic Thought* (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1991).

Al-Alwani, Taha Jabir, "Taqlid and Ijtihad", *American Journal of Islamic Social Sciences*, 8:1 (1991), str. 129–142.

Al-Alwani, Taha Jabir, "The Crisis of Thought and Ijtihad", *American Journal of Islamic Social Sciences*, 10:2 (1993), str. 234–237.

Allport, Gordon W., J. Michael Ross, "Personal Religious Orientation and Prejudice", *Journal of Personality and Social Psychology*, 5:4 (1967), str. 432–443.

- Anderson, M, "Three Expressions of Faith in the Child: Snapshots of Christian, Islamic and Jewish Independent Schools", *Public School Montessorian*, 2007, dostupno na: <http://jola-montessori.com/article/three-expressions-of-faith-in-the-child/>.
- Ansary, Tamim, "A Textbook Example of What's Wrong with Education," *Edutopia*, n.d., dostupno na: <http://www.icyte.com/system/snapshots/fs1/e/o/2/8/eo282d8f55bf1ceo054e144c454beef761753560/index.html>.
- Asad, Muhammad, *This Law of Ours: And Other Essays* (Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2001).
- Asad, Muhammad, *The Message of the Qur'an: The Full Account of the Revealed Arabic Text Accompanied by Parallel Transliteration* (London: Book Foundation, 2003).
- Bakhurst, David, Stuart G. Shanker, *Jerome Bruner: Language, Culture, Self* (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001).
- Beane, James A., *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education* (Williston, VT: Teachers College Press, 1997).
- Beauregard, Mario, Denyse O'Leary, *The Spiritual Brain: A Neuroscientist's Case for the Existence of the Soul* (New York: HarperOne, 2007).
- Bigelow, Bill, *The Real Irish American Story Not Taught in Schools*, Zinn Education Project: Teaching a People's History, 16. mart 2012, Dostupno na: <https://zinnedproject.org/2012/03/the-real-irish-american-story-not-taught-in-schools/>.
- Boli, John, Francisco O. Ramirez, John W. Meyer, "Explaining the Origins and Expansion of Mass Education", *Comparative Education Review*, 29:2 (1985), str. 145-170, dostupno na: <http://www.jstor.org/stable/1188401>.

- Boyd, William, Edmund J. King, *History of Western Education*, 11. izd. (Totowa, NJ: Barnes & Noble Books, 1980).
- Brady, Marion, *What's Worth Learning?* (Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011).
- Brandt, Ron, "On Teaching for Understanding: A Conversation with Howard Gardner", *Educational Leadership*, 50:7 (1993), str. 4–7.
- Bruner, Jerome S., *Acts of Meaning* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994).
- Bugaje, Usman, "Contemporary Muslim Response to the Challenge of Knowledge", *Encounters: Journal of Inter-Cultural Perspectives*, 2:1 (1996), str. 43–69, dostupno na: <http://i-epistemology.net/islamization-of-knowledge/66-contemporary-muslimresponse-to-the-challenge-of-knowledge.pdf>.
- Callahan, Raymond E., *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).
- Cavanagh, Sean, "Pearson Contract for Common-Core Testing Faces Legal Challenge", *Education Week*, 13. maj 2014, dostupno na: <http://www.edweek.org/ew/article-s/2014/05/14/31lawsuit.h33.html>.
- Cristillo, Louis, "The Case for the Muslim School as a Civil Society Actor", u *Educating the Muslims of America*, Yvonne Y. Haddad, Farid Sensai, Jane I. Smith (ur.) (New York: Oxford University Press, 2009), str. 67-83.
- Deci, Edward L., Richard Koestner, Richard M. Ryan, "Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again", *Review of Educational Research*, 71:1 (2001), str. 1–27.

