

CONTEXT

JOURNAL OF
INTERDISCIPLINARY STUDIES

■ VOLUME 2
NUMBER 2
2015

ČASOPIS ZA
INTERDISCIPLINARNE STUDIJE

■ GODINA 2
BROJ 2
2015.

ISSN 2303-6966



9 772303 695801



CENTAR ZA NAPREDNE STUDIJE
CENTER FOR ADVANCED STUDIES

CONTEXT

JOURNAL OF
INTERDISCIPLINARY STUDIES

ČASOPIS ZA
INTERDISCIPLINARNE STUDIJE

CONTEXT

ČASOPIS ZA
INTERDISCIPLINARNE STUDIJE

Context: Časopis za interdisciplinarne studije je recenzirani, naučni časopis posvećen unapređenju interdisciplinarnih istraživanja najurgentnijih društvenih i političkih tema našeg vremena kao što su posljedice ubrzane globalizacije, pluralizam i raznolikost, ljudska prava i slobode, održivi razvoj i međureligijska susretanja. Pozivamo istraživače u humanističkim i društvenim naukama da daju doprinos boljem razumijevanju glavnih moralnih i etičkih problema kroz kreativnu razmjenu ideja, gledišta i metodologija. U nastojanju da premostimo razlike među kulturama, u ovom časopisu objavljujvat ćemo i prijevode važnijih radova. U *Contextu* su dobrodošli i članci i prikazi knjiga iz svih područja interdisciplinarnih istraživanja.

REDAKCIJA

Ahmet Alibašić, *Univerzitet u Sarajevu*, glavni urednik
Munir Drkić, *Univerzitet u Sarajevu*, izvršni urednik
Aid Smajić, *Univerzitet u Sarajevu*
Dževada Šuško, *Institut za islamsku tradiciju Bošnjaka*
Ermin Sinanović, *Međunarodni institut za islamsku misao*
Ešref-Kenan Rašidagić, *Univerzitet u Sarajevu*
Munir Mujić, *Univerzitet u Sarajevu*

SAVJET ČASOPISA

Anas Al-Shaykh-Ali, *International Institute of Islamic Thought, London*
Fikret Karčić, *Univerzitet u Sarajevu*
Nusret Isanović, *Univerzitet u Zenici*
Omer Spahić, *Međunarodni islamski univerzitet u Maleziji*

UPUTE ZA PREDAJU RADOVA

Detaljne upute pogledati na cns.ba/context.

ADRESA

Context: Časopis za interdisciplinarne studije
Centar za napredne studije
Marka Marulića 2C, Sarajevo 71 000
Bosna i Hercegovina
E-mail: sekretar@cns.ba

Context: Časopis za interdisciplinarne studije (ISSN-print 2303-6958, ISSN-online 2303-6966)
dva puta godišnje izdaje
Centar za napredne studije, Marka Marulića 2C, 71 000 Sarajevo, Bosna i Hercegovina,
tel: +387 33 716 040, fax: +387 33 716 041, email: sekretar@cns.ba.

Slobodan online pristup časopisu na: cns.ba/context.

© Centar za napredne studije, Sarajevo, Bosna i Hercegovina. Sva prava zadržana. Nijedan dio ove publikacije ne može biti reproduciran, prevođen, pohranjivan u sisteme za čuvanje i pretraživanje podataka, u bilo kojem obliku i bilo kojim sredstvima, elektronskim, mehaničkim, kopiranjem ili na drugi način, bez prethodnoga odobrenja izdavača.

Štampano u Bosni i Hercegovini.

CONTEXT

JOURNAL OF
INTERDISCIPLINARY STUDIES ■ VOLUME 2
NUMBER 2
2015

ČASOPIS ZA
INTERDISCIPLINARNE STUDIJE ■ GODINA 2
BROJ 2
2015.



CENTAR ZA NAPREDNE STUDIJE
CENTER FOR ADVANCED STUDIES

CONTEXT

JOURNAL OF
INTERDISCIPLINARY STUDIES

Context: Journal of Interdisciplinary Studies is a peer-reviewed scholarly journal committed to the advancement of interdisciplinary research in exploration of the most pressing and emerging key social and political issues of the 21st century. These include the implications of accelerated globalization, pluralism and diversity, human rights and freedoms, sustainable development, and inter-religious encounters. Researchers in the humanities and social sciences are invited to contribute to a better understanding of major moral and ethical issues through creative cross-pollination of ideas, perspectives, and methodologies. In an effort to bridge different cultures, the journal will also publish translations of significant articles. *Context* welcomes articles, essays and book reviews in all areas of interdisciplinary studies.

EDITORS

Ahmet Alibašić, *University of Sarajevo*, Editor in Chief
Munir Drkić, *University of Sarajevo*, Executive Editor
Aid Smajić, *University of Sarajevo*
Dževada Šuško, *Institute for Islamic Tradition of Bosniaks*
Ermin Sinanović, *International Institute of Islamic Thought*
Ešref-Kenan Rašidagić, *University of Sarajevo*
Munir Mujić, *University of Sarajevo*

ADVISORY BOARD

Anas Al-Shaykh-Ali, *International Institute of Islamic Thought, London*
Fikret Karčić, *University of Sarajevo*
Nusret Isanović, *University of Zenica*
Omer Spahić, *International Islamic University Malaysia*

SUBMISSION GUIDELINES

For detailed instructions, please visit the journal's homepage at cns.ba/context.

CORRESPONDENCE

Context: Journal of Interdisciplinary Studies
Center for Advanced Studies / Centar za napredne studije
Marka Marulića 2C, Sarajevo 71 000
Bosnia and Herzegovina
E: sekretar@cns.ba

Context: Journal of Interdisciplinary Studies (ISSN-print 2303-6958, ISSN-online 2303-6966) is published biannually by the Center for Advanced Studies, Marka Marulića 2C, Sarajevo 71 000, Bosna and Herzegovina, tel: +387 33 716 040, fax: +387 33 716 041, email: sekretar@cns.ba.

For detailed instructions, please visit the journal's homepage at cns.ba/context.

© Center for Advanced Studies, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, translated, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior written permission of the publisher.

Printed in Bosnia and Herzegovina.

Modern Islamic Views of Martin Luther and Protestantism

Enes Karić¹

Abstract

This paper looks at how prominent Muslim reformers of the 19th and 20th century treated Martin Luther and the Reformation in their books, articles, pamphlets and essays. In most cases, they wrote on them positively and as a model for reforms they thought the Muslim world needed. The author cites their views and opinions to demonstrate that Martin Luther's image in reformist circles in the traditional lands of Islam was as of a European reformer who drew upon Islamic sources. The paper also discusses the psychological reasons that contributed to the glorification of Luther's personality in books and articles by reformist Islamic and Muslim intellectuals of the 19th and 20th centuries.

Keywords: Modern Islamic Thought, Martin Luther, Reformation, Islamic Reformation, Protestantism

Introduction

Reformist and modernising texts written by Muslims from the turn of the 18th and through the 19th and 20th centuries frequently refer to Martin Luther (1483-1546) and the emergence of Protestantism on the social and religious scene of Europe (and throughout what came to be called the Western hemisphere). Muslim reformist circles included many who saw Protestantism as the key phenomenon that had allowed the concepts of "advance" and "progress" to take root in Europe and the West. In their diligence to apply the "concept of progress" in other parts of the world and so in the traditional lands of Islam, Muslim modernists and reformers found inspiration in the reforms of Martin Luther.

1 University of Sarajevo

The purpose of this short paper is to consider some of the more important Muslim authors, reformers and revivalists, active between the turn of the 18th and the first half of the 20th century and since, who advocated in the Arab and Islamic worlds for the idea that Martin Luther and Protestantism had been positive phenomena and that Muslims should emulate them if they wanted to achieve:

- a) a thorough reform of their own societies;
- b) renewal of their religious and social institutions;
- c) re-evaluation of their historical religious tradition; and
- d) separation of the “living” parts of that tradition from the “dead”.

This entails describing how those Muslim reformers referred to Luther’s mission, regardless of how superficially, inconsistently, generally and without the attention due to the need for a thorough analysis of the many religious, geographic, historical and social differences between the Islamic world and the West. This presentation also aims to reveal the psychological reasons that, often unconsciously, motivated the Muslim reformists to invoke Martin Luther and his “uprising” against alleged “Catholic backwardness” in 15th and 16th century Europe so eagerly. The Muslim reformist literature dedicates many pages to an “imaginary” or “invented” Luther, depicted almost as an “Islamic reformer” who had somehow transplanted Islamic patterns for the organisation of social, state and religious institutions to the heart of Europe.

It is also of note that many of these Muslim modernisers were familiar with the formal Protestant principle of “Sola Scriptura!” (*Scripture alone!*). Martin Luther ardently supported and promoted this principle, in the hope of reigniting religious fervour and distinguishing valid from “invalid” aspects of the religious traditions of Christianity. Thus, for example, *al-Manār*, the reformist Muslim journal launched by Muhammad Rashid Riḍā and Muhammad ‘Abduhū in Cairo in 1898, in response to an essay by Muhammad Tawfiq Sidqī (1881-1920), a physician by profession, published a series of texts on whether Islam should be based on the Qur’ān alone; Sidqī’s essay, entitled “Islam is the Qur’ān alone” (*al-Islāmu huwa l-qur’ānu waḥdahū*), was published in *al-Manār* in 1906.²

The entire ensuing debate on Muḥammad Tawfiq Sidqī’s “Protestant views” has recently been re-edited and re-published in Beirut by Hishām ‘Abd al-‘Azīz.³ The editor offers the following comment regarding Protestantism:

Martin Luther (...) and Calvin founded the Protestant school of thought (*maḍhab*) and by it they separated from the Catholic school of thought...⁴

I will consider this emphasis on the singular status of the Qur’ān, to the exclusion of other sources, so clearly visible in the formation of Islamic modernist

2 *Tāfīr al-Manar*, IX, Cairo (1324/1906), pp. 515–524.

3 Muḥammad Tawfiq Sidqī, Rashīd Riḍā, Ṭāhā al-Biṣrī, *Hīwār ḥawla: Al-Islam huwa l-Qur’ānu waḥdahū*, ‘Abd al-Azīz (ed.), (Jadāwal: Beirut, 2007).

4 *Al-Islāmu huwa l-qur’ānu waḥdahū* Hishām ‘Abd al-‘Azīz (ed.), p. 86.

thought during the 20th century, in a separate study in which I will offer a comprehensive account of the polemic and debates it generated.

In closing these preliminary remarks, I would like to note that I have been unable to identify a single author among the Islamic modernists and revivalists and particularly those from the turn of the 19th and 20th centuries, who engaged seriously with Luther's understanding of Islam and his, in fact, rather vehement invective against it, the Qur'ān and the Prophet Muhammad. More will be said on this later.

Jamāluddīn al-Afghānī – a Muslim Luther?

Jamāluddīn al-Afghānī (1839-1897) was the first Muslim reformer to speak openly about reform in traditional centres of Muslim learning such as Cairo, Istanbul, Teheran, and Delhi. In his reformist efforts, al-Afghānī often referenced Europe and Martin Luther and pointed to Protestantism as something positive. Indeed, al-Afghānī saw himself as the “Muslim Luther.” His *Ḥāṭirāt* (*Thoughts*) comprise debates and speeches from his Istanbul period, made in the years before his death in 1897 and collected later by Muḥammad Bāshā al-Maḥzūmī.⁵ It is almost entirely dedicated to his views on Europe and the West as the “advanced” part of the world and to the tasks Muslims had to undertake if they were to “reform” themselves. The *Ḥāṭirāt* (*Thoughts*) thus deserve special attention and study.

Al-Afghānī was also the first Muslim thinker to use the expression “Islam and the West” and appears to have been the first Muslim revivalist to deploy the terms “Islam” and “the West” as polarising concepts in his speeches, articles and pamphlets.⁶ The struggle between Catholicism and Protestantism in 15th, 16th and 17th century Europe, which he saw as a struggle between “backwardness” and “progress” within Christianity (and Europe), was a favourite theme. Nowhere in his writings did he clarify why he considered European Catholics in the time of Luther to be “the backward part of Europe.” He seemed to expect his readers simply to accept Protestantism as something positive and essentially in agreement with Islam, as against a Catholicism that was self-evidently retrograde, backward, and similar to *taqlīd* (blind, uncritical following) for Muslims. Al-Afghānī implicitly demanded that Muslims had first to think through “a Protestantism of their own” in order to become advanced and modern.

5 For more see: Jamāluddīn al-Afghānī, *Ḥāṭirāt*, edited by Muḥammad Bāshā al-Maḥzūmī (first edition Beirut 1931, reprinted in Alexandria/Cairo/Beirut: Bibliotheca Alexandrina, 2012).

6 “... he seems to have been the first Muslim revivalist to use the concepts ‘Islam’ and ‘the West’ as ... antagonistic historical phenomena...,” Wilfred Cantwell Smith, *Islam in Modern History*, (Princeton: The New American Library, Princeton University Press, 1957), p. 55.

In a well-documented study, entitled *Jamāluddīn al-Afghānī, al-mi'awīyyatu l-ūlā (1897-1997)*, Ḥasan Ḥanafī⁷ provides a clear account of al-Afghānī's opus and ideas. It is worth briefly reviewing the passages in which he discusses al-Afghānī's enthusiastic invocations of Luther and Protestantism. Paraphrasing al-Afghānī's article on "Religious Reform" (*al-iṣlāḥu d-dīnīyyu*), which he supplements by reference to or direct quotation from other works, he sets out al-Afghānī's views on how Muslims should have approached reform and renewal at the end of the 19th century. In the end, what Ḥanafī demonstrates is that al-Afghānī wanted to carry out in the lands of Islam what Luther had achieved in Europe and the West. Al-Afghānī's "Lutheran" theses included the following:

- a) Religious renewal was one of the laws of rebirth and one of the means for overcoming backwardness and for accepting progress.⁸
- b) There would be no salvation from decadence and backwardness except by basing the revival and civilisation on religious foundations.
- c) The right path towards reform would be by way of a religious movement that would remove the wrong understanding of shariah and doctrine from the minds of common people and some of the elite.
- d) The correct teachings of the Qur'ān had to be propagated among the masses [and not just the *ūlamā*/the elect] and be explained to them so that they may lead to happiness, both in this world and in the hereafter.⁹
- e) From this there followed the necessity of studying modern science and restocking libraries again [i.e., so that they might be filled with reformist texts and literature] and of writing and distributing easily understandable books.
- f) That it was precisely by this path of reform that the West had moved from savagery to civilisation.
- g) The Reformation was a religious movement, launched by Luther after observing Europe's subjugation to (Catholic) priests and traditions that are "beyond reason and faith."
- h) Luther reformed morality, corrected wrong things, cleansed reason and drew attention to the natural freedom that is opposed to enslavement and oppression.¹⁰
- i) If we pursue al-Afghānī's description of Protestantism and Luther further, we may notice the emphasis he put on the emergence of the (Catholic) Counter-reformation and the ensuing competition or rivalry

7 Born in Cairo in 1935, Ḥasan Ḥanafī is a well-known university professor and social theoretician of Islamic and Muslim modernity.

8 Taken over with adaptation from Ḥasan Ḥanafī, *Jamāluddīn al-Afghānī, al-mi'awīyyatu l-ūlā (1897-1997)*, (Cairo: Dāru Qibā', 1998), p. 187.

9 Taken over with adaptation from Ḥasan Ḥanafī, *Jamāluddīn al-Afghānī, al-mi'awīyyatu l-ūlā (1897-1997)*, (Cairo: Dāru Qibā', 1998), p. 187.

10 Taken over with adaptation from Ḥasan Ḥanafī, *Jamāluddīn al-Afghānī, al-mi'awīyyatu l-ūlā (1897-1997)*, (Cairo: Dāru Qibā', 1998), p. 187.

between Protestantism and Catholicism over power, honour, and domination in civilisation, in their attempt to outdo one another.

- j) Modern civilisation was born out of this competition between Protestants and Catholics.

In some passages, al-Afghānī did stress that “rebirth” in Muslim lands should not be pursued by aping the West, because that would lead to being dazzled by foreigners and so to being submitted to them and accepting their rule. (Even though it is evident that al-Afghānī was here rejecting “*taqlid*” towards the West, we will see later that he held a positive view of Luther’s rejection of the allegedly “retrograde” Catholic priestly tradition).

According to certain of al-Afghānī’s views, if Islam were to yield to imitation of the West, it would become transformed from being liberation and creativity into being apathy and so become used to foreign rule.¹¹

In Ḥanafī’s interpretation, al-Afghānī was, of course, aware that, even though there were two rival Muslim groups, the Sunnis and the Shi’is, their competition was not such as to not facilitate the creation of a challenge that would lead to civilisation, as had been the case with Protestants and Catholics in the West. Al-Afghānī argued that the Shi’is seemed more similar to Catholics in certain regards, given the importance they attached to the men of religion, tradition and history, while the Sunnis were more similar to Protestants in their respect for reason, individualism and freedom, but in other regards the Shi’is sometimes seemed more similar to Protestants in their opposition and resistance, while Sunnis resembled Catholics in their submissiveness. Having thus cited and paraphrased al-Afghānī’s views, Ḥanafī concludes “Al-Afghānī sees himself as another Martin Luther.”¹²

Many European and Western scholars of the modern history of Islam have noted how many Muslim reformist thinkers of the 19th and 20th centuries mention Martin Luther and Protestantism as “the model” to be followed by Muslims in critiquing their “ineffectual” heritage, especially the “old *‘ulamā* tradition” and *taqlid*.”

In this regard, Western studies on Islam commonly mention al-Afghānī’s motto that the Muslim world needs “a Muslim Luther.” Leafing through just a few studies or authors makes clear the tendency not just to compare a person of the significance of Jamāluddīn al-Afghānī (1839-1897) with Luther, but how his work and activities have been placed at the very heart of the most important reformist and revivalist trends to emerge among Muslims in the 19th and 20th centuries.

According to Marshall Hodgson, al-Afghānī was “a violent advocate of all kinds of reform: political, religious, and social.”¹³ Indeed, “He denounced the

11 Taken over with adaptation from Hasan Ḥanafī, *Jamāluddīn al-Afghānī, al-mi’awiyayatu l-ūlā (1897-1997)*, (Cairo: Dāru Qibā’, 1998), p. 187.

12 Ḥanafī, *Jamāluddīn al-Afghānī, al-mi’awiyayatu l-ūlā (1897-1997)*, p. 187.

13 Marshall G. S. Hodgson, *The Venture of Islam*, III, (Chicago: The University of Chicago Press), 1959, p. 308.

ṣūfī tradition for its quietism and the conventional *‘ulamā* for their obscurantism, calling for a ‘Muslim Luther.’”¹⁴

In his *Islam in Modern History*¹⁵ Wilfred Cantwell Smith offers a number of interpretations, views and assessments of al-Afghānī. Thus, he writes: “These two tendencies – internal reform, external defence – are typified and fused in a person whose outstanding figure is central to the nineteenth-century Muslim world, Jamālu-d-Dīn Afghani (1839-1897.)”¹⁶ Indeed, Cantwell Smith tells us, al-Afghānī “inspired political revolutionaries and venerable scholars. He advocated both local nationalisms and pan-Islam. A very great deal of subsequent Islamic development is adumbrated in his personality and career. In fact, there is very little in twentieth-century Islam not foreshadowed in Afghani.”¹⁷ Cantwell Smith argues that al-Afghānī “realised that the entire Islamic world, not just this or that part of it, was threatened,”¹⁸ and so he “fired audiences in one Muslim country after another to a reawakened consciousness of how they had once been mighty, but now were weak.”¹⁹ This assessment of al-Afghānī by so authoritative an author as Cantwell Smith reinforced his status as “another Muslim Luther.” Cantwell Smith stresses the versatility of al-Afghānī’s mission, as follows:

Further, Afghani exhibited a partial appreciation of intellectualism and of Western values and particularly Western science and techniques. He saw the West as something primarily to be resisted, because it threatened Islam and the community, but secondly, in part to be imitated.²⁰

Cantwell Smith continues:

Particularly, he [al-Afghānī] is illustrative as a man passionately concerned to defend and to reactivate the mundane aspect of Islam. It was his vision and his determination (...) that Islamic history shall once again march forward in full truth and full splendor.²¹

Returning to Marshall Hodgson, we note that he calls al-Afghānī “the most famous intellectual reformer of Islam of the time”²² and a man “who combined an ardent pan-Islamic vision with scorn for the doctrines of the conventional *‘ulamā* and zeal for the spread of the European sciences.”²³ According to Hodgson, “al-Afghānī had taught a revival of each Muslim nation internally as part of a general pan-Islamic movement in which the reviving nations were to cooperate.”²⁴

14 Marshall G. S. Hodgson, *The Venture of Islam*, III, (Chicago: The University of Chicago Press), 1959, p. 308.

15 Wilfred Cantwell Smith

16 Wilfred Cantwell Smith 54.

17 Wilfred Cantwell Smith 54.

18 Wilfred Cantwell Smith 55.

19 Wilfred Cantwell Smith 56.

20 Wilfred Cantwell Smith 56.

21 Wilfred Cantwell Smith 58.

22 Hodgson, p. 255.

23 Hodgson, p. 255.

24 Hodgson, p. 255.

Al-Afghānī continues to attract the attention of today's scholars of Islam with undiminished intensity. Thus, Karen Armstrong argues that "...wherever he travelled in Arabia, Egypt, Turkey, Russia or Europe he was aware of the ubiquitous power of the West, and was convinced that it would soon dominate and crush the Muslim world."²⁵ Armstrong describes him as having "anti-*‘ulamā*" views, which is to say that he argued "Islam itself must respond to the changed conditions and become more rational and modern. Muslims must rebel against the long closing of the 'gates of *ijtihād*' and use their own unfettered reason, as both the Prophet and the Qur'an had insisted."²⁶

Rodney Wilson has noted that al-Afghānī eagerly occupied himself not only with theology, but also with the social sciences, history, and even economics. Just as Martin Luther counted on the support of local German rulers,²⁷ placing his reforms at least in part outside the purely theological dispute with Catholic clergy (or papist "*‘ulamā*," so to speak), so al-Afghānī demanded reform not only of the religious, but also of the cultural, political, economic spheres of life amongst Muslim peoples. In his analysis of the emergence of Islamic economics as a distinct branch of economics, Wilson therefore argues that it can be seen as a manifestation of the Islamic revival of the late 19th century. In his view, "al-Afghani, arguably the most influential pioneer of Islamic modernism and anti-imperialism from the 1880s, sought to change Islam from a religious faith into a politico-religious ideology."²⁸

Frequent references to Luther and Protestantism

The 20th century thinkers, ideologues and propagandists of "progress" in the Muslim world generally had Jamāluddīn al-Afghānī in mind in their references to Luther and Protestantism.

‘Abd al-‘Azīz Jāwīsh (1876-1929), born in Alexandria, but by origin from Benghazi in Libya, was well-known for his modernist pamphlets, essays and texts. His *Islam – the religion of nature and freedom* (*al-Islāmu dīnu l-ḥūrriyah*) was the textbook, practically the breviary, of all Muslim apologists of "pro-

25 Karen Armstrong, *Islam, A Short History* (London: Phoenix, 2004), p. 129–130.

26 Karen Armstrong, *Islam, A Short History* (London: Phoenix, 2004), p. 130.

27 Graham E. Fuller states explicitly that "The Reformation would never have happened if Luther had simply been one of a handful of dissident monks arguing theology; the success of his movement was due to the direct support of German princes who shared his desire to cut the power of the church..." Graham E. Fuller, *A World Without Islam* (New York: Little, Brown and Company, 2010), p. 121.

28 Rodney Wilson, "The Development of Islamic Economics: Theory and Practice," in *Islamic Thought in the Twentieth Century*, Suha Taji-Farouki and Basheer M. Nafi (eds.), (London/ New York: I. B. Tauris, 2004), p. 195.

gress” for many years. The work was written after the generally accepted pattern of Muslim reformism, which was linked to both al-Afghānī’s school of thought and to the school of the Egyptian reformer Muḥammad ‘Abduh (1849-1905). According to Jāwīsh, the Qur’ān liberates minds (*harrara l-‘uqūla*). He mentions, for example, that Roger Bacon knew Arabic²⁹ and that people like Bacon “prepared Europe for reform.”

On many pages of his work, Jāwīsh offers a reading of the multi-layered history of Islam that depicts Islam as the “nursery of reforms” whose goal was “overcoming medieval Europe.” Thus, he writes how “priests” (*rijālu d-dīn*) in mediaeval Europe were challenged by the philosophers and thinkers educated on the works of Ibn Rushd (Averroes), etc. By (*rijālu d-dīn*) he means Catholic priests. On page 184, he explicitly mentions Martin Luther and Protestantism as the movement ultimately responsible for getting rid of the “priests.”

It was, however, an implicit intention of this reformist writer to demonstrate that, if modern Muslims (in the 20th century) were right to emulate “progressive and advanced Europe and the West,” it was because Europe and the West had become “advanced” by being inspired by Muslims in the mediaeval age (through Spain, Sicily, the crusades, etc.). Consequently, what Muslims were taking from Europe was hardly “European,” but in fact had been passed on to Europe a long time previously as something “Islamic and Muslim,” and was now only being restored to Muslims as their own, Muslim tradition. Of course, Jāwīsh does not ask whether mediaeval Islamic science and philosophy, including the tradition of *falāsifa*, had really produced or could have produced the modern secular sciences. Of course, few Muslim reformers of the late 19th or early 20th centuries did ask themselves this or similar questions.

The example and personality of Shakīb Arslān (1869-1946), also known as Amīr Shakīb Arslān (in Bosnian: Emir Šekib Arslan; French sources give his name as *Chekib Arslan*), cuts a prominent figure in the modernist Muslim debates on the understanding and interpretation of Europe in the 19th and 20th centuries. His text “Why are Muslims backward, while others have developed?” (*Li maḍā ta’ahhara l-muslimūna wa li maḍā taqaddama gayrubum*), published in three parts in *al-Manār* in 1930,³⁰ is the most powerful Muslim discussion of and lament over “European progress” and “Muslim backwardness.”

Let me note briefly that Arslān developed his modernist projects and ideas mainly in relation to “advanced Europe.” According to Raja Adal,³¹ Arslān passed through several phases in his treatment of Europe. For him, Europe was sometimes

29 ‘Abd al-‘Azīz Jāwīsh, “Islam – religion of nature and freedom” (*al-Islāmu dīnu l-fīṭrati wa l-hurriyah*) (Aleksandria/Cairo/Beirut: Bibliotheca Alexandrina, 2011), p. 183.

30 The Cairo-based *al-Manār* first published *Li maḍā ta’ahhara l-muslimūna wa li maḍā taqaddama gayrubum* – in three instalments. The same magazine then published the text as a brochure in many later editions.

31 Raja Adal, “Shakīb Arslan’s Imagining of Europe: The Colonizer, The Inquisitor, The Islamic, The Virtuous, and the Friend,” in Nathalie Clayer and Eric Germain (eds.), *Islam in Inter-War Europe* (New York: Columbia University Press, 2008), pp. 156–182.

“the colonizer,” sometimes “the inquisitor.” At other times, he described Europe as “Islamic,” and “virtuous.” He also described Europe as a Muslim “friend.” Arslān’s vision of Europe and its modernity and his see-sawing in his evaluation of Europe were influenced by the turbulent times of the Balkan wars, the First World War, the break-up of the Ottoman Empire, the Second World War, etc. (I will discuss Arslān’s attitude to Europe at greater length in a separate text).

As to Muslim “enthusiasm” for Reformation and Protestantism, we may observe that in many of his texts Arslān took the view that Europe had Martin Luther to thank for its contemporary “progress” (*taqaddum*). He expressed this idea most clearly in his text on *Why are Muslims backward, while others have developed?* (*Li maḍā ta’ahḥara l-muslimūna wa li maḍā taqaddama gayrubum*).³² In his fervent promotion of progress, Arslān argued that a religion is not and cannot be a source of backwardness. Christianity was not a source of backwardness. Therefore, Arslān pointed his finger not at Christianity, but at the (Catholic) priesthood, which he equated with the traditional Islamic class, the *‘ulamā*, as the main real source of *ta’ahḥur* or backwardness.

Arslān put forward several theses in the form of modernist slogans:

a) Europe’s backwardness, which the Europeans lived through in the Medieval Age, lasted a thousand years.³³

b) Protestant peoples consider the source of this backwardness to be the Popish church, not Christianity.³⁴

c) Protestant peoples take the view that Europe’s rebirth began precisely with the revolt of Martin Luther and John Calvin against the Roman Church.³⁵

Then, for reasons known only to himself, he cited Voltaire and those who, as he put it, held the place of pillars/*quṭbs* of atheism in Voltaire’s party, arguing that they [i.e. Voltaire’s atheists] did not distinguish Catholics from Protestants. For the atheists, all those beliefs [both Catholic and Protestant] were one and the same thing, obstacles to science and progress.

One of the messages of his text was that, by adopting the concepts of European progress, Muslims were also adopting industriousness, patriotism, the value of sacrifice for their country and their identity, and so on. And just as Luther had attacked priests, Arslān also spoke resolutely against *‘ulamā* circles.

Perhaps the most outstanding example of enthusiasm for Martin Luther after al-Afghānī is to be found in the person of Amīn al-Ḥūlī (1895-1966). This prominent Cairene professor wrote an entire book on “the connection between

32 Cited from the edition of *Li maḍā ta’ahḥara l-muslimūna wa li maḍā taqaddama gayrubum* published in Alexandria/Cairo/Beirut: Bibliotheca Alexandrina, 2012.

33 Cited from the edition of *Li maḍā ta’ahḥara l-muslimūna wa li maḍā taqaddama gayrubum* published in Alexandria/Cairo/Beirut: Bibliotheca Alexandrina, 2012. 108.

34 Cited from the edition of *Li maḍā ta’ahḥara l-muslimūna wa li maḍā taqaddama gayrubum* published in Alexandria/Cairo/Beirut: Bibliotheca Alexandrina, 2012. 108.

35 Cited from the edition of *Li maḍā ta’ahḥara l-muslimūna wa li maḍā taqaddama gayrubum* published in Alexandria/Cairo/Beirut: Bibliotheca Alexandrina, 2012.108.

Islam and the Christian reformation” (*Şilatu l-islāmi bi iṣlāhi l-masīhiyyah*).³⁶ The work as a whole is dedicated to the phenomenon of Martin Luther and Protestantism in Europe. Of course, al-Ḥūlī had his own (simplified) interpretation of the highly complex and knotty historical period that informed both the meeting and clash of Islam and Christian Europe. What al-Ḥūlī meant by “Christian reformation” (*al-iṣlāhu al-masīhiyyu*) is clear from the following:

By Christian reformation, I mean the material and spiritual actions invested for the sake of changing the system of the Roman Catholic Church over long centuries and many generations, until the advent of Martin Luther, that courageous man, who made this reform real...

In his approximately 100 page-long book, al-Ḥūlī then set out his understanding of the encounter of Islam and Christianity, dividing them into material (*al-ittiṣālu al-māddiyyu*) and spiritual (*al-ittiṣālu al-ma'nawiyyu*). Using very broad descriptions, he discussed the spread of Arabic and of the ideas of Islamic philosophy and Islamic religious sciences to Europe.

In his effort to understand the phenomenon of Protestantism (which he glorifies), al-Ḥūlī includes the following developments among the immediate results of Islam’s impact on Europe:

- a) the softening of church power,
- b) the limiting of Church influence on life, and
- c) the liberation of the intellect.³⁷

What followed, al-Ḥūlī argues, was a complete discarding of Church authority.³⁸ He gave Martin Luther the credit for all of this, insofar as he had been educated by Church philosophers, like William Ockham, who had acquired their learning from the books of Ibn Rushd (Averroes).³⁹

Al-Ḥūlī especially stressed Luther’s teachings on salvation. Salvation is a gift of God (*an-najātu minḥatun mina ’llāh*),⁴⁰ which every man receives without intermediary act (*dūna l-ʿamali t-tawassuṭiyyi*), etc.⁴¹ It is not difficult to see that al-Ḥūlī thought Luther had lifted these two principles straight from Islam. At the same time, al-Ḥūlī did not offer any clear or unambiguous proof that Luther’s conception of redefining Christianity had been formed in relation to Islam or its sources. To the contrary, current research on Luther by such scholars such as Norman Daniel⁴² and Adam S. Francisco,⁴³ amongst many others, reveals that

36 This work of Amīn al-Ḥūlī was published in Cairo by al-Hay’ah al-miṣriyyah al-ʿammaḥ li l-kitāb, 1993.

37 Al-Ḥūlī, *Şilatu l-islāmi bi iṣlāhi l-masīhiyyah*, p. 55-56.

38 Al-Ḥūlī, *Şilatu l-islāmi bi iṣlāhi l-masīhiyyah*, p. 61.

39 Al-Ḥūlī, *Şilatu l-islāmi bi iṣlāhi l-masīhiyyah*, p. 64.

40 Al-Ḥūlī, *Şilatu l-islāmi bi iṣlāhi l-masīhiyyah*, p. 65.

41 Al-Ḥūlī, *Şilatu l-islāmi bi iṣlāhi l-masīhiyyah*, p. 65.

42 For more on this see: Norman Daniel, *Islam and the West, The Making of an Image* (Oxford, US: OneWorld), 1993.

43 For more on this see: Adam S. Francisco, *Martin Luther and Islam (A Study in Sixteenth-Century Polemics and Apologetics)*, (Leiden/Boston: Brill, 2007).

he was one of the fiercest European critics of Islam, the Qur'ān and the Prophet Muhammad (p.b.u.h.)

It is true that in some places Martin Luther wrote favourably of “the religion of the Turks or Muḥammad,” pointing out “the simplicity of their food, clothing, dwellings, and everything else, as well as the fasts, prayers, and common gatherings of the people.”⁴⁴ But, these statements are rare instances of “praise of Islam and Muslims/Turks,” expressed only as tools for his vehement and unrelenting criticism of the Pope and of Rome and “the ceremonies of Catholic piety.” By way of preliminary illustration, let us quote his strongly worded interpretation of the first part of the Words of the Witnessing (al-Shahādah: *Lā ilāha illā 'llāh* – “There is no god but God!”)

Who does not know that God is God and that he is great? Who has ever heard that God is not God or that he is powerless? [This: *there is no god but God*]... sounds as if someone said: 'There is no donkey but donkey', 'there is no cow but cow', 'there is no man but man.' Surely everyone knows that an ox or a dog is not a donkey, and also that man or angels are not God. Fools and unreasonable people like to talk like that [as do Muslims in their testimony of faith].⁴⁵

This is neither the occasion nor place to quote extensively from passages in which Luther refers to Islam as “a satanic kingdom” (*regnum Diaboli*) besieging “the kingdom of God” (*regnum Dei*).⁴⁶

Of course, it is necessary, in reading Luther's criticisms and attacks on Islam, to keep in mind the times in which he lived and the historical context in which he addressed the themes of Islam, the Qur'ān, the Turk, etc. We should not forget that Luther was a contemporary of the siege of Vienna in 1529. In his cycle of “apocalyptic writings”, he views the Ottoman Empire as God's punishment, not only on the Pope and priests, but on Christians “who fail to follow the true Christianity,” etc.⁴⁷

Norman Daniel quotes Luther's statement: “Turca et Papa in forma religionis nihil differunt aut variant, nisi in ceremoniis.” For Luther, there was no difference between the Turks and the Pope in the form of their religion. They differed only in their religious ceremonies.⁴⁸

Returning to our Muslim apologists for the Reformation, particularly al-Ḥūlī, it needs to be said that the key weakness in their arguments about the Reformation lies in their oversimplified and general character and in their being set out *a priori*, without due examination of the historical context. Al-Ḥūlī did not

44 Quoted after Francisco, *Martin Luther and Islam*, p.1.

45 “Wer weis nicht, das Gott Gott ist, und das er gros ist, Wer hat je gehort, das Gott nicht Gott ist, oder das er klein sey... Es laut eben, als wenn einer spreche: 'Est ist kein Esel, den ein Esel', 'Est ist kein kue, den eine Kue', 'Est ist kein Mensch, denn ein Mensch'. Man weis wol, das ein Ochs oder Hund kein Esel ist, auch Mensch oder Engel nicht Gott ist. Narren und Wansinnige mügen so reden.” Ibid., p.122.

46 Ibid., p.149.

47 The author is planning a translation into Bosnian of Francisco's study on *Martin Luther and Islam*, which helps greatly in clarifying Luther's views on Islam by putting them in the context of his times.

48 Daniel, *Islam and the West*, p. 405.

attempt to undertake any deeper analyses of the real reasons for the emergence of Protestantism in Europe and so to research the “native” (European) causes and effects or factors that stemmed from the European soil itself and had the greatest impact on the appearance of Protestantism (like the rise of increasingly powerful rulers, the strengthening of the use of vernacular languages, etc.)

In saying this, I am not claiming for a moment that we should ignore Luther’s knowledge of Islam or even of the tradition of Arabic and Islamic philosophy that influenced Europe. Nor do I think we should ignore Luther’s knowledge of Islam’s spiritual and theological heritage. But, recent studies on this question do tell us that Luther was not well-disposed to Islam and that Islam quite simply could not have been an inspiration for his reforms. As mentioned earlier, the study by Adam S. Francisco documents this view with a wealth of evidence.

In any case, the name of Martin Luther did become short-hand for reform and progress in the texts written by Muslim reformers and revivalists of the late 19th and 20th centuries. The writings of al-Ḥūlī offer one of the more prominent examples. These texts also offer an emotional sub-text, which can be summed up as follows: “You see, Luther himself reached out for Islam and reformed Europe! So, why would not we Muslims reform ourselves with Islam today, in the 20th century!”

As we have already seen, even before al-Ḥūlī, there were claims that Protestantism was an “Islamic product” and even a direct consequence of Islam’s influence on Europe. For example, the well-known Turkish modernist Ziya Gökalp (1876-1924) argued that the Protestant reformation was “actually inspired by Islamic ideals.”⁴⁹ In his view:

When we study the history of Christianity, we see that, following the Crusades [eleventh-thirteenth centuries], a new movement started in Europe, which was then acquainted with Islamic culture. This movement aimed at imitating Islamic civilization and religion. It penetrated Europe with time, and finally culminated in Protestantism as a new religion entirely in contra-distinction to the traditional principles of Christianity. This new religion rejected the priesthood, and the existence of two kinds of government, spiritual and temporal. It also rejected the papacy, the Councils, the Inquisition – in short, all institutions which had existed in Christianity – as contrary to the principles of Islam. Are we not justified if we look at this religion as a more or less Islamicized form of Christianity?⁵⁰

Mūsā Jārullāh Bigi (1875-1949), a near contemporary of Zia Gökalp, followed in Gökalp’s footsteps in describing Martin Luther and Protestantism as “being responsible for the advent of civilisation itself.” According to Bigi,

...through reformers like Martin Luther, the Christian world entered on the path of progress; meanwhile, through religious scholars and leaders such as Ibn Kemal

49 Kurzman and Browers (eds.), *An Islamic Reformation?* (New York/Toronto/Oxford: Lexington Books, 2004), p. 4.

50 Kurzman and Browers (eds.), *An Islamic Reformation?* (New York/Toronto/Oxford: Lexington Books, 2004), p. 4.

[Kemalpashazāde, Turkish scholar, circa 1468-1534]⁵¹ and Abu al-Su'ūd [Ebussu'ūd Efendi, Turkish religious leader, circa 1491-1574],⁵² the Muslim world went into decline. That is, while the civilized world progressed through the freedom of reason, through the captivity of reason the Muslim world declined.⁵³

As already stated, Amīn al-Ḥūlī's study was written with a twofold purpose: first to prove that Islam, as a "progressive religion", was at the very roots of the Protestant reformation; and, second, to show that, if they wished to be "progressive", the Muslims of the 20th century had to reform, just as the Christians had reformed themselves. As a result, there emerged a plethora of Muslim modernist thinkers and writers who, like al-Ḥūlī, presented similar arguments and strongly advocated for the emergence of "a Muslim Luther" and a reformation like the Protestant one. It was in the wake of such ideas that Hadi Atlasi (1875-1940), a scholar from Tatarstan wrote about "the Muslim Luther" who had appeared in the person of Shihābuddīn Marjānī (1818-1889), a reformist scholar from Tatarstan.⁵⁴

There is neither need nor room to present all the many other Muslim scholars of the 19th or 20th centuries who held similar views or all the prominent Muslim personalities whom their contemporaries singled out as "Muslim Luthers." As we shall see at the end of this talk, even in such recent times as the last two decades the search for the "Muslim Luther" has continued.

More sober views on Luther's reforms and a call for re-examining "liberal" teachings

And now we come to Muḥammad Iqbāl (1877-1938), who engaged with Martin Luther and Protestantism in an interesting way. In a text published in 1909, under the title "Islam as a moral and political ideal," Iqbal writes:⁵⁵

Luther, the enemy of despotism in religion, and Rousseau, the enemy of despotism in politics, must always be regarded as the emancipators of European humanity from the heavy fetters of Popedom and absolutism, and their religious and political thought must be understood as a virtual denial of the Church dogma of human depravity. The possibility of the elimination of sin and pain from the evolutionary process, and faith in the natural goodness of man, are the basic

51 The object of his criticism is the Ottoman scholar Kemalpashazāde, who lived between 1468 and 1534. See *ibid.*, p. 4.

52 The object of his criticism is the Ottoman scholar Abu Su'ūd Efendi, who lived between 1491 and 1574. See *ibid.*, pp. 4-5.

53 The object of his criticism is the Ottoman scholar Abu Su'ūd Efendi, who lived between 1491 and 1574. See *ibid.*, pp. 4-5.

54 The object of his criticism is the Ottoman scholar Abu Su'ūd Efendi, who lived between 1491 and 1574. See *ibid.*, p. 5. The scholar and revivalist Marjānī is much praised as the founder of "Islamic modernism in Russia."

55 Muhammad Iqbal, "Islam as a Moral and Political Ideal," in *The Hindustan Review* (July 1909), no. 34. (quoted after Kurzman and Browsers, p. 3.).

propositions of Islam, as of modern European civilization, which has, almost unconsciously, recognized the truth of these propositions in spite of the religious system with which it is associated.⁵⁶

Iqbāl published these words of praise of Luther in 1909. About 20 years later, he returned to the theme of Martin Luther and the Reformation, dedicating two or three pages of his famous *Reconstruction of Religious Thought in Islam* (*Tajdīdu l-fikri d-dīniyyi fi l-islām*) to the subject.⁵⁷ On the one hand, Iqbāl had strong reservations about any “progressive”, “liberal” or “emancipatory” movement (*ḥarakatu t-tahrīr*) in contemporary Islam that might be conceptualized and shaped after models from the West, writing at a certain point:

We salute the liberation movement in contemporary Islam from the bottom of our hearts. But, we need to recognise that the emergence of the ideas of liberation in Islam constitutes the most critical point in the history of Islam.⁵⁸

Iqbāl held that “emancipatory liberalism” (*al-libarāliyyah at-taharruriyyah*) tended to become “destructive by impact” (*ḍātu aṭarin haddāmin*).⁵⁹ Indeed, for Iqbāl, “emancipatory liberalism” was one of the “factors of decadence” (*‘āmilan min ‘awāmili l-inḥilali*).⁶⁰ Nonetheless, Iqbāl saw another danger in the emergence of modern liberalism, which is that liberalism could “overshadow the broad humanist outlook which Islamic peoples used to imbibe from their religion.”⁶¹

Based on his insights into anti-colonialist trends in Islamic world and his personal experience of the emergence and growth of Muslim and Islamist modernist (and “anti-traditionalist”) movements, Iqbāl argued that “we are now passing through a period similar to the period of Protestant revolution in Europe. We must not fail to learn the lessons from the formation of Luther’s movement and its results.”⁶²

Why did Iqbāl call on Islamic and Muslim reformers to be cautious regarding the reckless implementation of liberal reform projects in traditional Muslim lands? Clear he did so for a reason and consulting Iqbāl himself is the best way to discover it.

Firstly, he held the view that the reformist Protestant movement in Europe (the Reformation) was a political movement.⁶³

Second, according to Iqbāl, the ultimate outcome of the Protestant movement in Europe had been a gradual weakening of Christian ethics, with erosion by national ethical systems.⁶⁴

56 Muhammad Iqbāl, “Islam as a Moral and Political Ideal,” in *The Hindustan Review* (July 1909), no. 34. (quoted after Kurzman and Browsers, p. 3.).

57 Muḥammad Iqbāl wrote this work in English. See: *The Reconstruction of Religious Thought in Islam* (with an additional chapter seven: *Is Religion possible?*), London 1934/Lahore 1951. The Arabic translation of the work quoted here was made by Muḥammad Yūsuf ‘Adas and published by *Bibliotheca Alexandrina*, Cairo/Beirut, 2011.

58 Iqbāl, *Tajdīdu l-fikri d-dīniyyi fi l-islām*, p. 272.

59 Iqbāl, *Tajdīdu l-fikri d-dīniyyi fi l-islām*, p. 272.

60 Iqbāl, *Tajdīdu l-fikri d-dīniyyi fi l-islām*, p. 272.

61 Iqbāl, *Tajdīdu l-fikri d-dīniyyi fi l-islām*, p. 272.

62 Iqbāl, *Tajdīdu l-fikri d-dīniyyi fi l-islām*, p. 273.

63 Iqbāl, *Tajdīdu l-fikri d-dīniyyi fi l-islām*, p. 273.

64 Iqbāl, *Tajdīdu l-fikri d-dīniyyi fi l-islām*, p. 273.

Third, the result of all this was clearly to be seen in the First World War. Instead of reaching a practical harmonization of two mutually opposed ethical systems, conditions in Europe became unbearable.⁶⁵

Here it is worth mentioning a warning sounded by Iqbāl regarding the emergence of Protestantism and the Reformation in Europe. Iqbāl claimed that “it is the obligation of the leadership of the Islamic world nowadays to understand the true meaning of what happened in Europe...”,⁶⁶ and for it [i.e. the leadership] to “move ahead towards the goals of Islam...”⁶⁷

Iqbāl raised his reservations about the final outcome of Protestant reformation and its “rejection of tradition” as part of his general views on Western modernity and his critique of that modernity.