- Douglass, Susan, Ann el-Moslimany, "Democracy in American Islamic Schools: Historical Perspectives and Emerging Discourses", u *Philosophies of Islamic Education*, Memon, Zaman (ur.).
- Dweck, Carol S., *Mindset: The New Psychology of Success* (New York: Random House, 2006).
- Esposito, John L., John O. Voll, *Makers of Contemporary Islam* (New York: Oxford University Press, 2001).
- al-Faruqi, Ismail, *Islamization of Knowledge, General Principles and Work Plan*, drugo izd., AbdulHamid A. AbuSulayman (ur.) (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1997).
- Gatto, John Taylor, *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling* (Philadelphia, PA: New Society Publishers, 1992).
- Gatto, John Taylor , "Against School: How Public Education Cripples Our Kids, and Why", *Harpers*, (september 2003).
- Gatto, John Taylor, *The Underground History of American Education: A Schoolteacher's Intimate Investigation into the Prison of Modern Schooling*, preg. izd. (New York: Oxford Village Press, 2006).
- Gershman, Norman H., *Besa: Muslims Who Saved Jews in WW II* (Syracuse, NY: Syracuse University Press, 2008).
- Goldstein, Thomas, *The Dawn of Modern Science: From the Arabs to Leonardo da Vinci* (New York: Houghton Mifflin, 1980).
- Goodlad, John, *What Schools Are For* (Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1994).
- Goodlad, John, *A Place Called School: Prospects for the Future* (New York: McGraw-Hill, 2004).
- Goodlad, John I., "The School as Workplace", u *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, svezak 82, pt. 2,

- Gary A. Griffin (ur.) (Chicago: National Society for the Study of Education, 1983), str. 36-51.
- Gould, Stephen Jay, *The Mismeasure of Man* (New York: Norton, 1981).
- Günther, Sebastian, "Your Educational Achievements Shall Not Stop Your Efforts to Seek Beyond: Principles in Teaching and Learning in Classical Arabic Writings", u *Philosophies of Islamic Education*, Memon, Zaman (ur.), str. 72-93.
- Halsall, Paul, "Modern History Sourcebook: Thomas Babington Macaulay (1800-1859), On Empire and Education", Fordham University, 1998, dostupno na: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1833macaulay-india.asp>.
- Hargreaves, Andy, Ivor Goodson, "Educational Change over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity", *Educational Administration Quarterly*, 42:1 (2006), str. 3-41.
- Henderson, James George, Rosemary Gornick, *Transformative Curriculum Leadership*, 3rd edn. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall, 2007).
- Henzell-Thomas, Jeremy, "Identity and Dialogue: Spiritual Roots and Educational Needs", Rad predstavljen na 10. godišnjoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju, duhovnosti i odgoju djeteta u cjelini, University of Surrey, Roehampton, London, 26-28. juni 2003.
- Henzell-Thomas, Jeremy, "Passing Between the Clashing Rocks: The Heroic Quest for a Common and Inclusive Identity", *Pastoral Care in Education*, 22:3 (2004), str. 35-43.
- Henzell-Thomas, Jeremy, "Going Beyond Thinking Skills: Reviving an Understanding of Higher Human Faculties", Rad predstavljen na 10. međunarodnoj konferenciji Međunarodne

- asocijacije kognitivnog obrazovanja i psihologije (IACEP), University of Durham, England, 10–14. juli 2005, dostupno na: The Book Foundation, <http://thebook.org/resource/aoe2.html>.
- Henzell-Thomas, Jeremy, “Excellence in Islamic Education: Key Issues for the Present Time”, The Book Foundation, n.d., dostupno na: <http://thebook.org/resource/aoe6.html>.
- Henzell-Thomas, Jeremy, “Muslim Youth and the Renewal of Core Human Values: The Centrality of Education”, Keynote address, Muslim Youth: Challenges, Opportunities and Expectations conference, University of Chester, England, 21. mart 2009.
- Ibrahim, Anwar, “The Need for Civilizational Dialogue”, Occasional Paper Series (Washington, DC: Georgetown University, 1994).
- Iqbal, Muzaffar, *Islam and Science* (Aldershot, UK: Ashgate, 2003).
- Joseph, Pamela Bolotin (ur.) *Cultures of Curriculum*, Studies in Curriculum Theory (London: Routledge, 2010).
- Kadi, Wadad, “Education in Islam: Myths and Truths”, posebno izdanje, *Comparative Education Review*, 50:3 (2007), str. 1–18.
- Kazmi, Yedullah, “The Rise and Fall of Culture of Learning in Early Islam”, *Islamic Studies*, 44:1 (2005), str. 15–51.
- Kohn, Alfie, *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans A’s, Praise and Other Bribes* (New York: Houghton Mifflin, 1993).
- Kovalik, Susan, Karen Olsen, *ITI: The Model: Integrated Thematic Instruction*, treće izd. (Kent, WA: Books for Educators, 1997).
- Kovalik, Susan, with Karen Olsen, *Exceeding Expectations: A User’s Guide to Implementing Brain Research in the Classroom*, treće izd. (Kent, WA: Books for Educators, 2005).