Authors such as Ahmet Davutoglu believe that Protestantism is a phenomenon that should be linked to Europe alone. Davutoglu argues that

The Protestant Reformation in the early modern era was another transformation of Christianity which accompanied radical changes in the social, political and economic structures in their development towards capitalism.⁶⁸

I shall address the question of Islamic and Muslim thinkers’ critique of “Muslim modernity” on another occasion. For the moment, I will simply mention in passing the most interesting person of the Shaikh Yūsuf al-Nabāhānī (1849 – 1932), a *sūfi* author from Haifa in Palestine (today under Israeli control), who “launched vicious verbal attacks on ... the reformists Afghani, ‘Abduh and Rida, all of whom he had personally encountered, and detested.”⁶⁹ He considered their reformist commitment too strong and ungrounded “in Islam.”

Concluding remarks

There is an ongoing debate on and continued interest in an “Islamic reformation.”

Sociologist Jose Casanova writes that there is a broad consensus “that the Islamic tradition in the very recent past has undergone an unprecedented process of pluralization and fragmentation of religious authority, comparable to that initiated by the Protestant Reformation.”⁷⁰

Just as one can speak today in the plural of “European reformations,” it is also possible to speak of many models of reform in the Islamic world.⁷¹

65 Iqbāl, *Tajdidu l-fikri d-diniyyi fi l-islām*, p. 273.

66 Iqbāl, *Tajdidu l-fikri d-diniyyi fi l-islām*, p. 273.

67 Iqbāl, *Tajdidu l-fikri d-diniyyi fi l-islām*, p. 273.

68 Ahmet Davutoglu, *Civilizational Transformation and the Muslim World* (Kuala Lumpur: Mahir Publications, 1994), p. 31.

69 Elizabeth Sirriyeh, “Sufi Thought and Its Reconstruction,” in: Suha Taji-Farouki and Basheer M. Nafi (eds.), *Islamic Thought in the Twentieth Century* (London/New York: I. B. Tauris, 2004), p. 112.

70 Kurzman and Browers, p. 5.

71 Kurzman and Browers, p. 6.

Perhaps this is where we should look for the reasons why various Muslim thinkers of the younger generation, famous for their university credentials, writings or high media profile, are so readily declared the “Muslim Luther.” As Kurzman and Browsers note, “observers [have] identified a new crop of Muslim Luthers, as previous candidates failed to fulfil the role of generating a full-blown Reformation.”⁷²

The anthropologist Dale Eickelman has claimed that a book written by the modern Syrian author, Muḥammad Shaḥrūr, (Shahrou, born 1938), “may one day be seen as a Muslim equivalent of the 95 Theses that Martin Luther nailed to the door of the Wittenberg Castle church in 1517.”⁷³ In 1995, the journalist Robin Wright reported that “both supporters and critics now call [Abdolkarim Soroush, Iran, born 1945] the Martin Luther of Islam.”⁷⁴ Tariq Ramadan (born in Switzerland in 1962) is a grandson of Ḥasan al-Bannā’, the founder of Muslim Brotherhood in Egypt. He has been dubbed a Muslim Martin Luther by the press.⁷⁵

The topic of the “Muslim Luther” should be understood, firstly, within the context of the widespread “mood of dejection and pessimism” in many Muslim countries at the end of the 19th and during the 20th century. There was a search for ideas of redemption that sometimes tended towards pleas for a “reformist personality” and were sometimes expressed as the view that, as a matter of fact, it is a movement or movements which should “deliver the Muslim world” from its crisis.

As Kurzman and Browsers show, “the famous Iranian reformer, ‘Ali Shari‘ati /1933-1977/, held that Islam ‘is living at the end of Medieval period,’ comparable to the position of Christian thinkers who ‘found their new destiny by destroying their old faith, and transforming traditional Catholicism to a protesting, world-minded, political, and materialist Protestantism.’ Shari‘ati urged Muslims to embrace ‘an Islamic Protestantism similar to that of Christianity in the Middle Ages, destroying all the degenerating factors which, in the name of Islam, have stymied and stupefied the process of thinking and the fate of the society, and given birth to new thoughts and new movements.’”⁷⁶

The so-called “Islamic movements” that emerged in the 19th and 20th centuries will be the topic of a future presentation and discussion.

72 Kurzman and Browsers, p. 6.

73 Kurzman and Browsers, p. 6.

74 Kurzman and Browsers, p. 6.

75 Kurzman and Browsers, p. 6.

76 Kurzman and Browsers, p. 6. (“...”). Kurzman and Browsers quote from Shari‘ati’s book *Man and Islam*, published in Houston in 1981.

How to read the Bible and the Qur'ān in Bosnia and Herzegovina

Almir Fatić¹

Abstract

The interpretation of sacred texts in general and of the Bible and the Qur'ān more particularly is likely to occupy the global public's attention increasingly over coming years and decades. A number of events during the early 21st century has lent force to this contention, presaging yet another critical phase in the relationship between the world of the West and that of Islam. Responsible interpretation of the Bible and the Qur'ān can help prevent potential misunderstandings between these two worlds. Comparative study is a significant issue in this context, especially in areas, such as Bosnia, where the adherents of both books live together. As sacred texts, they share common elements, including a) their origin in the monotheistic tradition, b) their distribution and availability, c) authority, d) ambiguity, e) universality, f) and the presence of problematic or difficult places within them. The method of contextual understanding and interpretation is an essential tool, in the broadest sense of the word, for a proper understanding of the so-called *difficult places* in the Qur'ān. We deploy hermeneutic instruments in such contextualization to enable this process, not least such hermeneutic disciplines as the "science of the occasions and circumstances of Revelation" (*asbab al-nuzul*), the "science of the Makkan and Medinan Revelation" (*'ilm al-Makki wa al-Madani*), the "science of the derogating and derogated verses" (*'ilm al-nasik wa al-mansuk*), the "science of Shariah law methodology" (*usul al-fiqh*), within which the general aims and intentions of the Qur'ān (*maqasid al-Qur'an*) and of Islamic law (*maqasid al-shari'a*) are explored, and the life and practice of the Messenger of Islam, p.b.u.h., (*sunna as a practical commentary on the Qur'ān*). Contextual interpretation of the Qur'ān and the Bible is a practical contribution to peace and better understanding among people of different religious beliefs.

Keywords: Bible, Qur'ān, Bosnia and Herzegovina, understanding, interpretation, religious pluralism, tolerance, "difficult places" in the Bible and the Qur'ān, the method of contextual interpretation.

1 Dr. Almir Fatić is Associate Professor at the Faculty of Islamic Studies in Sarajevo.

Introduction

The question of the interpretation of sacred texts in general and of the Bible and the Qur'an in particular is likely increasingly to occupy the attention of the world academic and non-academic public in coming years and decades. This contention is advanced on the basis of a number of events that have taken place since the beginning of the 21st century, including September 11, 2001, the invasions of Afghanistan and Iraq, the "war on terror", the cartoons of the Prophet of Islam, the Dutch parliamentarian's propaganda film about the Qur'an and the Muslim YouTube response ... all of which unfortunately presage yet another critical phase in the relationship between the world of the West and that of Islam. The Bible and the Qur'an contain the noblest teachings and ideas humanity has ever known and are respectively central to the religious practice of each of these two worlds, as well as to other practices, insofar as their adherents commonly refer to these teachings and ideas to justify their motives or acts. Many aspects of the religious and other practices of modern man can clearly not be understood without knowing their starting points, i.e., in the sacred texts that have been determining human religiosity for centuries. The case is strong for believing that responsible interpretation of sacred texts, primarily the Bible and the Qur'an, can help in the mission of building peace between people of different religious beliefs and in normalizing relations between their worlds, especially in areas where those who believe in the Bible and the Qur'an as holy and universal texts have lived in coexistence for centuries. Indeed, is not spreading peace and love among people at least a fundamental goal of every sacred text?

Bosnia: A Biblical-Qur'anic Country

Bosnia and Herzegovina, which is "neither East nor West", but rather "both East and West", is just such a country, where adherents of the Bible and the Qur'an have coexisted for centuries. Thus, in the country of Bosnia, both *the joyful news*² of Jesus and Muhammad's *warnings to the whole world*³ have been present for centuries. Bosnia and Herzegovina, unlike most other countries, has for centuries served as an example of a space in which the Biblical and Qur'anic messages of peace, coexistence, love and good neighbourly relations resonate harmoniously. The Bosnian Academician Enes Karić likes to say that Bosnia is "a land that draws its origin from the sacred pages of the Bible and the Qur'an,"⁴ alluding to its diverse religious mosaic. Are those who follow the Bible and the Qur'an in Bosnia

2 *Scripture - New Testament*: Mark 16:15.

3 *Qur'an*: Al-Qalam/The Pen, 52

4 Enes Karić, *Essays (on behalf) of Bosnia* (Sarajevo: El-Kalem, 1999), p. 280.

today unable to renew and continue this sacred spiritual symphony and preserve the valuable experiences transferred to them by their ancestors?

Some common characteristics of the Bible and the Qur'ān

The Bible and the Qur'an share certain common characteristics as holy texts. This should not come as a surprise. These characteristics must be recognised, pointed out and kept in mind when we read, understand, and interpret the Bible and the Qur'ān. The following passage presents only a few of them briefly.

Origins and monotheistic traditions

First, it is well-known that the Bible and the Qur'ān *come from the same part of the world* and contain more or less *the same monotheistic tradition* within themselves. The Qur'ān “openly refers to its biblical relation and constantly lays claim to a place in the monotheistic cycle.”⁵ The Qur'ān offers its own monotheistic vision, one that, in certain metaphysical, eschatological, cosmological, ethical and other aspects, coincides with that of the Bible, while, in others, diverging. The fact is that the Bible and the Qur'ān share a number of common themes, characters and moral commandments. For example, both books show respect towards Hazrat Maryam / the Virgin Mary and her son 'Isa / Jesus. There is a Qur'anic Sura named after Maryam. The Qur'an also confirms the mission of 'Isa/Jesus and his miracles (supernatural acts): the power of speech while he was in the cradle and his treatment of lepers and reviving of the dead by God's will,⁶ etc. Despite these similarities, big differences remain between them, of course, but that is not the subject of this paper.⁷

5 Malik ibn Nabi, *Kur'anski fenomen*, translated into Bosnian by Hilmo Ćerimović, (Sarajevo: Starješinstvo islamske zajednice Bosne i Hercegovine, Hrvatske i Slovenije, 1989), p. 127: The Qur'an confirms the truth of previous revelations: “It was We who revealed the law (to Moses): therein was guidance and light” (Al-Ma'ida/The Table Spread, 44); “And in their footsteps We sent Jesus the son of Mary, confirming the Law that had come before him: We sent him the Gospel: therein was guidance and light, and confirmation of the Law that had come before him: a guidance and an admonition to those who fear Allah.” (Al-Ma'ida/The Table Spread, 46). However, at the same time, the Qur'an points out that those books “suffer from insertion and the distortions of those who were obliged to guard them”; see for example: Al-Baqara/The Heifer, 79.

6 See: *Qur'an*: Ali 'Imran / The Family of 'Imran, 49.

7 For wider similarities and differences between the Bible and the Qur'an, see Hans Küng and Josef Van Ess, *Kršćanstvo i svjetske religije - islam*, translated by Ladislav Z. Fišić (Livno: Svjetlo riječi, 1995); M. M. al-A'zami, *The History of the Qur'anic Text: From Revelation to Compilation: A Comparative Study with the Old and New Testaments*, (Leicester: Islamic academy, 2003); Joachim Gnllka, *Biblija i Kur'an – što ih spaja a što razdvaja* (Zagreb: Kršćanska sadašnjost, 2007).

The Bible and the Qur'an - the most accessible sacred texts

Another feature to be pointed out is that the Bible and the Qur'an are probably the most accessible sacred texts today. Unlike the Vedas, which the Brahmins always felt should be protected from non-Brahmins, the Bible and the Qur'an have been spread all around the world in a variety of ways. Firstly, thanks to modern technologies of sound and image, the Bible and the Qur'an are available as never before to the human eye, ear and mind. Today, the Bible and the Qur'an can be and are read even by those who do not believe in them at all. This aspect of modernity can seem very positive for believers in the Bible and the Qur'an. But it also carries a kind of risk. *The issue of the responsible interpretation of the Bible and the Qur'an arises here in all its importance* and it is, I believe, here that the responsibility of their adherents lies today, especially of theologians and of the religious communities as institutions.

The Authority of the Holy Text and Responsibility for its Interpretation

It is in the nature of sacred text that it contain two things at once. It is at once a *product of its own time* (as revealed at a given time) and has authority *in our time*.⁸ Both the Bible and the Qur'an have the attribute of holiness. Both have people who believe in their sanctity, which is why their authority lasts. Commentators on the Qur'an and the Bible of all times face the question: *What do the Bible and the Qur'an mean today?* This is a central issue faced by any trying seriously and responsibly to interpret either text. The next logical question to arise is: *How to interpret today a text created (revealed) long ago?* This question entails a series of further ones – which can only be put here:

- *What is the true meaning of the Book?* This issue is common to Jewish, Christian and Muslim theologians. According to Henry Corbin, their “first and last task is to understand the true meaning of this book.”⁹
- *Is “Scripture to be understood in its own terms (sola scriptura) as required by Protestant hermeneutics, as opposed to the traditional principle of the Roman church?”*¹⁰
- *Whether interpretation of the sacred text should be ex mente auctoris, “from the mind of the author, without reading into the text meanings that can not have been intended by its human author” (a principle with which Christian interpreters of the Bible sometimes agree) or, rather, “it is not very well possible to reject certain interpretations because the author in his time could not have intended them?”* (Such interpretations are accepted by Muslim commentators precisely because the Qur'an “has no human author, but is, as Muslims believe, the direct word of God himself.”)¹¹

8 Michael Cook, *The Koran* (New York: Oxford University Press), p. 143.

9 Henry Corbin, *Historija islamske filozofije* (Sarajevo: Veselin Masleša, 1987), p. 13.

10 Hans Georg Gadamer, *Istina i Metoda* (Sarajevo: Veselin Masleša, 1978), p. 15.

11 J. J. G. Jansen, *The interpretation of the Koran in Modern Egypt* (Leiden: Brill, 1980), p. 33.

These are only a few of the important questions inevitably encountered in reading, understanding and interpreting the Bible and the Qur'an today. Answering them is to be left *to those worthy*,¹² as the Holy Qur'an says, to Jewish/Christian/Muslim theologians and commentators. Unfortunately, many such self-appointed interpreters – especially of the Qur'an – arrogate to themselves the right to interpret the Book without even elementary knowledge of the major rules and principles of interpretation.¹³

The Bible and the Qur'an - ambiguous texts

The next characteristic common to the Qur'an and the Bible is that they are *ambiguous texts*. Their ambiguity is not the result of linguistic process, but structural in nature. This ambiguity is their advantage. Otherwise, their ambiguity introduces no novelty. The history of their interpretation makes us aware, for example, of the Jewish and patristic discussions of the four levels of meaning of the Holy Book¹⁴ and of the Muslim classic commentary on the so-called theory of the “seven *ahruf* of the Qur'an” (lit. the “seven letters of the Qur'an”).¹⁵

With sacred texts, we encounter what Roland Barthes calls the “institutionalized pluralism” of their meanings and interpretations.¹⁶ It is their very openness and ambiguity which allows their wide application in human practice, as well as their potential applicability to new radically amended circumstances by believing Jews, Christians or Muslims, in contrast to the original homeland of the Holy Books. The many broad opportunities offered by allegorical, symbolic, or mystical interpretations of sacred texts, that have traditionally gone together with other methods of interpretation, can only be mentioned here in passing.¹⁷

12 *Qur'an*: Al-Nisa' / The Women, 58.

13 See: Abu al-A'la al-Mawdudi, *Osnovne pretpostavke za razumijevanje Kur'ana* (Sarajevo: Starješinstvo islamske zajednice Bosne i Hercegovine, Hrvatske i Slovenije, 1984); Almir Fatić, “Neka temeljna pravila u razumijevanju i tumačenju Kur'ana”, *Takvim*, 2008, pp. 21-34.

14 Heb. *peshat*, “literal translation”; *remez*, “implied meaning”; *derash*, “homiletic comprehension”; *sod*, “mystical, allegorical meaning” (*Encyclopaedia of the Qur'an*, II, p. 100).

15 For more on the “seven *ahruf* of the Qur'an”, see Ahmad Von Denffer, *Uhum al-Qur'an*, section: Variety of Modes (New Delhi: Millat Book Centre, 1994), pp. 111-115; Abdullah Saeed, “Flexibility in reading the text,” in: *Interpreting the Qur'an* (London and New York: Routledge, 2006), pp. 69-76.

16 Roland Bart [Barthes], *Literatura, mitologija, semiologija* (Beograd: Nolit, 1971), p. 10.

17 For example, Philo of Alexandria informs us that the Essenes gave the greater part of their teachings in the form of allegory. See Eugen Werber, *Kršćanstvo prije Krista?* (Zagreb, 2007), p. 64. For the mystical interpretation of the Qur'an, see Christin Zahra Sands, *Sufi Commentaries on the Qur'an in Classical Islam* (London and New York: Routledge, 2006); Nerkez Smailagić, *Uvod u Kur'an* (Zagreb, 1975), pp. 155-175; Jusuf Ramić, *Tefsir – Historija i metodologija* (Sarajevo: Fakultet islamskih nauka, 2001), pp. 182-191.

The Universality of the Text in a religiously plural world

The Qur'ān and the Bible offer a very far-reaching and, for modern commentators, very challenging message, their universality. Almighty God says in the Qur'an:

We sent thee not [O Muhammad], but as a Mercy for all creatures.¹⁸
Jesus says: Go unto the whole world and preach the Good news.¹⁹

The question remains of *how to justify and maintain the legitimate universality of the modern world's pluralistic religious image and its mixture of the followers of different religious traditions*. It is a unique religious blend of a sort never before recorded in the history of mankind.

According to the Qur'ān, the "heterogeneity of people is the God's will, and those who worship Him must learn how to live in a pluralistic society and pluralistic world."²⁰ The basis for this lies in the following Qur'ānic verses:

If thy Lord had so willed, He could have made mankind one people: but they will not cease to dispute.²¹

To each among you have we prescribed a law and an open way. If Allah had so willed, He would have made you a single people, but (His plan is) to test you in what He hath given you: so strive as in a race in all virtues. The goal of you all is to Allah; it is He that will show you the truth of the matters in which ye dispute.²²

Finally, according to the Qur'ān, Islam is not to be imposed on individuals or nations against their will:

Let there be no compulsion in religion.²³

These verses unequivocally establish the principle of freedom of belief and expression and in the confession of one's own religious beliefs. This recognizes the religious pluralism of humanity,²⁴ explicitly stated in the following verse:

Those who believe [in the Qur'an], and those who follow the Jewish [scriptures],

18 *Qur'an*: Al-Anbiyā' / The Prophets, 107.

19 *Mark*, 16:15-16.

20 Fathi Osman, "Džihad: Legitimna borba za ljudska prava", in Enes Karić (ed.), *Ljudska prava u kontekstu islamsko-zapadne debate* (Sarajevo: Pravni centar, Open Society Fund, Bosnia and Herzegovina, 1996), p. 218.

21 *Qur'an*: Hūd, 118.

22 *Qur'an*: Al-Mā'ida / The Table Spread, 48.

23 *Qur'an*: Al-Baqara / The Heifer, 256.

24 For more on the idea of religious pluralism in the Qur'an, see Abdulaziz Sachedina, "The Qur'an and other religions" in Jane Dammen McAuliffe (ed.), *The Cambridge Companion to the Qur'an* (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), pp. 291-309.

and the Christians and the Sabaeans - any who believe in Allah and the Last Day, and work righteousness, shall have their reward with their Lord; on them shall be no fear, nor shall they grieve.²⁵

The leading contemporary Muslim philosopher, Seyyed Hossein Nasr, who is of Iranian origin, has said that “man in the modern world faces a new experience of real importance, an experience his ancestors never encountered. It is not the experience of discovering new continents or even planets, but of travelling from one religious universe to another.”²⁶

Life in Bosnia and Herzegovina bears daily witness to these wise words. Nasr is also right in saying that “the simple proximity of two religious communities is not what creates awareness of the need for knowledge of a religious world different from their own.”²⁷

The truth is that, despite centuries of living so closely together, the various religious communities in Bosnia do not know enough – almost nothing indeed, and sadly, even that through prejudice – about each other’s religious universes. There is an old proverb that each man is the enemy of what he knows not. Knowledge of the other and different helps us understand our own faith, while ignorance of the other and different does not help us in understanding our own religion! We detect this attitude in the words of the philosopher Nasr:

A follower of any religion, whether Christian, Muslim, or Hindu, who is unwilling to accept the testimony of the presence of the Spirit in other religions, is in danger of losing their own understanding of faith. Therefore, the task of understanding other religions is not only of scientific interest, but is also of the greatest religious and theological significance.²⁸

When a Muslim in Bosnia reads the Bible or a Jew or Christian the Qur’ān, they gain in understanding of their own religion and at the same time in knowledge of others.

25 *Qur’an*: Al-Baqara / The Heifer, 62.

26 Seyyed Hossein Nasr, “Religija i religije: izazov življenja u multireligijskom svijetu”, in *Ljudska prava u kontekstu islamsko-zapadne debate*, 12.

27 *Ibid.*, 14 – “History teaches us that physical proximity or presence of two or more religions in one place is not enough by itself to their members to gain full awareness of other religions, and the religious freedoms of others”. Adnan Silajdžić, “Potreba i mogućnosti muslimansko-kršćanskog dijaloga – islamski pogled” *Vrhbosnensia*, year III, no. 2, Sarajevo, p. 211.

28 *Ibid.*, p. 40.

Tolerance of the belief and disbelief of others

The question of the universality of the sacred texts is closely related to that of tolerance for the belief and disbelief of others. In the world we live in, as well as people who belong to other religious universes, we also meet those who do not believe in sacred texts or religious beings at all. In our understanding and interpretation of the Bible and the Qur'an, we must count on both groups, because, according to the Qur'an, God Almighty allows infidelity, i.e. He offers a choice: Let him who will believe, and let him who will, reject (it).²⁹

As already noted, religious diversity is a matter of the Divine will. The Qur'an reveals a *plan* of that will:

O mankind! We created you from a single (pair) of a male and a female, and made you into nations and tribes, that ye may know each other (not that ye may despise (each other)).³⁰

This verse insists on knowledge of the other and different. The initial reference *O mankind* has a universal meaning.

The Qur'an goes further in declaring friendship towards Christians and their clergy:

...and nearest among them in love to the believers wilt thou find those who say, "We are Christians": because amongst these are men devoted to learning and men who have renounced the world, and they are not arrogant.³¹

Hence the late Ismail Ragi al-Faruqi and Lois Lamya Faruqi have claimed that the "honour with which Islam regards Judaism and Christianity, their founders and scriptures, is not mere a courtesy but acknowledgement of religious truth."³²

Problematic or difficult places in the Qur'an and the Bible

Another important common feature of the Qur'an and the Bible is the existence of so-called *problematic or difficult places in both Books*. Difficult that is in terms of their interpretation. Some passages in the Qur'an and the Bible have a very unusual ring to the modern reader. This gives rise to different interpretations and exegeses. In such cases, one may find oneself following one authority or another or be drawn into the game of counterposing authorities against each another. When it comes to the interpretation of the Qur'an, "unlike some postmodern literary criticism... [commentators] play a game with rules."³³

29 *Qur'an*: Al-Kahf / The Cave, 29.

30 *Qur'an*: Al-Hujurat / The Inner Apartments, 13.

31 *Qur'an*: Al-Ma'ida / The Table Spread, 82.

32 Ismail Ragi Faruqi and Lois Lamya Faruqi, *The Cultural Atlas of Islam* (London: The Macmillan Co., 1986), p. 191.

33 Michael Cook, *The Koran. A Very Short Introduction* (New York: Oxford University Press, 2000), p. 28.

Even in the classical age of Islam, practitioners of the interpretation of the Qur'an operated a very rigorous set of rules for doing so and condemned anyone who dared to interpret it arbitrarily or with bias (*bi al-hawā*). From these rules the traditional *tafsir* or scientific disciplines³⁴ developed that commentators on the Qur'an must know for their interpretation to be considered valid or acceptable. A lack of knowledge of these disciplines necessarily results in unacceptable, arbitrary, tendentious and plain wrong and unacceptable interpretation of the Qur'an. The history of the Muslim practice of interpreting the Qur'an includes many attempts of this sort, including some by non-Muslims or more precisely by tendentious Orientalists.

We give below a few examples of the so-called difficult places in the Qur'an and the Bible for which commentators and exegetes have devised interpretative possibilities. There is no discussion of them, as that would require more lengthy elaboration than is possible here.

- *The Qur'anic story of the ancient Israelites God put on trial for hunting on the Sabbath and punished by turning them into monkeys.*³⁵
- *Biblical statements on war and the law of war.*³⁶
- *The Qur'anic "verse on swords"³⁷ or general verses about jihad.*³⁸
- *The Qur'anic and New Testament attitude to women.*³⁹

34 For more on this, see "Traditional disciplines of Qur'anic Studies", in *Encyclopaedia of the Qur'an*, V, pp. 318-336. See also Enes Karić, *Kako tumačiti Kur'an* (Sarajevo: Tugra, 2005), the chapter on "Napomene o naukama tumačenja Kur'ana", pp. 337-354.

35 "Ask them concerning the town standing close by the sea. Behold! They transgressed in the matter of the Sabbath. For on the day of their Sabbath their fish did come to them, openly holding up their heads, but on the day they had no Sabbath, they came not: thus did We make a trial of them, for they were given to transgression. When some of them said: "Why do ye preach to a people whom Allah will destroy or visit with a terrible punishment?"- said the preachers: "To discharge our duty to your Lord, and perchance they may fear Him." When they disregarded the warnings that had been given them, We rescued those who forbade Evil; but We visited the wrong-doers with a grievous punishment because they were given to transgression. When in their insolence they transgressed (all) prohibitions, We said to them: "Be ye apes, despised and rejected." (Al-A'raf / The Heights, 163-6). There is a brief statement on this in Al-Baqara / The Heifer, (65)

36 For example: "But in the cities of these nations, whose land you Lord, your God, gives you as the heritage, you will not leave alive anything that breathes." (Deuteronomy 20:16).

37 "But when the forbidden months are past, then fight and slay the Pagans wherever ye find them, and seize them, beleaguer them, and lie in wait for them in every stratagem (of war); but if they repent, and establish regular prayers and practise regular charity, then open the way for them: for Allah is Oft-forgiving, Most Merciful." (Al-Tawba / The Repentance, 5).

38 For a recent view of verses/items that treat the issue of *jihad*, see Louay M. Safi, *Mir i granice rata* (Prevazilaženje klasične koncepcije džihada), (Sarajevo: Bemust, 2004).

39 "Men are the protectors and maintainers of women, because Allah has given the one more (strength) than the other, and because they support them from their means. Therefore, the righteous women are devoutly obedient, and guard in (the husband's) absence what Allah would have them guard. As to those women on whose part ye fear disloyalty and ill-conduct, admonish them (first), (Next) refuse to share their beds, (And last) beat them (lightly); but if they return to obedience, seek not against them Means (of annoyance): For Allah is Most High, great (above you all)." (Al-Nisa' / The Women, 34);

"Also I think women dress decently, to spruce up with shame and moderation, not with braided hair, or gold and pearls or costly garments, but with the works of charity as befits women who profess religion. A woman should learn in full submission! I do not permit a woman to teach or to exercise any authority over a man, but to be silent!" (1 Timothy, 2:9-12)

Conclusion: The need for a contextual method of interpretation

In order to understand and read the examples given above and others like them properly – examples from the Qur'an – they must be viewed in light of the Qur'an's contextual meaning in the broadest sense of the word, of its linguistic, thematic, cultural, sociological, and civilizational context. This broader contextualization utilises hermeneutic instruments and resources that enable this process, such as:

- The historical context of the revelation of these verses (the hermeneutical discipline of Qur'anic interpretation is called *asbāb al-nuzul*, the “science of the occasions and circumstances of revelation”).
- The time sequence of revelation, i.e. whether they belong to the Makkan or Medinan phase of revelation (the hermeneutical discipline that deals with this is called *'ilm al-Makki wa al-Madani*).
- Redefining the classical theory of derogation (the hermeneutical discipline that deals with this is called *'ilm al-nāsik wa al-mansūk*).
- The general aims and intentions of the Qur'an (*maqasid al-Qur'an*) and Islamic law (*maqasid al-shari'a*) (which are studied within the framework of *usul al-fiqh* / the *science of the methodology of Shari'a Law*, one of the scientific disciplines knowledge of which is prerequisite for proper interpretation of the Qur'an).
- The life and practice of the Prophet of Islam, (p.b.u.h.) as a *practical commentary on the Qur'an*.

Mastery of all these hermeneutical disciplines for the proper interpretation of the Qur'an is required fully to understand the examples given above. False or tendentious interpretations are the result of a lack of knowledge of these important disciplines. The study of these disciplines should be approached in the light of the urgent need for those who do know them to present and articulate them to their co-believers and others. This is how to contribute to a better and, above all, correct and responsible understanding of the Qur'an in the world we live in.

Contextual interpretation of the Qur'an and the Bible will, I believe, contribute to peace and understanding between people of different religious beliefs, which is their primordial obligation.

Inter-religious Dialogue among Young People in a Post-Conflict Society: Experiences with a Small Grassroots Project in Central Bosnia

Mersiha Jusić¹

Abstract

This article offers insight into how an ever-widening gap between two communities of young people of different ethnic and religious background, living side by side without contact, can be addressed by local initiatives coming from within informal groups of community members. The figures given illustrate the prevalence of ignorance of “the other” among young people aged 15 to 19 who attend a specific form of school unique to Bosnia and Herzegovina that segregates students across ethnic lines. The grassroots project described in the article encompasses surveys, awareness campaigns, publishing, and workshop activities implemented in a geographically distinct and religiously diverse area of the upper Vrbas Valley in Central Bosnia.

Introduction

Bosnian and Herzegovinian society has a long history of religious coexistence. This history has, however, recently been stained by the bloody and brutal 1992-1995 war, which saw more than 200,000 people killed and more than a million displaced. Atrocities culminated in the Srebrenica genocide where more than 8,000 Muslim men and boys were exterminated in a few days by Serbian forces. The omnipresent legacy of war and the transmission of painful experiences to generations born after the war mean its consequences are still to be felt in a severely divided society. The society’s history of war is politically construed so

1 University of Zenica

as to reinforce division and reduce interaction between the different constituent peoples, opening doors for politicization and reducing confidence in “the other”. One could even argue that the political elites purposefully generate fear based on ignorance as a tool to maintain power.

Throughout history, religion has inspired mankind to the most noble of deeds, but has also served as rationale for some of the darkest actions of human history. Ignorance about “the other” has repeatedly caused confrontations over cultural, racial or religious differences. People are afraid of what they do not know. Perhaps the only things more dangerous than ignorance are the illusion of knowledge and holding onto false representations. Whether discussed on a global or local level, prejudice against a religious other can cause division and conflict. Religious tolerance and acceptance can be the basis for coexistence. In Bosnia and Herzegovina, religious affiliation plays a crucial role in identity because religion is used to distinguish between different national groups, which otherwise appear identical in terms of race and language. A recent survey has revealed that a large percentage of the population – approximately 79% - in Bosnia and Herzegovina believe in God. This percentage is significantly above the European average, of just more than 50%, according to a Euro barometer poll in 2010.² This high number of believers makes it imperative to work on inter-religious dialogue in Bosnian and Herzegovinian society, and to build on the very potential of religion. Despite the view that religion is more often a dividing than a unifying force, some studies have revealed that religious people show higher confidence in the prospects for successful reconciliation.³

Unfortunately, children of different ethnic backgrounds are segregated from an early age and lack opportunities to engage in the most natural way to learn about each other - experience and real life.⁴ Furthermore, students who attend so-called “two schools under one roof”⁵, and that is most students in the country,

2 Wilkes, G. et al. 2013. *Factors in Reconciliation: Religion, Local Conditions, People and Trust- Results from a Survey Conducted in 13 Cities Across Bosnia and Herzegovina in May 2013*, p.13, available at <http://www.diskursi.com/uploads/2013/dec/Edinburg%20Eng.pdf>.

3 Wilkes, G. et al. 2012. *Reconciliation and Trust Building in Bosnia-Herzegovina- a Survey of Popular Attitudes in Four Cities and Regions*. Edinburgh. CEIR/Project on Religion and Ethics in the Making of War.

4 For more on youth perceptions on Bosnian society see *Leaving the Past behind: The perceptions of youth in Bosnia and Herzegovina*, Nansen Dialogue Centre Sarajevo and Saferworld. March 2012., Sarajevo/London. available at: www.saferworld.org.uk/resources/view-resource/633-leaving-the-past-behind accessed 15.8.2014.

5 This model includes two sets of teachers and students and two school administrations sharing the same school building, working independently. There are about 50 cases of “two schools under one roof” in Zenica-Doboj, Herzegovina-Neretva and Central Bosnia cantons. Most are in the last of these three (Kuburić & Moe, 2006). The international community (OSCE; OHR, CE) considers this model a form of segregation: “...For one thing, by suggesting that pupils from all three constituent peoples and the ranks of the ‘others’ should not attend school together, it appeared to legitimize and institutionalize a form of segregation.” (OSCE ambassador Douglas Davidson, September 2005, in *Večernji list*, March 24, 2005; English version available online (<http://www.oscebih.org/public/default.asp?d=6&article=show&id=969>)

attend confessional religious education with curricula that cover exclusively their own faith, with little or no space for other monotheistic religions. It is therefore quite understandable, however distressing, that the knowledge of other beliefs and tradition should be so scarce. Material on other cultures and traditions is underrepresented in other school subjects as well, including the so-called “national group of subjects”.

There are those who would argue religion is a core problem in the divisions and lack of trust between the various groups. For example, an analysis by *proMENTE* of the “national group of subjects” content in textbooks concludes:

Religious diversity is being treated as a problem, while belonging to one’s own religion is being treated very exclusively, which stimulates the feeling of being endangered... The way they portray “infidels” from their own ranks as less valued individuals is especially problematic.⁶

This distrust of religion may have roots in how religious symbols were abused during the war.

The context of Bosnian reality, however, favors work on inter-religious dialogue, especially among young people. Initiatives like the one described in this article can be a way of compensating, at least partially, for the unfortunate state of affairs regarding divisions and ignorance that has had such devastating long-term effects on society.⁷

Survey results – data gathering and awareness-raising

The first step in our project was to assess the actual knowledge young people have of “the other” in two communities in the Upper Vrbas area. We did this by conducting a small survey of a sample of 740 secondary school students in the towns of Gornji Vakuf/Uskoplje, Bugojno, Donji Vakuf, and Jajce. Table 1 contains further details about the sample. Catholic students were asked five closed-ended questions about Islam,⁸ while Muslim students were asked five comparable

6 *Education in Bosnia and Herzegovina: What do we teach our children?* The analysis of the “National group of subjects” contents in textbooks, *proMENTE* 2006, 5. available at: www.promente.net/OSF0-report-brief-e.pdf.

7 For more information, see the report, *Divided schools in Bosnia and Herzegovina*, (UNICEF Bosnia and Herzegovina, December 2009), at www.unicef.org/bih/media_14093.html.

8 1. What do Muslims believe in? a) in one God and Muhammad as the only messenger, b) in one God and Muhammad as one of His messengers; 2. When was Islam founded? a) during Muhammad’s time (1468-1531), b) during Muhammad’s time (571-632), c) during Muhammad’s time (145-208); 3. What is the holy book of Muslims? a) Ilmihal, b) Quran, c) Hadis, d) Sunnah; 4. Which city is considered the centre of Islamic spirituality? a) Istanbul, b) Mekka, c) Jerusalem, d) Medina; 5. Which are the two greatest Muslim holy days? a) Mevlud and Tawhid, b) Hajj and Eid Al-Adha c) Ajvatovica and Eid, d) Eid Al-Fitr and Eid Al-Adha

questions about Christianity.⁹ Participants were also asked to describe how and why the two greatest holy days of the other faith were celebrated and were invited to comment on the questionnaire or religion in general. Finally, they were encouraged to write down what they would like to know about Islam or Catholicism.

Table 1. Characteristics of the sample

	Sex		Grade				School type			Municipality			
	Female	Male	1 st	2 nd	3 rd	4 th	Grammar school	Technical school	Vocational school	Gornji Vakuf-Uskoplje	Donji Vakuf	Jajce	Bugojno
Catholics (N=227)													
Number	137	90	38	40	90	59	138	23	66	90	1	50	86
Percentage	60.3	39.6	16.7	17.6	39.6	26	60.8	10.1	29.1	39	0.4	22	37.9
Muslims (N=513)													
Number	286	227	124	133	196	60	222	146	145	99	84	48	282
Percentage	55.7	44.2	24.1	25.9	38.2	11.7	43.3	28.5	28.3	19.3	16.4	9.4	55

Because the questions concerned very basic matters of the two religions and the participants were adolescents with broad access to information through the mass media, one would expect 100% accuracy in their answers. Around 21% of the Muslim students said that Christians believe in multiple gods and 86% of the Catholics answered that Muslims believe in one God and Muhammad as the *only* prophet. 60% of Catholics identified the Muslim holy days correctly, while 90% of Muslims were able to identify the Catholic holy days. However, only 2% of Catholic students correctly described the rationale of the Muslim holy days, as opposed to 33% of Muslims describing Christian holy days.

The questions the students asked about one another were illuminating. 48% of the Muslims asked at least one question about Catholicism, while 29% of Catholics had questions about Islam. Muslim students' questions about Catholicism were

9 1. What do Christians believe in? a) multiple gods, b) one God; 2. When was Christianity founded? a) with the formation of Vatican, b) with Jesus, c) in the Council of Nicaea, d) with the birth of Moses; 3. Which one is the holy book of Christians? a) Bible, b) Torah, c) Gospel d) Old Testament; 4. Where is the center of the Catholic Church? a) Jerusalem, b) Rome, c) Vatican, d) Bethlehem; 5. Which are the two greatest Catholic holy days? a) Christmas and Pascha b) Christmas and Easter, c) All Saints and Easter, d) St. John's Day and Christmas.

mostly about the trinity and the divinity of Jesus, Mary, the saints, the Pope's sinless nature, the absolution of sin by priests, the Bible's authenticity, and the hierarchy of the Catholic Church. Catholic students' questions about Islam were about the strictness of fasting during Ramadan and *salat*, the prohibition of pork, the *hijab*, the position of women in Islam, *wahhabism* and polygamy. These questions illustrated how students view each other through the lens of their own faith and demonstrate an inability to understand the other's perspective. Students portrayed each other's religion through their questions with negativity and prejudice, while disregarding shared values. For example, the Muslims asked "Why can't priests marry?", while the Catholics asked "Why are imams allowed to be married?"; the Muslims asked "Why don't Catholics take off their shoes on entering a church?", while the Catholics asked, "Why do Muslims remove their shoes on entering mosque?"; "Why do they get circumcised?" vs. "Why don't they get circumcised?"; etc. The students' questions raised controversial issues, suggesting that most of what they know about each other's religions was denigrating and provocative, serving to stress the superiority of their own identity and beliefs as closer to "common sense". Such an interpretation of course requires deeper analysis than is possible within the scope of this article.

Examples of the students' comments on the survey include:

This survey made me think I need to explore other religions more. Religion is not what makes people evil.

To me, Islam is a good religion, but it is the same as Christianity, so I don't understand why we are not one.

The questions about Easter and the Christian tradition made me think and realize how little I actually know about the people living next to me.

I cannot believe I did not know what the celebration of Christmas is about!

I wish we studied their religion and they ours, so we all got to know about similarities and differences in our beliefs.¹⁰

Comments like these illustrate individual students experiencing change in how they feel about the religious divisions in their society, which is exactly the response one aims for as a starting point of further inter-religious engagement.

10 Jusić, Mersiha. 2010. *Međureligijski vodič za srednjoškolicke-koliko učenici srednjih škola gornjevrbaške regije znaju o vjeri drugog i šta bi htjeli znati*. Sarajevo: Mali koraci, p.7 [Jusić, Mersiha, "Interreligious guide for secondary school students- how much students from the Upper Vrbas Valley know about each other and what they would like to know. Sarajevo: Small Steps, p.7]

Making an “Inter-religious Guide for Secondary School Students”

The sense of belonging to a local community, regardless of religious divisions, can be reinforced by small initiatives like the student survey, where participants engage on an important issue like inter-religious dialogue and are presented with the results later, leaving them to contemplate the issue and their own attitudes toward it. The survey itself provides interesting information, but the effect it has on the individual is a better measure of the work being done. The “aha!” moment when the individual comes to realize his or her lack of knowledge may become the basis for a change in attitude. This focus on changing individual attitudes sets this model apart from more general approaches that lack this crucial individual component.

The findings of the survey are gathered in a small publication, entitled “An Inter-religious Guide for Secondary School Students”, with brief introductions to the monotheistic religions written by local theologians, answers to the questions asked by the participants, and a glossary of terms related to these monotheistic religions. The publication provides a fruitful combination of locally relevant data and good sources of information about other religions for use as future reference in the students’ everyday life.

Firsthand experience with “the other”- workshops for students

But, minds are not changed merely through acquiring data or information... Rather, it is solely through the slow and steady building of personal relationships that one discovers the fundamental truth that all people everywhere have the same dreams and aspirations, that all people struggle with the same fears and anxieties. (Reza Aslan)¹¹

As mentioned earlier, the majority of students included in the project from the Upper Vrbas valley in Central Bosnia had no previous interaction with their peers of a different faith. Workshops were organized to raise their awareness of inter-religious and intercultural dialogue. To do so, they had to be prepared to interact and discuss the topic within an atmosphere of free expression. For most of the students, this was a life-changing experience, as it was the first time for them to sit down and talk with their peers of different religions. We also wanted the students to begin understanding the differences between the religious groups as normal and to explore and accentuate their similarities. Religion is only a

11 Reza, Aslan. 2011. *No God but God- The Origins, Evolution, and Future of Islam*. London: Arrow Books, *xv*.

part of our identity. As individuals, we possess many identities which make us more similar than we may think at first. Keeping this in mind, the workshop was designed to help students communicate in a safe environment that was accepting of difference. Students were encouraged to reconsider their own prejudices and to articulate and communicate their attitudes about different forms of religiosity so as to learn how prejudice leads to intolerance and discrimination. Having teachers from their respective religions present helped create openness during the workshop.

A simple exercise called “What’s in my name?” is a good ice-breaker activity. Each person states his/her name and tells the group something about it: how they got it, what it means, whether they like it or not, etc. The point of this exercise, besides getting acquainted, is to show how we all share similar personal histories (for example: “*I was supposed to be called X, but I ended up being called Y*”; “*My name is X, I was named after a saint/prophet and I like my name*”). This activity emphasizes that each of us is an individual with his or her preferences, dreams, and goals, regardless of their religious or other identities. Additionally, since many names have a religious meaning, the exercise can serve as a good introduction for what comes next.

The workshop continues with a more competitive game called “How much do we know about each other?” Students were divided into groups of six by randomly assigning them one of four colors. Each group was given a colored envelope with sixteen terms originating from Judaism, Orthodoxy, Catholicism and Islam. The goal was to categorize each term correctly under the right religion and its symbol. Students’ reactions to the game are usually very positive. They remain alert and fully engaged in the activity. When each group has finished, correct responses are counted. The count is done while offering explanations and correct answers as needed, while also asking the students for their impressions of the game and the terms mentioned. One group is announced the winner and small prizes are given and shared among the group members, but the real prizes are the impressions and views exchanged in a friendly manner between students.

A final activity can help accentuate common values. Before introducing the Q&A section of *The Guide*, students are asked to pick up a piece of paper from a box with an actual question asked by a student in the survey and answered in *The Guide*. Participants are then asked if they understood the rationale of the question, whether it is something that interests them as well, and whether they can answer it themselves. This activity usually generates discussion, facilitated by the religion teachers present, making it a teachable moment. It also brings participants relief for having - perhaps for the first time - an opportunity openly to articulate their opinions and dilemmas.

This method of learning about other religious groups is not rooted in stereotypes. It is more effective to have Muslims represent Islam and Christians Christianity than to have them interpreting each other’s religions. By allowing

students to speak for themselves, we work against having an outsider describe another faith in his or her words, using concepts and images from their own religious background, and so blurring their personal feelings towards it. Instead, we find it possible to develop the empathy that is the foundation of acceptance. This type of exchange makes for a powerful first-hand experience and having a priest and an imam present their religious views and engage in conversation adds authenticity to the program.

Conclusion

The reality of life in Bosnia and Herzegovina today is that more grassroots initiatives aimed at true inter-religious dialogue are needed, especially amongst young people in local communities systematically divided through the “two schools under one roof” system. The effective model presented here, involving a survey, an awareness campaign, publications, and workshop activities, creates opportunities for individual participants to begin to change their own perceptions, face their own prejudices and lack of knowledge, and begin to have direct contact with “the other” in the context of authentic and open dialogue. This model can be replicated in areas where there are tensions caused by divided communities and opportunities for interaction are lacking.

Arsimi fetar te shqiptarët në shkollat shtetërore të Maqedonisë: nevoja dhe sfidat

Naser Ramadani¹

Abstract

The best way to enhance its conscience for a society is through proper education. Education can be achieved in different ways, however most effective and successful it can be accomplished when being done systematically for instance at schools, universities, institutes etc.