- Kozol, Jonathan, *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America* (New York: Broadway Books, 2006).
- Kozol, Jonathan, *Savage Inequalities: Children in America's Schools* (New York: Broadway Paperbacks, 2012).
- Kridel, Craig, Robert V. Bullough, *Stories of the Eight-Year Study: Reexamining Secondary Education in America* (Albany, NY: State University of New York Press, 2007).
- Lillard, Angeline Stoll, *Montessori: The Science Behind the Genius* (New York: Oxford University Press, 2005).
- McTighe, Jay, Grant Wiggins, *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding* (Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development, 2013).
- Memon, Nadeem A., Mujadad Zaman (ur.), *Philosophies of Islamic Education: Historical Perspectives and Emerging Discourses* (New York: Routledge, 2016).
- Merry, Michael S., *Culture, Identity, and Islamic Schooling: A Philosophical Approach* (New York: Palgrave Macmillan, 2010).
- Merry, Michael S., *Equality, Citizenship, and Segregation: A Defense of Separation* (New York: Palgrave Macmillan, 2013).
- Miller, Lisa, *The Spiritual Child: The New Science on Parenting for Health and Lifelong Thriving* (New York: Picador, 2016).
- Mohamed, Yasien, *Fitra: The Islamic Concept of Human Nature* (London: Ta-Ha, 1996).
- Montessori, Maria, *To Educate the Human Potential: The Clio Montessori Series* (Oxford: Clio, 1989).
- Montessori, Maria, *The Absorbent Mind* (New York: Holt, 1995).
- Muhajir, A. M., *Lessons from the Stories of the Qur'an* (New Delhi: Kitab Bhavan, 1997).

- Murata, Sachiko, *The Tao of Islam: A Sourcebook on Gender Relationships in Islamic Thought* (Albany: State University of New York Press, 1992).
- Myrdal, Gunnar, Richard Sterner, Arnold M. Rose, *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy* (Harper and Bros., 1944).
- Nadwi, Abul Hasan 'Ali, *Islam and the World: The Rise and Decline of Muslims and Its Effect on Mankind* (Leicestershire, UK: Islamic Academy, 2005).
- Nasr, Seyyed Hossein, *The Need for a Sacred Science* (Albany: State University of New York, 1993).
- Niemiec, Christopher P., Richard M. Ryan, "Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice", *Theory and Research in Education*, 7:2 (2009), str. 133–144.
- Oakes, Jeannie, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (New Haven, CT: Yale University Press, 2005).
- Oakes, Jeannie, Martin Lipton, Lauren Anderson, Jamy Stillman, *Teaching to Change the World* (Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2012).
- Olsen, Karen D., *What Brain Research Can Teach about Cutting School Budgets* (Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010).
- Rahman, Fazlur, *Islam* (Chicago: University of Chicago Press, 2002).
- Rahman, Fazlur, *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition* (Chicago: University of Chicago Press, 1982).
- Rahman, Fazlur, *Major Themes of the Qur'an*, drugo izd. (Minneapolis, MN: Bibliotheca Islamica, 1994).

- al-Raysuni, Ahmad, *Al-Shura: The Quranic Principle of Consultation; A Tool for Reconstruction and Reform*, Nancy Roberts (prev.) (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, n.d.).
- Ricci, Mary Kay, *Mindsets in the Classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement in Schools* (Waco, TX: Prufrock Press, 2013).
- Rose, Daniel, "The Potential of Role-Model Education", infed.org. *Encyclopedia of Informal Education*, 2004, preuzeto sa: infed.org: <http://infed.org/mobi/the-potential-of-role-model-education/>.
- Rosenthal, Robert, Lenore Jacobson, *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968).
- Ruelle, Karen Gray, Deborah Durland DeSaix, *The Grand Mosque of Paris: A Story of How Muslims Rescued Jews During the Holocaust* (New York: Holiday House, 2010).
- Ryan, Richard M., Deci, Edward L., "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", *Contemporary Educational Psychology*, 25:1 (2000), str. 54-67.
- Ryan, Richard M., and Deci, Edward L., "Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?", *Journal of Personality*, 74:6 (2006), str. 1557-1585.
- Ryan, Richard M., and Deci, Edward L., "When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation", U *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, Carol Sansone i Judith H. Harackiewicz (ur.) (San Diego, CA: Academic Press, 2000), str. 13-54.