Thorough education must include all educative components such as: intellectual, spiritual, moral, civil, physic and esthetic education. Looking at state school curriculums we can easily understand that the fulfillment of all those components leaves a lot to desire. That makes the inclusion of religious education in school curriculums a necessity.

The political system of Republic of Macedonia underwent changes in 2010/2011. These changes came after countless applications made by Islamic Community addressed to the Ministry of Education. At that time, "Religious teaching" was incorporated within education curriculums at the state schools as a *free choice* for pupils. Constitution Court however reversed its decision and the following year this subject was named "Religious Ethics".

The application of religious subject inclusion at school curriculums was based on many surveys with pupils, parents and teachers. These surveys continued years after this subject first became part of school curriculums in order to see its impact and its necessity. Results were staggering in terms of importance of this subject on broader education of pupils.

Nevertheless, this subject faces challenges of different nature. Most important of all is the hurdles of incorporating this subject forward by different political and laic circles alike. Another concern is pedagogical and didactic-methodical preparations

1 Fakulteti i shkencave islame-Shkup

of teachers who will lecture this subject as well as preparation of text books according to contemporary standards adapter to psycho- physical abilities of pupils. Incorporation of religious education in state schools continues to be an important priority for all Islamic Communities and different institutions throughout Albanian community on Balkan Peninsula.

* * *

Njeriu si genie shoqërore është i krijuar në atë mënyrë që të pranojë arsimim dhe edukim. Ai lind në këtë botë dhe nuk bart me vete njohuri rreth jetës dhe hapësirës që e rrethon. Mirëpo, me vete bart të gjitha parakushtet që ia mundësojnë atij arsimimin dhe edukimin. Ai posedon shqisa me të cilat lidhet me botën e jashtme. Me kalimin e kohës, ai ndjen nevojën për zhvillimin e aftësive të tij intelektuale, morale, shpirtërore, fizike etj., respektivisht për arsimim dhe edukim. Për këtë, vërejmë se të gjitha fetë, konventat ndërkombëtare dhe ligjet e shteteve i japin prioritet arsimimit dhe edukimit të njeriut. Ato llogariten si nevojë shumë e rëndësishme për ngritjen e vetëdijes së njeriut dhe përparimit të shoqërisë.

Vetëm me anë të arsimimit dhe edukimit, njeriu mund të formohet, mund të bëhet qytetar i vlefshëm dhe i dobishëm për veten, familjen, shoqërinë dhe për mbarë njerëzimin. Ai, me anë të arsimimit dhe edukimit, vetëdijesohet që t'i kuptojë të drejtat dhe obligimet e tij në shoqëri. Për këtë, të gjitha shtetet themelojnë institucione edukative-arsimore, shkolla, universitete, akademi të ndryshme etj.

Nëse themi se "shkolla është institucion me organizim të veçantë, detyra themelore e së cilës është realizimi i qëllimeve dhe detyrave të procesit të edukimit,² tëherë nënkuptohet se edukimi dhe arsimimi kanë qëllime dhe detyra të caktuara, të cilat duhet të realizohen. Këto detyra dhe qëllime përfshihen në planin dhe programin mësimor, të cilat ngrihen mbi filozofinë e arsimimit dhe edukimit.

Çdo popull e ka filozofinë e veçantë të jetës. Në filozofinë e popujve mund të ndikojnë shumë faktorë. Aty merr pjesë feja, kultura, gjuha, historia, tradita, koha, vendi etj. Mbi bazën e filozofisë së popujve përcaktohen qëllimet dhe detyrat, të cilat përfshihen në planin dhe programin mësimor.

Të gjitha planet dhe programet mësimore, respektivisht lëndët dhe përmbajtjet e tyre kanë për qëllim zhvillimin dhe aftësimin e nxënësve rreth pesë komponentëve kryesorë: edukimit fizik, intelektual, moral, punues dhe estetik.³

Ndonëse të gjitha këto qëllime të sipërpërmendura janë shumë fisnike dhe të dobishme për nxënësit, megjithatë ato janë të mangëta, ngase mungon njëri prej komponentëve më të rëndësishëm të edukimit dhe arsimimit të nxënësve, e që është edukimi shpirtëror. Nevoja për edukim shpirtëror, respektivisht fetar, krahas nevojës për edukim në pesë komponentët e lart-cituar është shumë e madhe.

Po cila është nevoja për edukim dhe arsimim fetar? Pse duhet të inkorporohet në shkollat publike shtetërore? Cilat janë qëllimet e kësaj lënde? Ka pyetje të shumta që mund të parashtrihen në këtë drejtim dhe të cilat kërkojnë përgjigje.

2 Grup autorësh, *Pedagoški leksikon* (Beograd, 1996), f. 567.

3 Abdylaziz Veseli, *Pedagogjia parashkollore* (Prishtinë, 1999).

Fillimisht, këtë çështje duhet ta kuptojmë si të drejtë individuale të çdo personi. Çdokush ka të drejtë të edukohet në frymën e fesë të cilës ai i takon. Kjo bën pjesë në të drejtat dhe liritë e njeriut.

Edukimi dhe arsimimi fetar, këtu kam për qëllim atë islam, ngrihet mbi një filozofi të kompletuar që formon te nxënësi dhe individi botëkuptime të qarta ndaj Zotit, njeriut, jetës dhe hapësirës në të cilën jeton.

Filozofia islame paraqet një sistem të kompletuar edukativo-arsimor. Lënda fetare e cila mendojmë se duhet të jetë pjesë e plan-programit mësimor në shkollat publike, në brendinë e saj duhet të përfshijë përmbajtje mësimore të cilat përputhen me filozofinë islame ndaj Zotit, njeriut, jetës dhe hapësirës si dhe duhet të ketë qëllim final përgatitjen e individit të vlefshëm dhe të dobishëm për veten, familjen dhe mbarë shoqërinë⁴.

Po çfarë synon realizimi i kësaj lënde dhe cilat janë qëllimet dhe objektivat e saj? S'ka dyshim se islami si sistem i kompletuar ka për qëllim aftësimin e të riut që të bëhet anëtar i dobishëm dhe aktiv në bashkësinë njerëzore. Mirëpo, ky aftësim duhet të realizohet duke përfutur parafytyrime të sakta rreth Zotit, njeriut, jetës dhe hapësirës që e rrethon.

Gjatë hartimit të planeve dhe programeve mësimore është shumë e arsyeshme që të merren parasysh edhe kërkesat e popullatës, përkatësisht kërkesat e prindërve, nxënësve dhe arsimtarëve. Nëse themi se "shkolla është një sistem i krijuar nga shoqëria për interesat e vetë shoqërisë,⁵ atëherë është më se e nevojshme që të merren parasysh interesat e shoqërisë, e cila përbëhet nga prindërit, nxënësit dhe arsimtarët.

Në lidhje me nevojën e inkorporimit të mësimi fetar nëpër shkollat publike shtetërore në Republikën e Maqedonisë, ne kemi realizuar një anketim, ku në bazën metodologjike kërkimore-hulumtuuese janë përfshirë tri grupe kryesore të popullatës: nxënësit shqiptarë të klasës së tetë të shkollave fillore dhe të vitit të katërt të shkollave të mesme në Republikën e Maqedonisë, të dy gjinitë, personeli arsimor dhe prindërit.

Shënimet që na kanë shërbyer si mbështetje me rastin e formimit të kampionit i kemi marrë nga institucionet zyrtare. Kështu, të dhënat që na ofrohen nga Ministria për Arsim dhe Shkencë e Republikës së Maqedonisë na bëjnë me dije se numri i përgjithshëm i nxënësve të klasave të teta të shqiptarëve për vitin shkollor 2006-2005 është përafërsisht 9468 nxënës dhe nxënëse, ndërsa numri i nxënësve shqiptarë të shkollave të mesme është përafërsisht 4211 nxënës dhe nxënëse. Kampioni reprezentativ përfshin 600 nxënës të klasave të teta ose 6.33 %, ku 300 prej tyre janë nxënës dhe 300 nxënëse si dhe 400 nxënës të vitit të katërt të shkollave të mesme ose 9.49 % nga numri i përgjithshëm i nxënësve shqiptarë në Maqedoni, ku 200 prej tyre janë nxënës dhe 200 nxënëse.

4 Dr. Abdurrahman Salih, *Med'hal ilet Terbijetil islamijeti ve turuk tedrisiha* (Aman: Darul Furkan, 1991), f. 16.

5 Grup autorësh, *Qeverisja në arsim* (Prishtinë, 2003), f. 26.

Reprezentacioni kërkimor është zgjedhur nga Shkupi me rrethinat dhe Tetova me rrethinat. Sipas të dhënave statistikore, në Shkup dhe fshatrat përreth tij, në klasën e tetë, shkollën e vijnë afër 2700 nxënës të të dy gjinive, ndërsa mostra përbëhet prej 300 nxënësve, që do të thotë 11.11 % nga numri i përgjithshëm i nxënësve. Nga ky numër, 150 janë nga qyteti i Shkupit, ku 75 prej tyre janë nxënës dhe 75 nxënëse, ndërsa 150 të tjerë janë nga fshatrat Saraj dhe Kondovë të rrethinës së Shkupit, ku 75 prej tyre janë nxënës dhe 75 nxënëse. Burimet e njëjta na bëjnë me dije se edhe në Tetovë dhe fshatrat përreth saj mësimet i vijnë afër 2700 nxënës të të dy gjinive. Të njëjtën zgjedhje e kam bërë edhe këtu, do të thotë gjysma e nxënësve janë prej qytetit, ndërsa gjysma tjetër prej fshatrave Grupçin dhe Pallaticë, si dhe gjysma e tyre nxënës dhe gjysma nxënëse.

Në vitin e katërt të shkollave të mesme, në Shkup mësimet i vijnë afër 910 nxënës të të dy gjinive, ndërsa mostra përbëhet prej 200 nxënësve, që do të thotë 21.97 % e nxënësve, ku 100 prej tyre janë nxënës dhe 100 nxënëse. Në Tetovë, në vitin e katërt mësimet i vijnë përafërsisht 1566 nxënës dhe nxënëse, ndërsa mostra përbëhet prej 200 nxënësve ose 12.77 % e nxënësve, ku 100 prej tyre janë nxënës dhe 100 nxënëse.

Në zgjedhjen e mostrës, kemi pasur kujdes për zgjedhjen proporcionale të meshkujve dhe femrave, si dhe ndarjen e tyre në vende urbane dhe rurale.

Duke u nisur nga rëndësia e mendimeve dhe e qëndrimeve të kësaj popullate, kemi planifikuar që në hulumtim të përfshijmë edhe një numër të konsiderueshëm të arsimtarëve të të njëjtave paralele dhe klasave ku janë hulumtuar nxënësit. Mostrën e personelit arsimor e përbëjnë 250 arsimtarë, prej të cilëve 150 meshkuj dhe 100 femra.

Krahas nxënësve dhe arsimtarëve, në anketimin tonë janë përfshirë edhe prindërit. Numri i tyre është 150 prindër nga prindërit e nxënësve të anketuar, ku 112 prej tyre ishin meshkuj dhe 38 femra.

Pyetësi i nxënësve, arsimtarëve dhe prindërve në lidhje me problematikën në fjalë ka përfshirë disa pyetje, prej të cilave do të veçojmë vetëm dy.

1. Çfarë mendoni për inkorporimin e mësim-besimit fetar në shkollat shtetërore?
 1. Shumë të nevojshëm;
 2. Të nevojshëm;
 3. Pak të nevojshëm;
 4. Aspak të nevojshëm.

2. Mësim-besimi fetar duhet të mësohet:
 1. vetëm në shkollën fillore.
 2. në shkollën fillore dhe atë të mesme.
 3. në të gjitha fazat e arsimit.

Rezultatet dhe analizimi i tyre

Në bazë të analizës, rezultatet e arritura ofrojnë:

Në lidhje me pyetjen e parë kemi rezultatet e paraqitura në tabelë.

Tabela 1. Përgjigjet e nxënësve të klasave të teta

	Opsionet për zgjedhje	Numri	Përqindja
1	Shumë i nevojshëm	406	67.66 %
2	I nevojshëm	139	23.16 %
3	Pak i nevojshëm	24	4 %
4	Aspak i nevojshëm	12	2 %
5	Pa përgjigje	19	3.16 %

Tabela 2. Përgjigjet e nxënësve të vitit të katërt

	Opsionet për zgjedhje	Numri	Përqindja
1	Shumë i nevojshëm	245	61.25 %
2	I nevojshëm	109	27.25 %
3	Pak i nevojshëm	21	5.5 %
4	Aspak i nevojshëm	10	2.5 %
5	Pa përgjigje	14	3.5 %

Tabela 3. Përgjigjet e arsimtarëve

	Opsionet për zgjedhje	Numri	Përqindja
1	Shumë i nevojshëm	81	32.4 %
2	I nevojshëm	98	39.2 %
3	Pak i nevojshëm	44	17.6 %
4	Aspak i nevojshëm	24	9.6 %
5	Pa përgjigje	3	1.2 %

Tabela 4. Përgjigjet e prindërve

	Opsionet për zgjedhje	Numri	Përqindja
1	Shumë i nevojshëm	87	58 %
2	I nevojshëm	44	29.33 %
3	Pak i nevojshëm	15	10 %
4	Aspak i nevojshëm	3	2 %
5	Pa përgjigje	1	0.66 %

Tabela 5. Përgjigjet e nxënësve, arsimtarëve dhe prindërve bashkërisht

	Opsionet për zgjedhje	Numri	Përqindja
1	Shumë i nevojshëm	819	58.5 %
2	I nevojshëm	390	27.8 %
3	Pak i nevojshëm	104	7.4 %
4	Aspak i nevojshëm	49	3.5 %
5	Pa përgjigje	37	2.6 %

Në lidhje me pyetjen e dytë, po ofrojmë vetëm përgjigjet e të anketuarve bashkërisht.

Nga numri i përgjithshëm i nxënësve, arsimtarëve dhe prindërve, e që ishte 1400, shihet se 162 ose 11.57 % mendojnë se duhet mësuar vetëm në shkollën fillore, 240 ose 17.14 % janë përcaktuar për shkollën fillore dhe atë të mesme, 937 ose 66.92 % për të gjitha fazat e arsimit dhe 61 ose 4.35 % pa përgjigje.

Tabela 6. Përgjigjet e nxënësve, arsimtarëve dhe prindërve bashkërisht

	Opsionet për zgjedhje	Numri	Përqindja
1	Vetëm në shkollën fillore	162	11.57 %
2	Në shkollën fillore dhe atë të mesme	240	17.14 %
3	Në gjitha fazat e arsimit	937	66.92 %
4	Pa përgjigje	61	4.35 %

Edhe krahas kërkesave të shumta nga ana e Bashkësisë Fetare Islame për inkorporimin e lëndës së mësim- besimit në sistemin edukativo-arsimor që nga rënia e sistemit komunist më 1991, mirëpo një gjë e tillë u realizua vetëm në vitin shkollor 2010-2011. Inkorporimi i kësaj lënde në sistemin arsimor shkaktoi reagime të shumta në mesin e shtresave të ndryshme. Shumë prej intelektualëve, pedagogëve, psikologëve, por edhe vetë nxënësit, arsimtarët dhe prindërit e përkrahën një vendim të tillë. Por, në anën tjetër kishte edhe një numër tjetër njerëzish që e kundërshtonin atë. Kjo lëndë në fillim ishte emërtuar “Mësim- besimi fetar”,

mirëpo më pas, me vendim të Gjyqit Kushtetues ky emvrtim u ndalua dhe e njëjta lëndë, në vitin vijues u emërtua “Etika e religjioneve”.

Pas disa viteve nga inkorporimi i kësaj lënde, ishte më se e nevojshme të dihej qëndrimi i nxënësve ndaj kësaj lënde, që tanimë vetëm e kishin mësuar atë. Për të mësuar për qëndrimin e tyre, realizuam një anketim me të gjithë nxënësit e Komunës së Likovës, të cilët në vitin 2013-2014 ishin në klasën e gjashtë dhe kishin mësuar këtë lëndë. Numri i nxënësve të anketuar ishte 308, prej të cilëve 160 meshkuj dhe 148 femra.

Qëllimi i këtij hulumtimi ishte që të mësohej qëndrimi i nxënësve të klasës së gjashtë të Komunës së Likovës ndaj disa çështjeve, në mesin e të cilave edhe për vlerën e lëndës “Etika e religjioneve”, për nga dobia edukative-arsimore për nxënësit dhe në cilat klasa është e nevojshme të mësohet kjo lëndë.

Hulumtimin tonë e zhvilluam në bazë të hipotezave të mëposhtme:

Lënda “Etika e religjioneve” për nga dobia edukativo-arsimore për nxënësit është shumë e nevojshme.

Lënda “Etika e religjioneve” është e nevojshme të mësohet që nga klasa e gjashtë e deri në klasën e nëntë.

Për të mësuar qëndrimin e nxënësve në lidhje me hipotezat e lartshënuara, parashtruam mes tjerash edhe këto dy pyetje për nxënësit. Secila pyetje ishte e lidhur me njërin nga hipotezat. Pyetjet ishin si më poshtë:

1. Si e vlerësoni lëndën “Etika e religjioneve” për nga dobia edukativo-arsimore për nxënësit:
 - a. Shumë e nevojshme;
 - b. Pak e nevojshme;
 - c. Aspak e nevojshme.

2. Lënda “Etika e religjioneve” është e nevojshme të mësohet:
 - a. vetëm në klasën e gjashtë.
 - b. në klasën e gjashtë dhe të shtatë.
 - c. në klasën e gjashtë, shtatë dhe të tetë.
 - d. në klasën e gjashtë, shtatë, tetë dhe të nëntë.

Sa i përket hipotezës së parë, në të cilën thuhet selënda “Etika e religjioneve” për nga dobia edukative-arsimore për nxënësit është shumë e nevojshme, së pari duhet të shihen se cilat janë dobishme edukativo-arsimore të kësaj lënde.

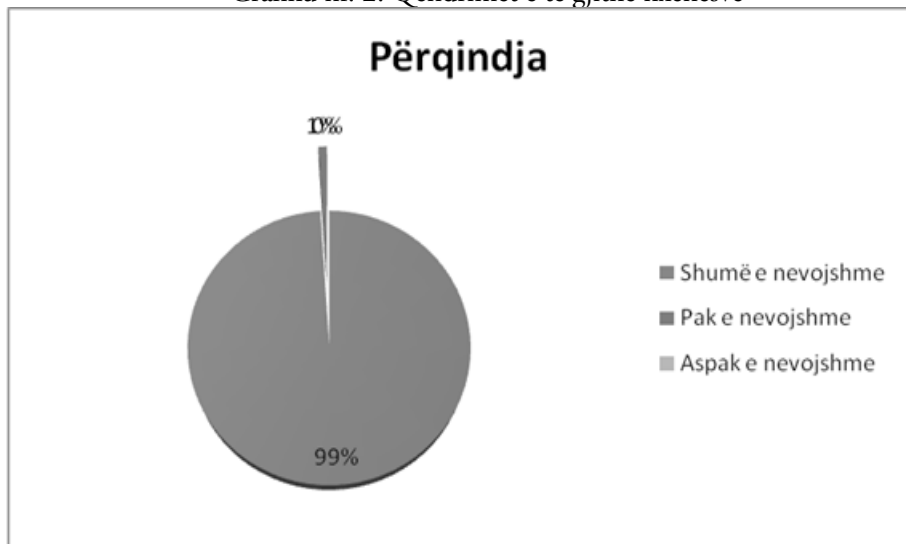
Se sa kjo lëndë është e dobishme për nxënësit për nga dobia edukativo-arsimore, parashtruam këtë pyetje para nxënësve që e kishin mësuar këtë lëndë. Nga përgjigjet që morëm prej tyre rezultojnë se prej 308 nxënësve dhe nxënësve të anketuar, 305 janë të mendimit se është “shumë e nevojshme”, vetëm tre ishin të mendimit se është “pak e nevojshme”, ndërsa asnjë nxënës nuk e ndante mendimin se është “aspak e nevojshme”.

Nuk vërehen dallime mes meshkujve dhe femrave në këtë çështje. Prej 160 meshkujve të anketuar, 158 ishin përcaktuar për atë se është “shumë e nevojshme”, vetëm dy ishin të mendimit se është “pak e nevojshme”. Në anën tjetër, prej 148 nxënësve të anketuara, 147 u përcaktuan për opsionin e parë, ndërsa vetëm një për opsionin e dytë.

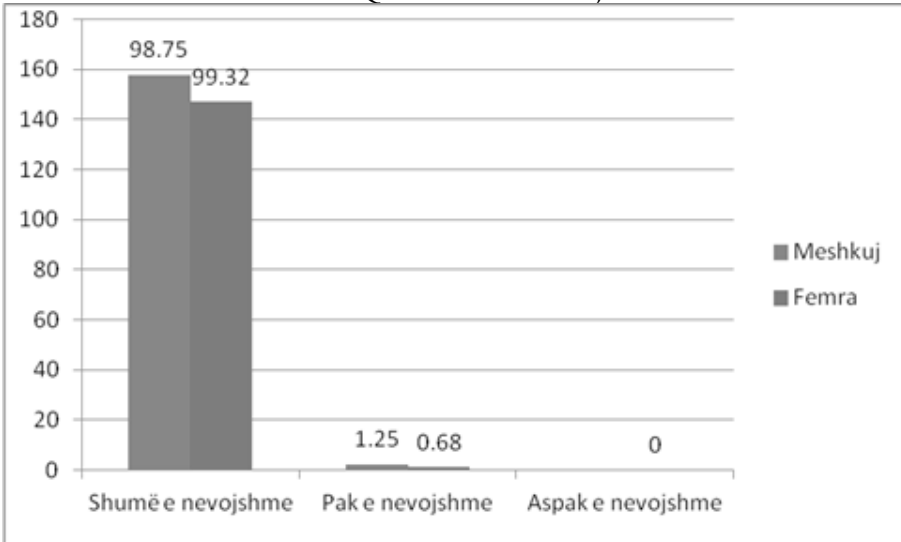
Tabela 7. Përgjigjet e nxënësve në lidhje me pyetjen: Si e vlerësoni lëndën “Etika e religjioneve” për nga dobia edukative-arsimore për nxënësit?

	Opsionet për zgjedhje	Nr. i përgjithshëm	Meshkujt	Femrat	Përqindja
1	Shumë e nevojshme	305	158	147	99 %
2	Pak e nevojshme	3	02	01	01 %
3	Aspak e nevojshme	0	00	00	00 %
4	Totali	308	160	148	100 %

Grafiku nr. 2. Qëndrimet e të gjithë nxënësve



Grafiku nr. 3. Qëndrimet e meshkujve dhe femrave



Sa i përket asaj se sa kohë duhet mësuar lënda “Etika e religjioneve”, çështja ka mbetur e hapur. Byroja për Zhvillim të Arsimit ka vendosur që të mësohet vetëm një vit. Në fillim ishte në klasën e pestë të mësimit tetëvjeçar, ndërsa tani është në klasën e gjashtë të mësimit nëntëvjeçar.

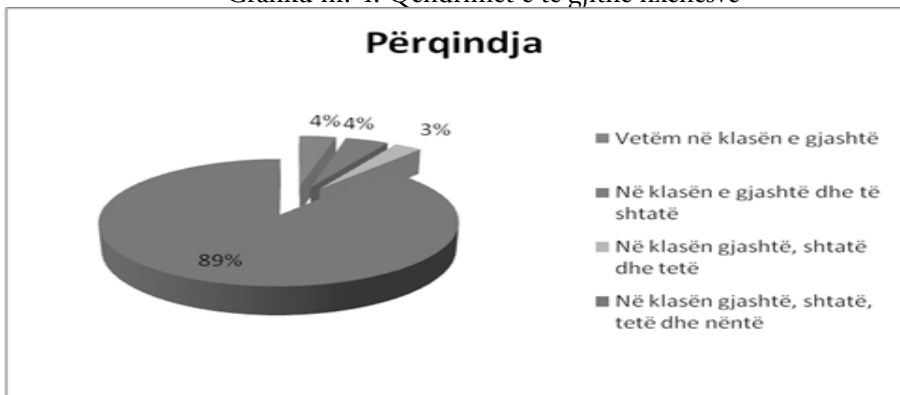
A duhet mësuar kjo lëndë vetëm një vit apo më shumë, këtë pyetje ua parashtruam nxënësve në anketimin e bërë. Rezultatet e nxjerra nga anketimi, flasin se 273 nxënës nga gjithsej 308, ishin të mendimit se kjo lëndë duhet mësuar që nga klasa e gjashtë deri në klasën e nëntë të arsimit fillor. 12 nxënës ishin të mendimit se duhet mësuar vetëm në klasën e gjashtë, 14 nxënës ndanin mendimin se duhet mësuar në klasën e gjashtë dhe të shtatë, ndërsa 9 nxënës mendonin se duhet mësuar në klasën e gjashtë, shtatë dhe të tetë.

Qëndrimet e meshkujve dhe të femrave në lidhje me këtë çështje ishin shumë të përafërta. Prej 160 nxënësve të anketuar, 4 mendonin se duhet mësuar vetëm në klasën e gjashtë, 10 në klasën e gjashtë dhe të shtatë, 5 në klasën e gjashtë, shtatë dhe të tetë, ndërsa 141 ishin të mendimit se duhet mësuar nga klasa e gjashtë deri në klasën e nëntë. Në anën tjetër, prej 148 nxënësve të anketuara, 8 mendonin se duhet mësuar vetëm në klasën e gjashtë, 4 në klasën e gjashtë dhe të shtatë, 4 në klasën e gjashtë, shtatë dhe të tetë, ndërsa 132 ishin të mendimit se duhet mësuar nga klasa e gjashtë deri në klasën e nëntë. Këto të dhëna në mënyrë tabelare shihen kështu:

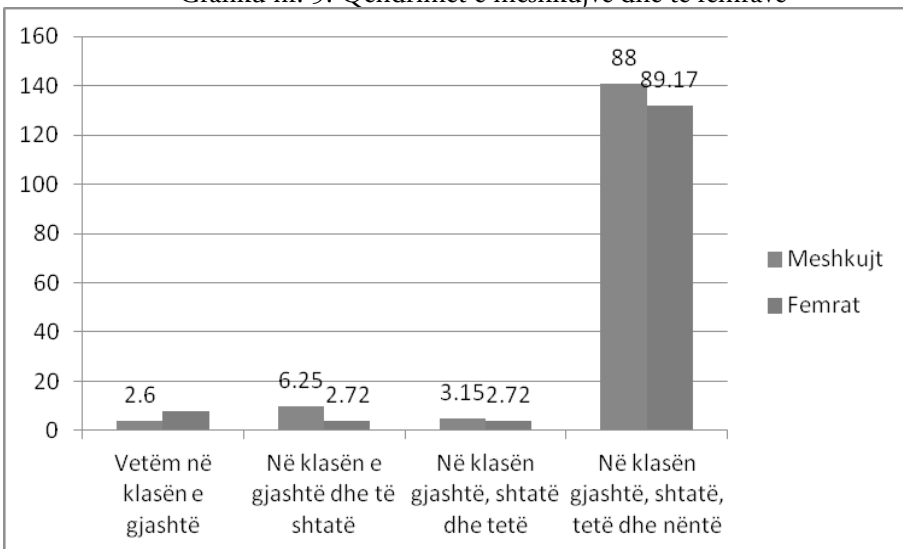
Tabela 8. Përgjigjet e nxënësve në lidhje me pyetjen: Lënda “Etika e religjioneve” është e nevojshme të mësohet:

	Opsionet për zgjedhje	Nr. i përgjithshëm	Meshkujt	Femrat	Përqindja
1	Vetëm në klasën e gjashtë	12	04	08	3.89
2	Në klasën e gjashtë dhe të shtatë	14	10	04	4.54
3	Në klasën e gjashtë, shtatë dhe të tetë	09	05	04	2.92
4	Në klasën e gjashtë, shtatë, tetë dhe të nëntë	273	141	132	88.63
5	Totali	308	160	148	100 %

Grafiku nr. 4. Qëndrimet e të gjithë nxënësve



Grafiku nr. 5. Qëndrimet e meshkujve dhe të femrave



Nëse bëjmë një krahasim mes pyetjes së parë, ku pyetej se sa është e dobishme lënda “Etika e religjioneve” për nxënësit në aspektin edukativo-arsimor dhe asaj të dytë ku mbi 88 % e nxënësve mendojnë se duhet të mësohet që nga klasa e gjashtë deri në të nëntën, mund të konkludohet se kjo lëndë është njëra ndër lëndët më të rëndësishme që i duhet kushtuar kujdes i veçantë.

Nëse i tërë procesi mësimor organizohet për interesin e nxënësve, respektivisht për edukimin dhe arsimimin e tyre, atëherë duhet të merren parasysh kërkesat e tyre. Me siguri që ata te kjo lëndë gjejnë çështjet që u duhen atyre në përditshmëri, e në rend të parë edukimin shpirtëror.

Në bazë të rezultateve të lartshënuara mund të konkludohet se:

Duke analizuar rezultatet e nxjerra nga pyetja e parë dhe duke analizuar $X^2=0.17$ dhe $p=0.68$, konstatojmë se nuk ka dallim të rëndësishëm statistikor.

Në bazë të këtyre rezultateve, hipoteza e parë se “Lënda “Etika e religjioneve” për nga dobia edukativo-arsimore për nxënësit është shumë e nevojshme”, verifikohet.

Duke analizuar rezultatet e nxjerra nga pyetja e dytë dhe duke analizuar $X^2=2.403$ dhe $p=0.4931$ konstatojmë se nuk ka dallim të rëndësishëm statistikor.

Në bazë të këtyre rezultateve, hipoteza e dytë se “Lënda “Etika e religjioneve” është e nevojshme të mësohet që nga klasa e gjashtë e deri në klasën e nëntë”, verifikohet.

Pas gjithë kësaj, mund të thuhet se konstatimi i Ministrisë së Arsimit se lënda “Etika e religjioneve” në testin ekstern në vitin 2014, ka arritur notën 4.42 si notë më e lartë nga të gjitha lëndët, është plotësisht i kuptueshëm.

Krahas gjithë kësaj që u tha më lart rreth nevojës dhe qëndrimit të nxënësve, arsimtarëve dhe prindërve në lidhje me inkorporimin e arsimit fetar në shkollat shtetërore, vërejmë një sërë sfidash të cilat pengojnë zbatimin e saj në formën më të mirë.

Sfida më e rëndësishme është pengesa e qarqeve të ndryshme politike dhe laike. Politikanët shqiptarë në trojet e ndryshme shqiptare, akoma nuk po marrin guximin për inkorporimin e kësaj lënde në shkollat shtetërore. Andaj, duhet punuar më shumë në këtë drejtim, në veçanti me ministrinë e arsimit të vendeve të ndryshme, me qëllim që të binden se kjo lëndë është kërkesë e vetë nxënësve, prindërve dhe arsimtarëve dhe në anën tjetër jo vetëm që nuk bie në kundërshtim me plan-programet dhe qëllimet e përgjithshme edukative-arsimore, por përpunet plotësisht.

Sfidë tjetër me rëndësi është edhe përgatitja pedagogjike dhe didaktike-metodike e kuadrit edukativo-arsimor. Me siguri që zbatues të kësaj lënde duhet të jenë teologë islamw, të cilët kanë kryer fakultete islame në vend dhe jashtë. Kryerja e fakulteteve u mundëson teologëve përgatitje profesionale, gjë e cila nuk është e mjaftueshme për të qenë zbatues të kësaj lënde. Andaj, është më se e nevojshme që këtyre teologëve t’u bëhet edhe përgatitja didaktike- metodike. Me këtë nënk-

uptojmë që teologët duhet të kryejnë disa kurse ku të aftësohen për zbatimin e kësaj lënde. Mes lëndëve që duhet mësuar janë: Pedagogjia, Didaktika, Metodika e mësim- besimit dhe Psikologjia. Arsimitarëve të lëndës fetare në Maqedoni u është kushtëzuar të kryejnë studimet specialistike për metodikën e mësim- besimit, që është realizuar në kuadër të Fakultetit filozofik pranë Universitetit të Tetovës. Prej vitit 2017-2016, në Fakultetin e Shkencave Islame në Shkup është akredituar edhe programi: Metodika e mësim- besimit fetar.⁶

Sfidë tjetër është edhe përgatitja e teksteve mësimore sipas standardeve bashkëkohore që të përshtaten me aftësitë psiko-fizike të nxënësve. Me siguri që teksti mësimor si mjet didaktik i nënshtrohet disa kërkesave pedagogjike dhe didaktike-metodike gjatë hartimit të tij. Andaj duhet pasur kujdes i veçantë gjatë përgatitjes së tij, që të merren parasysh të gjitha këto kërkesa, me qëllim që të realizohet qëllimi edukativ i tyre. Duhet pasur parasysh që përmbajtja e teksteve të jetë e përshtatshme me aftësitë psiko-fizike të nxënësve. Në anën tjetër, këto tekste duhet të jenë të ilustruara me fotografi dhe materiale të tjera që përmbajtjen e bëjnë sa më të qartë. Përgatitjen e teksteve mësimore mund ta realizojnë persona të përgatitur mirë, me njohuri të mjaftueshme profesionale dhe me përgatitje didaktike-metodike.

Rezultatet dhe rekomandimet:

Bazuar në rezultatet e hulumtimeve empirike në lidhje me nevojën dhe dobinë e inkuorporimit të mësim- besimit fetar, respektivisht “Etika e religjioneve” në sistemin edukativo-arsimor në Republikën e Maqedonisë, mund të konstatojmë se:

- Planet dhe programet mësimore aktuale kërkojnë rishikim;
- Nevoja për inkuorporimin e mësim- besimit fetar në sistemin edukativo-arsimor gjatë disa viteve është bërë imperativ kohe dhe se mund të ndihmojë shumë në mënjanimin e anomalive të ndryshme morale;
- Shkolla si institucion edukativo-arsimor, në mënyrë sistematike, të planifikuar dhe të programuar, duhet të realizojw qëllimet dhe detyrat e edukatës, në mesin e të cilave edhe edukatën shpirtërore dhe morale, për të cilën shumë mund të kontribuojë lënda fetare;
- Nxënësit, arsimtarët dhe prindërit vërejnë mungesën e edukimit shpirtëror dhe fetar që ekziston në shkollat tona, andaj kërkojnë që një gjë e tillë të kompletohet;
- Qeveria duhet t’u bashkëngjitet të gjitha qeverive përparimtare evropiane dhe botërore dhe të zbatojë inkuorporimin e mësim- besimit fetar në sistemin edukativo-arsimor;

6 Arkivi i Fakultetit të shkencave islame-Shkup. Vendimi i arkivuar me nr. 04/1 i datës 04.01.2017. Vendimi i lëshuar në Ministrinë e Arsimit dhe Shkencës të Republikës së Maqedonisë me nr. 17-27/2 të datës 28.12.2016.

- Lënda “Etika e religjioneve” të kalojë nga statusi i lëndës zgjedhore në lëndë obliguese;
- Lënda “Etika e religjioneve” të mësohet jo vetëm në klasën e gjashtë, por edhe në klasat e mbetura të arsimit fillor;
- Bashkësia fetare islame të marrë përsipër përgatitjen e kuadrove dhe të teksteve mësimore të duhura për realizimin e këtij qëllimi.

Kako znamo da su prve generacije hadiskih kritičara primjenjivale kritiku metna i zašto je istu teško otkriti?

Jonathan Brown¹

Sažetak

Zapadni naučnici načelno se slažu da su prve generacije hadiskih kritičara pri utvrđivanju vjerodostojnosti hadisa razmatrali isključivo *sened* – niz prenosilaca. Dokazi koji se iznose u prilog tome da su oni uzimali u obzir i *metn*, odnosno tekst hadisa, naslanjaju se na pisanu građu upitne vjerodostojnosti ili na djela napisana nakon formativnog perioda sunijske hadiske tradicije. Navodeći primjere kritike *metna* iz 3/9. i 4/10. stoljeća, u ovom tekstu dokazuje se da su sunijski kritičari ustvari zauzimali kritički stav i prema *metnu* hadisa, te se brani teza da su oni sebe svjesno predstavljali kao kritičare koji se fokusiraju isključivo na *sened*, kako bi se odbranili od kritika svojih openenata racionalističkog usmjerenja. Dokazujući visoku korelaciju između hadisa iz djela o kritici prenosilaca koja su napisali hadiski kritičari prvih generacija, i hadisa iz zbirki apokrifnih hadisa u kojima se izričito kritizira *metn* hadisa a koje su napisali hadiski kritičari kasnijih generacija, argumentira se tvrdnja da je rana hadiska kritika uzimala u obzir *metn* hadisa više nego što se naizgled čini, s tim što je kritika *metna* bila prikrivena u terminologiji kritike *seneda*.

Gljučne riječi: kritika metna, kritika hadisa, apokrifnost u hadisu, Al-Buḥārī, Muslim ibn al-Ḥaǧǧāǧ, *sened* / *isnād*, *munkar*.

1 Jonathan Brown, *Islamic Law and Society* 15 (Leiden/Boston: Brill, 2008), str. 143-184. Prijevod: Fadil Maljoki.

Uvod

Zapadni naučnici mišljenja su da su prve generacije hadiskih učenjaka pri utvrđivanju autentičnosti hadisa svoje napore uglavnom usredsređivali na puteve predaje (ar. *isnād*, mn. *asānīd*) zapostavljajući ključnu komponentu modernog historijskog istraživanja – sâm sadržaj hadisa. Ovaj zaključak zapadnih naučnika opravdanje ima u tome što su predstavnici sunijske hadiske tradicije u prva četiri stoljeća islama aktivno iskazivali zaokupljenost formalnim aspektima kritike *seneda* do te mjere da su isključili bilo kakav pažnje vrijedan interes za kritički pristup sadržaju hadisa. Napori nekih zapadnih autora i savremenih muslimanskih apologeta da dokažu kako je rana hadiska kritika ustvari gledala dalje od *seneda* završavali su neuspjehom zbog nepostojanja opravdavajućeg dokaza iz ranog perioda islama.

U ovom radu preispitujemo naše poglede na metodologiju sunijskih hadiskih kritičara iz formativnog perioda 3/9. i 4/10. stoljeća, perioda u kojem su živjeli utjecajni kritičari kao što su Muḥammad b. Ismā‘il al-Buḥārī (u. 256/870) i ‘Alī b. ‘Umar al-Dāraqutnī (u. 385/995). Najprije ćemo navesti primjere hadisa koje su hadiski učenjaci izričito odbacivali kao lažne na temelju neprihvatljivosti njihovog sadržaja, čime dokazujemo da je kritika sadržaja bila uvriježena komponenta njihovog kritičkog pristupa.² Zatim ćemo demonstrirati da ono što izgleda kao kritično zaostalo naslijeđe rane sunijske hadiske tradicije, s očitom nemoći da zapazi očigledan anahronizam ili nelogična značenja, ne daje pravu sliku o ranoj hadiskoj kritici. Tačnije je da je indiferentnost prema sadržaju hadisa bila svjesno kreirana predodžba od sunijskih hadiskih kritičara, kao suštinski dio kulta metodologije *seneda*, koju su oni osmislili sa ciljem da se suprotstave svojim racionalistički orijentiranim oponentima. Konačno, objasniti ćemo da je sunijska hadiska tradicija počela preusmjeravati pažnju od kritike *seneda* ka kritici *metna* u 6/12. stoljeću, te da su od tada hadiski kritičari počeli kritikovati sadržaj onih hadisa koje je ranija hadiska kritika prividno kritikovala zbog nedostataka u *senedu*. Izrazita korelacija između korpusa hadisa koje je kasnija kritika odbacivala zbog sadržaja i onih koje je ranija kritika odbacivala zbog nedostataka u *senedu*

2 U razmatranju kritike hadisa izraz „kritika *metna*“ postao je konvencionalan za ukazivanje na kritiku teksta (što je suprotno kritici *seneda*). Vjerujemo da izraz „kritika sadržaja“ preciznije označava ono što zapadni autori podrazumijevaju pod „kritikom *metna* (matn criticism)“. Naime, ovim izrazom oni ukazuju na kritiku hadisa zbog problematičnosti sadržaja ili značenja. Hadiski učenjaci iz prvih generacija kritikovali su *metn* hadisa a da se uopće nisu doticali njegovog značenja. Al-Dāraqutnī (u. 385/995) je, naprimjer, mogao imati primjedbu na određenu riječ spomenutu u jednoj verziji hadisa zbog toga što se druga riječ spominje u vjerodostojnijoj verziji, bez obzira što kritikovana verzija ima isto značenje / poruku kao i verzija kojoj nije upućen nikakav prigovor. Naravno, izraz „kritika sadržaja“ u ovom radu ne dovodimo u vezu sa značenjem koje „kritika sadržaja (Sachkritik)“ ima u kontekstu novozavjetnih studija. Vidi: Jonathan A.C. Brown, “Criticism of the Proto-Hadith Canon: Al-Dāraqutnī’s Adjustment of the Ṣaḥīḥayn”, *Journal of Islamic Studies*, 15:1 (2004), str. 26; Edgar Krentz, *The Historical Critical Method* (Philadelphia: Fortress Press, 1975), str. 71.

navodi na pomisao da su hadiski učenjaci prvih generacija pribjegavali kritici sadržaja mnogo više nego što se čini.

Da li je kritika *metna* utemeljena prerano ili prekasno?

Zapadni autori teško mogu biti okrivljeni zbog zaključka da je rana hadiska kritika bila usredsređena na kritiku *seneda* do te mjere da se uopće nije bavila kritikom sadržaja. Islamski modernisti, kao što su Rešid Rida (u. 1935) i Ğamal Banna, podržali su ovaj zaključak.³ Prije kraja 4/10. stoljeća, muslimanski učenjaci nisu čak napisali zasebnu zbirku apokrifnih hadisa i hadisa vrlo slabe vjerodostojnosti. *Kitāb al-mawḏū‘āt* (Knjiga apokrifnih hadisa) Abū Sa‘īda Muḥammada b. ‘Alīja al-Naqqāšija al-Iṣbahānija (u. 414/1023) prva je među zbirkami takve vrste.⁴ Tekst ove knjige nije sačuvan do danas. Najstarija sačuvana zbirka apokrifnih hadisa jeste *Tadkīra al-mawḏū‘āt* autora Muḥammada b. Ṭāhira al-Maqdisija (u. 507/1113). Prvo sistematsko izlaganje i primjena kritike sadržaja među hadiskim učenjacima nije se pojavilo prije djela *Al-Manār al-munīf fi aš-ṣaḥīḥ wa aḍ-ḍa‘īf* Ibn Qayyima al-Ġawziyye (u. 751/1350). Ostvarenja hadiskih učenjaka na polju kritike u formativnom 3/9. i 4/10. stoljeću svode se na obimne tomove posvećene identificiranju i evaluaciji prenosilaca (*riġāl*) ili razmatranju različitih puteva predaje kako bi se otkrile formalne greške (*‘ilal*) koje nisu vezane za značenje hadisa. U djela o kritici prenosilaca ubrajaju se: *Al-Tārīḥ al-kabīr*, *Al-Tārīḥ al-awsaṭ* i *Kitāb al-ḍu‘afā‘ aš-ṣaġīr* Al-Buḥārīja, zatim *Kitāb aḍ-ḍu‘afā‘ al-kabīr* Abū Ğa‘fara al-‘Uqaylija (u. 323/934), *Kitāb al-maġrūḥīn* Ibn Ḥibbāna al-Bustija (u. 354/965) i *Al-Kāmil fi ḍu‘afā‘ ar-riġāl* Ibn ‘Adija (u. 365/975–976).⁵ Učenjaci kao što su Aḥmad b. Šu‘ayb an-Nasā‘ī (u. 303/915–916), Ibn Manda (u. 395/1004–1005) i Al-Ḥākim an-Naysābūrī (u. 405/1014) ponekad su se svjesno

3 Noha El-Hennawy, “In Word and Deed: Reformist Thinker Gamal El-Banna Re-ignites an Age-old Debate: Contesting the Role of Sunnah in Modern-day Islam”, <http://www.egypttoday.com/article.aspx?ArticleId=3351> (8/14/2006).

4 Ovu zbirku spomenuo je Al-Ḍahabī (u. 748/1348) u djelu *Mizān al-i‘tidāl*: Šams al-Dīn Muḥammad al-Ḍahabī, *Mizān al-i‘tidāl fi naqd ar-riġāl*, kritičko izdanje: ‘Alī Muḥammad al-Biġāwī (Bejrut: Dār al-ma‘rifa, bez godine izdanja), 4 toma, 1:119.