- Sahin, Abdullah, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation* (Leicestershire, UK: Kube Academic, 2013).
- Sajaad, Mufti Muhammad, *Understanding Taqlid: Following One of the Four Great Imams* (Miami, FL: n.p., 2011).
- Sandel, Michael J., *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2012).
- Sardar, Ziauddin, "The Civilization of the Book", u *How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge*, str. 24–39.
- Sardar, Ziauddin (ur.) *How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge* (London: Grey Seal Press, 1991).
- Sardar, Ziauddin, "Introduction: A Preface to al-Ghazali", u *How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge*, str. 1–9.
- Sardar, Ziauddin, *Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam* (Oxford: Oxford University Press, 2011).
- Senge, Peter M., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (New York: Doubleday, 1990).
- Sulaiman, Ibrahim, "Education as Imperialism", u *How We Know: Ilm and the Revival of Knowledge*, str. 58–68.
- Tauhidi, Dawud, *The Tarbiyah Project: An Overview* (n.p.: Tarbiyah Project, 2001).
- Tokuhama-Espinosa, Tracey, *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching* (New York: W.W. Norton, 2010).
- Tyack, David, Larry Cuban, *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995).

- Waghid, Yusef, *Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings* (New York: Peter Lang, 2011).
- Waghid, Yusef, Nuraan Davids, "Islamization and Democratization of Knowledge in Postcolonial Muslim-Oriented Contexts: Implications for Democratic Citizenship Education", u *Philosophies of Islamic Education*, Memon, Zaman (ur.), str. 220–235.
- Weinstein, Netta, Richard M. Ryan, Edward L. Deci, "Motivation, Meaning, and Wellness: A Self-Determination Perspective on the Creation and Internalization of Personal Meanings and Life Goals", u *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications*, drugo izd., T. P. Wong (ur.) (New York: Routledge, 2012), str. 81–106.
- Whitehead, Alfred North, *The Aims of Education and Other Essays* (New York: Macmillan, 1929).
- Wiggins, Grant, "The Futility of Trying to Teach Everything of Importance," *Educational Leadership*, 47:3 (1989), str. 44–59.
- Wood, Chip, Peter Wrenn, *Time to Teach, Time to Learn: Changing the Pace of School* (Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children: 1999).
- Zaman, Asad, "An Islamic Worldview: An Essential Component of an Islamic Education", *Lahore Journal of Policy Studies*, 1:1 (2007), str. 95–106.
- Zaman, Muhammad Qasim, *Modern Islamic Thought in a Radical Age: Religious Authority and Internal Criticism* (New York: Cambridge University Press, 2012).
- Al Zeera, Zahra, *Wholeness and Holiness in Education: An Islamic Perspective* (Herndon, VA.: International Institute of Islamic Thought, 2001).

IZ PREDGOVORA

Trenutni obrazovni sistem utemeljen je prije stotinu godina ili više, i očajnički mu je potrebno 'ponovno pokretanje', dok se istovremeno treba iznova povezati s nastavnim metodama i principima davno zaboravljenim u ime napretka i modernosti. Ono što danas imamo sastoji se uglavnom od određenog broja učenika, koji prelaze iz jedne učionice u drugu i bivaju 'kljukani' s pokretne trake nepovezanih i nesrodnih činjenica, uz pomoć neinspirativnih knjiga i metoda, da bi potom bili podvrgnuti beskrajno dugim ispitima, čiji se rezultati koriste za procjenu intelektualne sposobnosti i 'vladanja' predmetom.

Njegovanje djetetovog moralnog razumijevanja univerzuma zajedno s holističkim svjetonazorom, vezom sa svime što je stvoreno, sviješću o građanskoj odgovornosti da se svijet učini boljim mjestom, i sposobnošću suživota i rada u saradnji s drugima, kako tvrdi ova autorica, od vitalnog je značaja za rast i napredak svakog djeteta, što omogućava veće ostvarenje njihovih potencijala.

Ova knjiga također poziva na upotrebu najnovijih inovativnih sredstava i tehnologija kako bi obrazovno iskustvo postalo inspirativno. Sve navedeno od stvarnog okruženja za učenje (učionica i škola) trebalo bi napraviti dinamično i zanimljivo mjesto, pri čemu učitelj nije 'nadzornik gradilišta', već mudar uzor koji može da njeguje ono najbolje u djetetu.

Ann El-Moslimany (1937-2021) je doktorica botaničkih nauka i bivša profesorica na Univerzitetu u Kuvajtu (1984-1986) i Seattle Central Community koledžu (1986-1990). Krajem osamdesetih godina prošlog stoljeća, osnovala je Islamic School of Seattle (ISS) na čijem čelu je bila četrdeset godina, ostvarujući viziju moderne islamske škole prožete elementima Montessori učenja i holističkog obrazovanja. Autorica je nekolice knjiga i naučno-istraživačkih radova.