5 U svojoj studiji djela *Al-Tārīḥ al-kabīr*, Christopher Melchert tvrdi da se ovo djelo uglavnom ne bavi kritikom prenosilaca, jer srazmjerno mali broj biografija iz ovog djela sadrži kritičku evaluaciju. U ovom radu *Al-Tārīḥ al-kabīr* tretiran je kao djelo o kritici prenosilaca zbog sljedećih razloga: a) Ono uključuje kritičku evaluaciju prenosilaca, premda u manjini biografija; b) Al-Buḥārījeva evaluacija hadisa u biografiji određenog prenosioca odražava se na pouzdanost tog prenosioca; c) Kasnija djela o kritici prenosilaca, kao što je *Kitāb aḍ-ḍu‘afā‘ al-kabīr* (Velika knjiga nepouzdatih prenosilaca) Abū Ğa‘fara al-‘Uqaylija (u. 323/934) referiraju na Al-Buḥārījev *Al-Tārīḥ al-kabīr* kao jedan od glavnih izvora. Vidi: Christopher Melchert, “Bukhārī and Early Hadith Criticism”, u *Journal of the American Oriental Society*, 121 (2001), str. 12; Abū Ğa‘far Muḥammad b. ‘Amr al-‘Uqaylī, *Kitāb al-ḍu‘afā‘ al-kabīr*, kritičko izdanje: ‘Abd al-Mu‘ṭī Amīn Qal‘aġī (Bejrut: Dār al-kutub al-‘Ilmiyya, 1404/1984), 4 toma, 1:285, 3:345, 4:292.

fokusirali na falsificiranje hadisa (*waḍ*), ali su to činili navođenjem kratkih lista prenosilaca koji su bili poznati po falsificiranju hadisa.⁶

Ignaz Goldziher bio je prvi koji je na osnovu spomenutih dokaza izveo zaključak da su muslimanski učenjaci utvrđivali vjerodostojnost hadisa „uzimajući u obzir samo vanjsku formu, te da je ocjena vjerodostojnosti sadržaja zavisila od ocjene *seneda*“. Čak i kada je tekst hadisa sumnjivog sadržaja, nastavlja Goldziher, “(prema mišljenju muslimanskih učenjaka) nikome nije dozvoljeno kazati: ‘Zbog toga što tekst hadisa sadrži logičku kontradikciju ili historijsku besmislicu, sumnjam u ispravnost *seneda*.’“ Na osnovu toga, Goldziher zaključuje da „muslimanski kritičari nisu imali senzibiliteta ni za najočitije anahronizme ako je *sened* ispravan“. On navodi da je muslimanski svjetonazor gajio takvu kritičku popustljivost zbog toga što Poslanikovo od Boga nadahnuto znanje budućnosti objašnjava sve anahronizme u hadisima.⁷

Alfred Guillaume podržao je Goldziherove zaključke. “Hadis”, tvrdi on, “nije bio kritikovan na temelju njemu inherentne smislenosti i onoga što je dostojno povjerenja, već na osnovu ugleda koji su uživali njegovi prenosiooci.”⁸ „S druge strane“, dodaje on, „ukoliko tekst hadisa (metn) sadrži očitu besmislicu ili anahronizam, hadis se nije mogao odbaciti ako je *sened* ispravan.“⁹ Kasniji autori, kao što su A.J. Wensinck, Joseph Schacht, James Robson, von Grunebaum, Fazlur Rahman, G.H.A. Juynboll, F.E. Peters i Ron Buckley došli su do istih zaključaka.¹⁰

6 Muḥammad b. Ishāq Ibn Manda, *Šurūḥ al-a'imma / Risāla fi bayān faḍl al-ahbār wa šarḥ maḍāhib ahl al-āṭār wa ḥaḡiqa as-sunan wa tašḥīḥ ar-riwāya*, kritičko izdanje: ‘Abd al-Raḥmān b. ‘Abd al-Ġabbār al-Farīwā’ī (Rijad: Dār al-muslim, 1416/1995), str. 81; Aḥmad b. Šu‘ayb al-Nasā’ī, *Kitāb al-ḍu‘afā’ wa al-matrūkīn*, kritičko izdanje: Muḥammad Ibrāhīm Zāyid (Bejrut: Dār al-ma‘rifa, 1406/1986), str. 265. (Objavljena skupa s Al-Buḥārījevim djelom *Kitāb al-ḍu‘afā’ al-ṣaġīr*); Abū ‘Abdullāh Muḥammad al-Hākīm al-Naysābūrī, *Al-Madḥal ilā ma‘rifa al-Ikḫil*, kritičko izdanje Aḥmad b. Fāris al-Sulūm (Bejrut: Dār Ibn Ḥazm, 1423/2003), str. 126-144.

7 Ignaz Goldziher, *Muslim Studies*, prijevod na engleski: S.M. Stern i C.R. Barber (Chicago: Aldine Atherton, 1971), 2:140-141. Originalno djelo na njemačkom pod naslovom *Mohammedanische Studien* objavljeno je 1889-1890. Upređiti s: William Muir, *The Life of Moḥammad* (Edinburg: George Grant, 1923), str. xiii.

8 Alfred Guillaume, *The Traditions of Islam: An Introduction to the Study of the Hadith Literature* (Oxford: Clarendon Press, 1924), str. 80. Interesantno je da Guillaume izuzima velikog historičara Ibn Ḥalduna (u. 808/1406) iz ove generalizacije, jer on nije prihvatio neke hadise smatrajući da ih je nemoguće pripisati Poslaniku, a da pritom nije uopće uzeo u razmatranje *sened*.

9 Guillaume, *The Traditions of Islam: An Introduction to the Study of the Hadith Literature*, str. 89.

10 A.J. Wensinck, “Matn”, u *Encyclopaedia of Islam* (Brill CD-ROM 1.0 1999, u daljnjem tekstu: EI²); Joseph Schacht, *The Origins of Muhammadan Jurisprudence*, (Oxford: Clarendon Press, 1950, str. 3); James Robson, “Muslim Tradition: The Question of Authenticity”, u *Memoirs and Proceedings of the Manchester Literary and Philosophical Society* 93 (1951-1952), str. 88; Gustave E. von Grunebaum, *Medieval Islam* (Chicago: University of Chicago Press, 1953), str. 111; Fazlur Rahman, *Islam*, (Chicago: University of Chicago Press, 1979), str. 64-66.; G.H.A. Juynboll, *The Authenticity of the Tradition Literature: Discussions in Modern Egypt* (Leiden: E.J. Brill, 1969), str. 139; G.H.A. Juynboll, *Studies on the Origins and Uses of Islamic Hadith*, (Aldershot: Variorum, 1996), 2:230; F.E. Peters, “The Quest of the Historical Muhammad”, u *International Journal of Middle East Studies* 23 (1991), str. 299, 302; Ron P. Buckley, “On the Origins of Shi‘i Hadith”, u *Muslim World*, 88:2 (1998), str. 167; Shahab Ahmed, “Hadith I: A General Introduction”, u *Encyclopaedia Iranica*, urednik: Ehsan Yarshater (New York: Encyclopaedia Iranica Foundation, 2003), 11:444.

Čak i oni zapadni autori koji uočavaju da su hadiski kritičari uzimali u obzir značenje hadisa pri razmatranju autentičnosti navode samo nejasne aluzije na senzibilitet prema sadržaju hadisa.¹¹ Drugi, koji obrazlažu ovakvu tvrdnju, svoju argumentaciju temelje na predanjima upitne vjerodostojnosti ili na izvorima nas-talim dugo nakon formativnog perioda hadiske kritike, koji je trajao od 2/8. do 4/10. stoljeća.

Kasnije će Nabia Abbott ustvrditi da kritika *seneda* nije bila zastupljena sve do pojave *Fitne* (vjerovatno se misli na Drugi civilni rat), te da su prije toga ashabi verificirali hadise na osnovu njihovog sadržaja.¹² Međutim, argument koji Abbott navodi problematičan je. Tačno je da postoji hadis u kojem se navodi da je Poslanikova žena Aiša odbacila tvrdnju Ibn Omera da je Poslanik upozorio naricatele na kažnjavanje umrlog zbog naricanja njegove porodice nad njim, zato što je vjerovala da se ovaj hadis suprotstavlja kur'anskom načelu: „Niko tuđe grijeha neće nositi“ (*Lā taziru wāzirat^{um} wizra uhrā*) (Kur'an, 53:38).¹³ U slučaju drugog hadisa, Aiša je ukorila ashaba koji je od Poslanika prenio riječi da prolazak žene, crnog psa ili magarca ispred klanjača kvari namaz. “Uporedio si nas s magarcima i psima!”, oštro je odgovorila. “Tako mi Allaha, vidjela sam Poslanika da klanja okrenut prema meni dok sam ležala na krevetu...!”¹⁴ Ibn Abbas je prigovorio Ebu Hurejri zbog prenošenja hadisa prema kojem je Poslanik rekao da su muslimani dužni uzeti abdest nakon konzumiranja hrane pripremljene na vatri. Rekao je: “O Ebu Hurejre, da li smo dužni uzeti abdest zbog konzumiranja masla ili vruće vode!?”¹⁵

11 J. Robson, “Ġarḥ wa ta'dil,” EI²; Albert Hourani, *A History of the Arab Peoples* (Cambridge – Massachusetts: Belknap Press, 1991), str. 71; Tarif Khalidi, *Classical Arab Islam* (Princeton: Darwin Press, 1985), str. 42.

12 Nabia Abbott, *Studies in Arabic Literary Papyri II: Qur'anic Commentary and Tradition*, (Chicago: University of Chicago Press, 1967), str. 75. Aišinu kritiku sadržaja Fatima Mernissi uzima kao dokaz da je u osvit islama postojao skepticizam prema predanjima koja se pripisuju Poslaniku; Fatima Mernissi, *The Veil and the Male Elite*, prijevod na engleski: Mary Jo Lakeland, (New York: Addison-Wesley Pub, 1991), str. 70.

13 Muslim, *Al-Šaḥīḥ: Kitāb al-ġanā'iz, Bāb al-mayyit yu'addabu bi-bukā' ablihi 'alayhi*; Al-Buḥārī, *Aṣ-Šaḥīḥ: Kitāb al-ġanā'iz, Bāb qawl an-Nabīyy yu'addabu al-mayyit bi-ba'd bukā' ablihi 'alayhi*; An-Nasā'ī, *As-Sunan: Kitāb al-ġanā'iz, Bāb an-niyāha 'alā al-mayyit*.

14 Al-Buḥārī, *Aṣ- Šaḥīḥ: Kitāb aṣ-šalāt, Bāb man qāla lā yaqta'u aṣ-šalāt šay'*; Muslim: *Aṣ-Šaḥīḥ: Kitāb aṣ-šalāt, Bāb al-i'tirāq bayna yaday al-muṣallī*.

15 Al-Tirmidī, *Al-Ġāmi': Kitāb at-ṭahāra, Bāb al-wuḍū' mim mā gayyarat an-nār*. Među druge hadise koji svjedoče o ranoj kritici sadržaja spada i hadis Fatime bint Kajs, koja je rekla da Poslanik nije obavezao njenog bivšeg muža da joj obezbijedi smještaj i finansira je (za vrijeme poslijebračnog pričeke, op. prev.). Hazreti Omer je ovaj hadis odbacio rekavši da se neće oglušiti o Kur'an i ono što smatra sunnetom Poslanika zbog nevjerodostojnog hadisa. Al-Tirmidī, *Al-Ġāmi': Kitāb at-ṭalaq wa al-li'an, Bāb mā ġā'a fi al-muṭallaqa ṭalā lā suknā lahā wa lā nafaqa*. Prenosi se da je poznati tabi'in Ibn Sirin (u. 110/729) odbacivao fetve koje mu je Abū Ma'sar prenosio od hazreti Alije, naprimjer, fetvu o pitanju prodaje robinje koja je rodila dijete svome vlasniku, zato što mu je Abū Ma'sar u više navrata prenio fetve za koje je znao da se razlikuju od Alijinih potvrđenih fetvi. Abū Sulaymān Ḥamd al-Ḥattābī (u. 388/998), *Ma'ālim as-sunan*, 4 toma (Bejrut: Al-Maktaba al-'ilmiyya, 1401/1981), 4:74.

Međutim, ovaj argument prate isti nedostaci kao i ranu islamsku tradiciju. Naime, mi ne posjedujemo sačuvane pisane dokaze o tome kakav su pristup kritici hadisa imali ashabi. Gotovo sva predanja o kritici sadržaja u vrijeme prve dvije generacije muslimana nalaze se u temeljnim sunijskim zbirkama hadisa sačinjenim polovinom 3/9. stoljeća. Raniji pisani tragovi o kritici sadržaja nalaze se u Al-Šāfi'ijevim (u. 204/820) djelima, napisanim krajem 2/8. stoljeća¹⁶ Navedeni izvori ne pribavljaju nam historijski pouzdanu sliku o kritici sadržaja u bremenitoj eri ashaba. Nažalost, svjedočanstva o kritici sadržaja od hadiskih učenjaka prije Al-Buḥārīja nalazimo u djelima generacije kritičara kojoj je Al-Buḥārī pripadao. Osim toga, predanja o Aiši koja ne prihvata hadise zbog problematičnog sadržaja ne daju nikakav odgovor na pitanje da li su hadiski kritičari iz formativnog perioda, kao što su Ibn Ḥanbal (u. 241/855) ili Al-Buḥārī, slijedili njen primjer. Ova rijetka predanja o kritičkom pristupu ashaba prema sadržaju hadisa razasuta su po raznim tematskim poglavljima hadiskih zbirki, ali ih nema u ranim prikazima kritičke metodologije, kao što su Muslimov (u. 261/875) uvod u njegov *Ṣaḥīḥ* ili Al-Tirmidījev (u. 892/279) *Kitāb al-'ilal*.

Dok Abbott koristi primjere kritike iz perioda koji je prethodio razvijenosti hadiskoj kritici, drugi zagovornici postojanja kritike sadržaja u hadiskoj tradiciji svoju tvrdnju temelje na primjerima kritike od autora nakon 4/10. stoljeća. John Burton tvrdi da „kritika *metna* nije bila tako rijetka kao što se tvrdi“, ali je jedini primjer koji on podastire preuzeo od Al-Suyūṭīja (u. 911/1505) iz 9/15. stoljeća.¹⁷ U svom izvanrednom djelu *Rethinking Tradition in Modern Islamic Thought*, Daniel Brown sažeto konstatuje da kritika sadržaja nije bila nepoznata klasičnim hadiskim učenjacima. Međutim, podnožne napomene otkrivaju da je kao izvor koristio djelo Muṣṭafā al-Sibā'īja objavljeno 1960. godine, u kojem autor nabraja petnaest pokazatelja falsificiranja u sadržaju hadisa.¹⁸ Tragajući za izvorima u kojima su ustanovljeni ovi pokazatelji nalazimo da ih je najiscrpnije razradio 'Alī b. Muḥammad Ibn 'Arrāqa (u. 963/1556), učenjak iz ranog perioda Osmanskog carstva, u svom djelu o apokrifnim hadisima pod naslovom *Tanzīh aš-šarī'a al-marfū'a 'an al-aḥbār aš-šanī'a al-mawḍū'a*, i Ibn Qayyima al-Ġawziyya, učenjak iz memlučkog perioda, u djelu *Al-Manār al-munīf*.¹⁹ Ovi učenjaci sačinili su listu

- 16 Abū Ġa'far Aḥmad b. Muḥammad at-Ṭahāwī (u. 321/933), *As-Sunan al-ma'tūra li-l-imām Muḥammad b. Idrīs aš-Šāfi'ī*, kritičko izdanje: 'Abd al-Mu'ṭi Amīn Qal'agī (Bejrut: Dār al-ma'rifa, 1986/1406), str. 303, 193; Abū Bakr Aḥmad b. al-Ḥusayn al-Bayhaqī (u. 1066/458), *Al-Sunan al-kubrā*, kritičko izdanje: Muḥammad 'Abd al-Qādir 'Atā, 11 tomova (Dār al-kutub al-'ilmiyya, 1420/1999), 4:121-122 (*Kitāb al-ġanā'iz*, *Bāb siyāq aḥbār tadullu 'alā anna al-mayyit yu'addabu bi'n-niyāha 'alayhi wa mā ruwiya 'an 'A'īša*, r. *anhā*, fi *dālika*).
- 17 John Burton, *An Introduction to the Hadīth* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1994), str. 169.
- 18 Daniel W. Brown, *Rethinking Tradition in Modern Islamic Thought* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), str. 113, 164; Muṣṭafā al-Sibā'ī, *Al-Sunna wa makānatuhā fi at-taṣrī' al-islāmī* (Kairo: Al-Dār al-qawmiyya, 1960).
- 19 O drugim savremenim učenjacima koji su izveli principe kritike sadržaja pozivajući se na Ibn al-Qayyima i Ibn 'Arrāqa vidjeti: Muḥammad Bašīr Zāfir al-Azharī, *Tahqīr al-muslimīn min al-aḥādīṭ al-mawḍū'a 'alā sayyid al-mursalīn*, kritičko izdanje: Fawwāz Aḥmad Zamralī (Bejrut: Dār al-kitāb al-'arabī, 1985/1406), str. 59; 'Abd al-Fattāḥ Abū Gudda, *Lamahāt min tāriḥ al-sunna wa 'ulūm al-ḥadīṭ* (Bejrut: Maktab al-maṭbū'āt al-islāmiyya, 1404/1984), str. 117.

pokazatelja falsificiranja na temelju djela Al-Ḥaṭība al-Bagdādīja (u. 463/ 1071), prvog sunijskog učenjaka koji je ustanovio formalne kriterije za otkrivanje falsificiranja na temelju sadržaja i velikog poznavaoca hadisa iz 5/11. stoljeća.

U svom monumentalnom djelu o hadiskim zbiricama i kritici *Al-Kifāya fī 'ilm uṣūl al-riwāya*, Al-Ḥaṭīb započinje razmatranje apokrifnih hadisa klasičnom racionalističkom podjelom hadisa na: 1) one čija je vjerodostojnost neupitna (*mutawātir*); (2) hadise čija je nevjerodostojnost neupitna i (3) hadise čija se vjerodostojnost utvrđuje isključivo proučavanjem (obimne hadiske literature). Hadisi čija je nevjerodostojnost neupitna identificiraju se na temelju sljedećih pokazatelja: a) kontradiktorni su razumu (*al-'uqūl*), kao što je, naprimjer, tvrdnja da ne postoji Stvoritelj; b) kontradiktorni su Kur'anu, poznatoj i raširenoj Poslanikovoj praksi (*al-sunna al-mutawātir*) ili hadisu o čijoj su autentičnosti muslimani postigli konsenzus; c) njihovu vjerodostojnost jamči samo jedan prenosilac a saopćavaju bitnu poruku za muslimane, što Bog ne bi dozvolio; d) govore o nekom uočljivom, očiglednom događaju koji bi, da se zaista desio, bio opisan *mutewatir* hadisom, tj. hadisom koji na svakom stepenu prenosi veliki broj prenosilaca.²⁰

Prva dva pokazatelja obuhvataju hadise kontradiktorne izvorima koje mu'tezilije i eš'arije smatraju epistemološki izvjesnim, a to su: razumski zakoni, Kur'an, utvrđeni sunnet (praksa) i konsenzus muslimana.²¹ Treći i četvrti kriterij uključuju hadise koji se oglušuju o principe koje su i sunijski pravnici smatrali epistemološki nepobitnim, a tiču se Božijih zakona (*al-'āda*) o tome kakav utjecaj Poslanikova poruka ima na zajednicu muslimana.

20 Al-Ḥaṭīb al-Bagdādī, *Al-Kifāya fī ma'rifa uṣūl 'ilm al-riwāya*, kritičko izdanje: Abū Ishāq Ibrāhīm Muṣṭafā al-Dimiyāṭī, 2 toma (Kairo: Dār al-hudā, 1:89, (2003/1423); Al-Ḥaṭīb al-Bagdādī, *Al-Faqīh wa al-mutafaqqih*, kritičko izdanje: Ismā'il al-Anṣārī, 2 toma (Dār ihyā' al-sunna al-nabawiyya, 1395/1975), 1:132-133. Ibn al-Qayyim se poziva na Al-Ḥaṭībovu listu pokazatelja falsificiranja, dodajući joj još nekoliko tematskih pokazatelja koje je utemeljio Aš-Šagānī (u. 650/1252), iako ne spominje da ih je od njega preuzeo; Šamsuddīn Muḥammad b. Abī Bakr Ibn Qayyim al-Ġawziyya, *Al-Manār al-munīf fī al-ṣaḥīḥ wa al-da'if*, kritičko izdanje: 'Abd al-Fattāḥ Abū Gudda (Bejrut: Maktab al-maṭbū'āt al-islāmiyya, 1325/2004), str. 51. i dalje; Abū al-Faḍā'il al-Ḥasan b. Muḥammad al-Šagānī, *Al-Mawḍū'āt*, kritičko izdanje: 'Abdullāh al-Qāḍī (Bejrut: Dār al-kutub al-'ilmiyya, 1985/1405), str. 18-4. Ibn 'Arrāq parafrizira Al-Ḥaṭībovu listu i dodaje da je priprost ili besmislen govor (*rikka*) ili sadržaj, također, pokazatelj falsificiranja. 'Alī b. Muḥammad Ibn 'Arrāq, *Tanzīh al-šarī'a al-marfū'a 'an al-abbār al-šani'a al-mawḍū'a* (Kairo: Maktaba al-Qāhira, 1964), 1:6-8. Prije Ibn 'Arrāqa, Ibn al-Šalāḥ je u svojoj *Muqaddimi* naveo da je *rikka* jedan od pokazatelja falsificiranja; Ibn al-Šalāḥ, *Muqaddima Ibn aš-Šalāḥ*, kritičko izdanje: 'Ā'īša 'Abd al-Raḥmān (Kairo: Dār al-ma'ārif, 1990/1411), str. 279.

21 Abū Hilāl al-'Askarī (živio oko 400/1000), *Kitāb al-awā'il*, kritičko izdanje: Walīd Qaṣṣāb i Muḥammad al-Miṣrī, 2 toma (Dār al-'ulūm, 1401/1981), 2:119; Marie Bernand, "La Notion de 'Ilm chez les premiers Mu'tazilites", u *Studia Islamica* 36 (1972), str. 26. Poznati ešarijski pravnik i dijalektičar Faḥruddīn ar-Rāzī (u. 606/1209) izjavljuje da je jedan od uvjeta za prihvatanje hadisa „nepostojanje epistemološki izvjesnog dokaza koji mu proturječi ('*adam dalīl qāṭi' yu'arīḍubū*)". Faḥruddīn ar-Rāzī, *Al-Maḥṣūl fī 'ilm uṣūl al-figh*, kritičko izdanje: Tāhā Ġābir al-'Ulwānī (Bejrut: Mu'assasa al-risāla, 1412/1992), 4:427-428.

Ova formalizirana epistemološka kategorizacija bila bi strana Ibn Ḥanbalu ili Al-Buḥārīju, koji su odbacivali racionalistički pristup i čija kritička metodologija nikada nije sličila racionalističkoj. Ne iznenađuje da su kriterije koje navodi Al-Ḥaṭīb izvorno razvili hanefijski učenjaci racionalističkog usmjerenja iz 3/9. stoljeća, te da su kasnije usvojeni u eš'arijskoj epistemologiji. Ibn Ḥaḡar al-'Asqalānī (u. 852/1449.) i Al-Suyūṭī navode da je Al-Ḥaṭīb kao izvor za djelo *Al-Kifāya* koristio djela Abū Bakra Al-Bāqillānīja (u. 403/1013), jednog od osnivača eš'arijske škole, od kojeg je preuzeo spomenute kriterije.²² Prije Al-Bāqillānīja, nama najranije poznat ovakav pristup kritici sadržaja nalazimo u djelima 'Īsā b. Abāna (u. 836/221), kadije hanefijskog mezheba. U djelu u kojem kritizira muslimanskog kontroverznog racionalistu Bišra al-Marīsīja (u. 218/833), s jedne, i Al-Šāfi'īja, s druge strane, Ibn Abān elaborira trodijelnu podjelu hadisa i tvrdi da su prve generacije muslimana (*salaf*) odbacivale *āḥād* (pojedinačne) hadise ukoliko su kontradiktorni Kur'anu, ili utvrđenom sunnetu / praksi (*sunna ṭābita*), ili, pak, ako opisuju događaj koji bi prenijelo više prenosilaca da se zaista desio. On također smatra da je glavno mjerilo autentičnosti hadisa racionalno zaključivanje (*idḡtihad*), a ne *sened*.²³

Iako se čini da je bio uglavnom nepoznat hadiskim kritičarima, 'Īsā b. Abān bio je učenjak hanefijske pravne škole, koja je bila strana sunijskim hadiskim učenjacima. On je napisao djelo u kojem se kritički osvrće na stavove Al-Šāfi'īja, te zastupao vjerovanje da je Kur'an stvoren, vjerovanje koje je *bête noire* hadiskih učenjaka.²⁴ Moguće je da je Al-Ḥaṭīb znao za Al-Bāqillānījeve racionalističke kriterije kritike sadržaja na koje ukazuje u 5/11. stoljeću, ali je teško zamisliti da su raniji oponenti *ahl al-ra'ya*, poput Ibn Ḥanbala ili Al-Buḥārīja, bili pod utjecajem Ibn Abāna i drugih zagovornika nezavisnog rasuđivanja, i da su od njih preuzimali metode kritike sadržaja. Štaviše, Al-Ḥaṭībova lista principa kritike sadržaja čini se neumjesnom čak i za njegovo djelo. Te principe on nijednom nije eksplicitno

22 Ibn Ḥaḡar al-'Asqalānī, *An-Nukat 'alā kitāb Ibn aš-Šalāh*, kritičko izdanje: Mas'ūd 'Abd al-Ḥamīd al-Sa'da'fī i Muḥammad Fāris (Bejrut: Dār al-kutub al-'ilmiyya, 1994/1414), str. 361; Ġalāl al-Dīn as-Suyūṭī, *Tadrib al-rāwī fi šarḥ Taqrib al-Nawāwī*, kritičko izdanje: 'Abd al-Waḥḥāb 'Abd al-Laṭīf (Kairo: Maktaba dār al-turāt, 1426/2005), str. 213.

23 Veliki dio ovog djela sačuvao je Abū Bakr Aḥmad b. 'Alī al-Ġaššās (u. 370/981), hanefijski pravnik iz 4/10. stoljeća; Abū Bakr Aḥmad al-Ġaššās, *Uṣūl al-Ġaššās*, kritičko izdanje: Muḥammad Muḥammad Ṭāhir (Bejrut: Dār al-kutub al-'ilmiyya, 6-2:3, 1:504, (2000/1420 14. Za izvrstan članak o Ibn Abānu i njegovom pristupu hadisu vidi: Murteza Bedir, "An Early Response to al-Shāfi'ī: 'Īsā b. Abān on the Prophetic Report (*ḥabar*)", u *Islamic Law and Society* 9, 3 (2002), str. 285-311, naročito 302.

24 Ibn Abān je bio učenik Muḥammada b. al-Ḥasana aš-Šaybānīja. Napisao je nekoliko djela o nezavisnom pravničkom rasuđivanju (*ra'ya*), što je nagnalo kasnijeg šafijskog učenjaka Ibn Surayġa (u. 306/918) da napiše djelo u kojem osporava Ibn Abānove stavove; Abū al-Faraġ Muḥammad b. Iṣḥāq Ibn an-Nadīm (u. 385-388/995-998), *The Fihrist*, kritičko izdanje i prijevod: Bayard Dodge, Kazi Publications, Chicago, 1998, str. 507, 523.; Usporedi sa: Al-Ḥaṭīb al-Baġhdādī, *Tārīḥ Baġdād*, kritičko izdanje: Muṣṭafā 'Abdu'l-qādir 'Aṭā, (Bejrut: Dār al-kutub al-'ilmiyya, 160-11:158, (1997/1417; Ad-Daḥabī, *Mizān al-i'tidāl*, 3:310; Al-Ḥaṭīb al-Baġhdādī, *Siyar a'lām an-nubalā'*, kritičko izdanje: Šu'ayb Arnā'ūt i Muḥammad Nu'aym al-'Irqasūsi (Bejrut: Mu'assasa al-risāla, 1412/1992), str. 440.; Ibn Abī al-Wafā', *Al-Ġawābir al-muḏiyya fi ṭabaqāt al-hanafīyya*, kritičko izdanje: 'Abd al-Fattāḥ Muḥammad al-Ḥulw (Giza: Huġr, 1413/1993), 2:678- 680.

primijenio u svom djelu *Al-Kifāya*. Analizirajući brojne hadise koje je ocijenio apokrifnim u djelu *Tāriḥ Bagdād*, nismo pronašli nijedan hadis koji je odbacio na osnovu kriterija uspostavljenih u djelu *Al-Kifāya*.²⁵

Savremeni muslimanski autori susreli su se s istim izazovima kao i njihove kolege sa Zapada. Njihovi argumenti zasnivaju se ili na historijski problematičnoj kritici sadržaja od ashaba, kao što je Aiša, ili na popisu kriterija izvedenih iz Al-Bagdādijevog djela. U djelu *A Textbook of Hadīth Studies*, Muhammad Hashim Kamali sveo je razmatranje kriterija kojima se služila hadiska kritika na sažeti prikaz sadržajno utemeljene kritike koju su elaborirali Ibn al-Qayyim i kasniji sunijski učenjaci.²⁶

U djelu o opovrgavanju kritike orijentalista da su muslimanski učenjaci zane-marivali kritiku sadržaja, Muḥammad Luqmān al-Salafī poziva se na dobro poznate primjere kritike sadržaja od strane ashaba, kao što je Aiša.²⁷ On donosi svoj popis kriterija kritike sadržaja, sačinjen uglavnom na temelju djela Ibn al-Qayyima i Ibn ‘Arrāqa. Međutim, kao praktične primjere navodi hadise koje je zbog problematičnog sadržaja kritikovao Ibn Taymiyya (u. 728/1328), autor iz 8/14. stoljeća.²⁸ U svakom slučaju, ovakav pristup kritici hadisa nije mogao dovesti u vezu s hadiskim učenjakom koji je živio prije Al-Ḥaṭīb al-Bagdādija.²⁹ Zanimljivo je da su Luqmān al-Salafī i Ḥamza al-Malibārī iz Indije jedini savremeni muslimanski autori koji su pribavili bilo kakve argumente da je rana hadiska kritika primjenjivala kritiku sadržaja. U nastavku rada ukazat ćemo na njihov doprinos.³⁰

-
- 25 Naprimjer, analizirajući hadis: “Ja sam grad znanja, a Alija je njegova kapija“, Al-Ḥaṭīb se ne osvrće na sadržaj, već samo konstatuje da je hadis izmišljen; Al-Ḥaṭīb, *Tāriḥ Bagdād*, 11:201. Za druge primjere hadisa koje je Al-Ḥaṭīb okvalificirao kao apokrifne vidjeti: Al-Ḥaṭīb, *Tāriḥ Bagdād*, 8:56, 8:162 („*mauḏū‘ al-matn wa al-isnād*“), 9:47, 9:440, 9:456, 10:356, 11:241. U identifikaciji apokrifnih hadisa Al-Ḥaṭīb ponekad navodi godine smrti prenosilaca kako bi dokazao da oni nisu mogli čuti hadis od izvora od kojeg ga prenose. Za primjer vidjeti: Al-Ḥaṭīb, *Tāriḥ Bagdād*, 3:59. Up.: Aḥmad b. Aybak Ibn ad-Dimyāṭi, *Al-Mustafād min Dayl Tāriḥ Bagdād*, kritičko izdanje: Muṣṭafa‘ ‘Abdu’l-Qādir ‘Atā (Bejrut: Dār al-kutub al-‘ilmiyya, 1997/1417 42-21:41. Interesantno je da Al-Ḥaṭīb primjenjuje kriterij prema kojem hadis nije vjerodostojan ukoliko opisuje događaj koji bi bio zapaženiji da se zaista desio. Al-Ḥaṭīb navodi predanje prema kojem su neki ljudi, kada su čuveni gramatičari Al-Kisā’i i Sibawayh zatražili mišljenje od grupe beduina, čuvara halife, kako bi zaključili raspravu, optužili Al-Kisā’ija da je skovao plan s beduinima da podrže njegovo mišljenje. Al-Ḥaṭīb kaže: “Ova je tvrdnja neodrživa, jer nešto poput ovoga ne može ostati skriveno halifi, veziru ili stanovnicima Bagdada.“ Al-Ḥaṭīb, *Tāriḥ Bagdād*, 12:104 (Biografija ‘Alīja b. al-Mubāraka al-Naḥwija).
- 26 Mohammad Hashim Kamali, *A Textbook of Hadīth Studies*, The Islamic Foundation, Markfield, U.K. , 2005, str. 194-197. Za sličan argument vidjeti: Naḡm ‘Abd al-Raḥmān Ḥalaf, *Naqd al-matn bayna šinā‘a al-muḥaddiṭin wa maṭā‘in al-mustaṣriqin* (Rijad: Maktaba ar-Ruṣd, 1409/1989), str. 46-47.
- 27 Muḥammad Luqmān as-Salafī, *Ihtimām al-muḥaddiṭin bi-naqd al-ḥadiṭ sanad^{dm} wa matr^{mm} wa daḥḍ mazā‘im al-mustaṣriqin wa atbā‘ihim* (Rijad, 1408/1987), 311- 314.
- 28 As-Salafī, *Ihtimām al-muḥaddiṭin bi-naqd al-ḥadiṭ sanad^{dm} wa matr^{mm} wa daḥḍ mazā‘im al-mustaṣriqin wa atbā‘ihim*, str. 321, 340-344.
- 29 As-Salafī, *Ihtimām al-muḥaddiṭin bi-naqd al-ḥadiṭ sanad^{dm} wa matr^{mm} wa daḥḍ mazā‘im al-mustaṣriqin wa atbā‘ihim*, str. 326.
- 30 As-Salafī, *Ihtimām al-muḥaddiṭin*, str. 330; Ḥamza al-Malibārī, *Nazarāt ḡadida fi ‘ulūm al-ḥadiṭ* (Bejrut: Dār Ibn Ḥazm, 2003/1423), str. 132-129 ,89.

Dokazi da su hadiski učenjaci iz 3/9. stoljeća primjenjivali kritiku sadržaja

Sljedeći primjeri kritike sadržaja potiču iz 3/9. stoljeća i nalaze se u djelima o kritici prenosilaca:

1. Iz djela Muḥammada b. Ismā'ila al-Buḥārīja (u. 256/870): – U biografiji nepouzdanog prenosioca Ḥašraḡa b. Nubātea (polovina 2/8. stoljeća), u djelu *Kitāb al-ḍu'afā' al-ṣagīr*, Al-Buḥārī navodi da on prenosi hadis u kojem stoji da je Poslanik, obraćajući se Ebu Bekru, Omeru i Osmanu, rekao: „Ovo su moji nasljednici / halife.“ Al-Buḥārī dodaje da ovaj hadis „niko drugi ne prenosi (*lā yutāba' alayh*), jer su Omer i Alija rekli da 'Poslanik nije odredio svog nasljednika (*lam yastahlif al-nabiyy*)”³¹ – Govoreći o prenosiocu 'Awnu b. 'Umāreu al-Qaysīju (u. 212/827–828), Al-Buḥārī zapaža da su neki hadisi koje on prenosi vjerodostojni, a neki nevjerodostojni (*yu'rafu wa yunkaru*). Kao primjer hadisa slabe vjerodostojnosti koji prenosi ovaj prenosilac, Al-Buḥārī navodi hadis: „Predznaci Sudnjeg dana pojavit će se nakon dvije stotine godina (*al-āyat ba'd al-mi'atayn*).” Al-Buḥārī odbacuje ovaj hadis jer je prošlo dvije stotine godina, a nije se pojavio nijedan predznak.³² Ova ocjena ne nalazi se u Al-Buḥārījevim sačuvanim djelima o kritici prenosilaca, ali je Al-Dahabī (u. 748/1348) navodi iz jednog od Al-Buḥārījevih izgubljenih djela, vjerovatno iz djela *Kitāb al-ḍu'afā' al-kabīr* (Velika knjiga nepouzdanih prenosilaca).³³ Za ovaj Al-Dahabījev navod imamo potvrdu i od Al-'Uqaylija, hadiskog kritičara s početka 4/10. stoljeća, koji navodi da je Al-Buḥārī ovaj hadis ocijenio nevjerodostojnim.³⁴ Zanimljivo je da je Ibn

31 Muḥammad b. Ismā'il al-Buḥārī, *Kitāb al-ḍu'afā' al-ṣagīr*, kritičko izdanje: Muḥammad Ibrāhīm Zāyid (Bejrut: Dār al-ma'rifa, 1986/1406), str. 42.; Muwaffaq al-Dīn Ibn Qudāma (u. 1223/620), *Al-Muntaḥab min al-'Ilal li-l-Hallāl*, kritičko izdanje: Ṭariq b. 'Awaḍillāh b. Muḥammad (Rijad: Dār al-rāya, 1997/1419), str. 220-218.

32 Al-Dāraquṭnī, *Ta'liqāt al-Dāraquṭnī 'alā Al-Maḡrūhīn li Ibn Hibbān*, kritičko izdanje: Ḥalīl b. Muḥammad al-'Arabī (Kairo: Al-Fārūq al-ḥadīṭiyya li al-ṭibā'a wa al-našr, 1424/2003), str. 211-212; Up.: Ibn al-Qayyim, *Al-Manār al-munif*, str. 111.

33 Al-Dahabī, *Mizān al-i'tidāl*, 3:306. Al-Dahabī u nekoliko navrata referira na Al-Buḥārījevo djelo *Kitāb al-ḍu'afā' al-kabīr* u djelu *Mizān al-i'tidāl*. Vidjeti: Al-Dahabī, *Mizān al-i'tidāl*, 2:570, 598; 3:311, 313.

34 Al-'Uqayli dodaje da se ovaj hadis pripisuje i tabi'inu Ibn Sirīnu. Al-'Uqayli, *Kitāb al-ḍu'afā' al-kabīr*, 3:328-329. Ovaj hadis odbacio je kao apokrifan i Ibrāhīm b. Aḥmad b. Šāqlā al-Bagdādi (u. 369/970), hadiski kritičar hanbelijskog mezheba iz 4/10. stoljeća. Vidjeti: Al-Dāraquṭnī, *Ta'liqāt ad-Dāraquṭnī*, str. 212. Al-Dāraquṭnī navodi ovaj hadis u svome djelu o nedostacima u hadisu ('*ilal*), ali ga ne kritikuje zbog sadržaja, već naprosto konstatuje da "ovaj hadis nije vjerodostojan (*ṣaḥīḥ*)". Al-Dāraquṭnī, *Al-'Ilal al-wārīda fī al-ḥadīṭ al-nabawī*, kritičko izdanje: Maḥfūz al-Raḥmān al-Salafī, 11 tomova (Rijad: Dār al-ṭayba, -1985/1405 6:164, (1996/1416. Ibn al-Ġawzī (u. 597/1201) navodi ovaj hadis u svome čuvenom djelu *Kitāb al-mawḍū'āt*, ali on optužuje Muḥammada b. Yūnusa b. Mūsā al-Kudaymīja (u. 286/899-900, živio je preko 100 godina) za falsificiranje ovoga hadisa. Vidjeti: Abū al-Faraġ 'Abd al-Raḥmān b. 'Aliyy Ibn al-Ġawzī, *Kitāb al-mawḍū'āt*, kritičko izdanje: 'Abd al-Raḥmān Muḥammad 'Uṭmān, 3 toma (Medina: Al-Maktaba as-salafīyya, 1386-1388/1966-

Māğa (u. 273/887) zabilježio ovaj hadis u *Sunanu* i da ga je Al-Ḥākim an-Naysābūrī u djelu *Al-Mustadrak 'alā al-Šaḥīḥayn* ocijenio vjerodostojnim.³⁵

- U biografiji 'Abdullāha b. Hānīja Abū al-Za'ra'a (kraj 1/7. stoljeća), u djelu *Al-Tāriḥ al-kabīr*, Al-Buḥārī kaže da je 'Abdullāh prenio od Ibn Mas'ūda kako će na Sudnjem danu Poslanik, nakon Džibrila, Ibrahima i Isaa (ili Musaa prema drugoj verziji), biti četvrta osoba koja će istupiti i zauzeti se za muslimane pred Allahom. Al-Buḥārī odbacuje ovaj hadis budući da je „poznato da je Poslanik rekao: 'Ja sam prvi koji će se zauzimati (*ana auwal šāfi*)' (za muslimane na Sudnjem danu)". Hadis Abdullāha b. Hānīja nema potvrdu od drugih prenosilaca.³⁶
- U djelu *Al-Tāriḥ al-awsaṭ* (poznatom i kao *Al-Tāriḥ al-šaḡir*), Al-Buḥārī donosi evaluaciju prenosioca Abū Baḥra Muḥammada b. Faḍā'a (sredina 8/2. stoljeća). Al-Buḥārī navodi da je Sulaymān b. Ḥarb (u. 238/224) optužio Abū Baḥra za prodaju alkohola i prenošenje hadisa: "Poslanik, s.a.v.s., zabranio je uništavanje muslimanskog kovanog novca koji je u opticaju (*Nahā al-nabiyy, š, 'a.w.s., 'an kasr sikka al-muslimīn al-ḡāriya baynahum*).” Al-Buḥārī prenosi od Sulaymāna da je rekao: "Al-Ḥaḡḡāḡ b. Yūsuf je taj koji je u upotrebu uveo kovani novac. On nije postojao u vrijeme Poslanika.” Ovaj hadis nalazi se u *Muṣannafu* Ibn Abī Šaybe (u. 235/849), *Sunanu* Abū Dāwūda (u. 275/889), *Sunanu* Ibn Māḡe i drugim kasnijim zbirka.³⁷

1968), 3:197-198. U djelu *Al-Manār al-munīf*, Ibn al-Qayyim koristi ovaj hadis kao primjer hadisa čija se apokrifnost može utvrditi na osnovu toga što sadrži vremenski precizirana predskazanja. Vidjeti: Ibn al-Qayyim, *Al-Manār al-munīf*, str. 220.

- 35 Ibn Māḡa, *As-Sunan: Kitāb al-fitan, Bāb al-āyāt*; Abū Bakr Aḥmad b. Mālik al-Qaṭī'ī (u. 368/978-979), *Ġuz' al-alf dinār*, kritičko izdanje: Badr b. 'Abdullāh al-Badr (Bejrut: Dār al-naḡā'is, 1993/1414), str. 423; Al-Ḥākim, *Al-Mustadrak 'alā al-Šaḥīḥayn* (Dā'ira al-ma'ārif al-nizāmiyya, 1334. po H.), 4:428; Širawayh b. Šahrudār ad-Daylamī (u. 509/1115), *Firdaws al-aḥbār bi ma'tūr al-ḥiṭāb al-muḥarraḡ 'alā kitāb al-Šihāb*, kritičko izdanje: Fawwāz Aḥmad az-Zamrīlī Muḥammad al-Mu'tašim Billāh al-Bagdādi, 5 tomova (Bejrut: Dār al-kitāb al-'arabī, 1:161, (1987/1407.
- 36 Al-Buḥārī, *Al-Tāriḥ al-kabīr*, 5:120; Up.: Al-'Uqaylī, 2:314-...; Al-Dahabī, *Mizān al-i'tidāl*, 2:517. Postoje poznati hadisi u kojima se navodi da će se Poslanik prvi zauzimati (za svoj ummet) na Sudnjem danu. U jednom od njih prenosi se od Anasa b. Mālika da je Poslanik rekao: „Ja sam prvi čovjek koji će se zauzimati u Džennetu i ja ću od svih vjerovjesnika imati najviše sljedbenika (*Anā auwal an-nās yašfu 'u fi al-ḡanna wa anā aḡtar al-anbiyā 'taba'an*).” Vidjeti: Muslim, *Al-Šaḥīḥ: Kitāb al-īmān, Bāb qawl an-nabiyy ana auwalu al-nās yašfu 'u fi al-ḡanna wa anā aḡtaru al-anbiyā 'taba'an*; Up.: Al-Dārimī, *Al-Sunan*, uvodna poglavlja, *Bāb mā u'tiya an-nabiyy, š. 'a.w.s., min al-faḍl*; Up.: Al-Bayhaqī, *Al-Sunan al-kubrā*, 9:8 (*Kitāb as-siyar, Bāb muḥtada' al-ḥalq*). Al-Buḥārījev senzibilitet prema ovom pitanju je razumljiv, budući da se još u dvije verzije ovog hadisa, od kojih je jedna zabilježena u Al-Tirmidījevom djelu *Ġāmi'a* druga u Ibn Māḡaovom *Sunanu*, od Ibn 'Abbāsa prenosi da će Poslanik biti prvi zagovornik, a kako bi se naglasila njegova odlikovanost ili makar jednakost s Musaom, Ibrahimom i Isaom. Vidjeti: Al-Tirmidī, *Al-Ġāmi': Kitāb al-manāqib, Bāb fi faḍl al-nabiyy, š. 'a.w.s.*; Ibn Māḡa, *Al-Sunan: Kitāb al-zuhd, Bāb dīkr al-šafā'a*.
- 37 Al-Buḥārī, *Al-Tāriḥ al-awsaṭ*, kritičko izdanje: Muḥammad b. Ibrāhīm al-Luḡaydān, 2 toma

- U djelu *Al-Tāriḥ al-kabīr*, u biografiji Muḥammada b. ‘Abd al-Raḥmāna b. Yuḥannasa (kraj 1/7. stoljeća), Al-Buḥārī primjećuje da jedino u njegovoj verziji hadisa koji prenosi od Ḥukayme bint Umayye (← Ummu Salama ← Poslanik) stoji: “Ko obuče ihrame u džamiji Aksa (u Jerusalemu) radi obavljanja hadždža ili umre, bit će mu oprošteni prethodno učinjeni grijesi (*Man aballa bi-ḥaḡḡa aw ‘umra min al-masḡid al-aqṣā ilā al-masḡid al-ḥarām guḡira lahu mā taqaddama min danbi-hī*.)” Al-Buḥārī navodi da “ovaj dio hadisa nema potvrdu, jer je Poslanik odredio dva mjesta, *Dū al-Ḥulayfu* i *Al-Ḡuḡfu*, kao mjesta na kojima se oblače ihrami, te da je on sam oblačio ihrame u *Dū al-Ḥulayfu*“. Zanimljivo je zapaziti da Al-Buḥārī odbacuje hadis iako ne kritikuje nijednog prenosioca. Ovaj hadis nalazi se u *Sunanu* Ibn Māḡe, *Sunanu* Abū Dāwūda, *Musnadu* Ibn Ḥanbala i u *Al-Sunanu al-kubrā* Al-Bayhaqija (u. 458/1066).³⁸
- Iako Abū Dāwūd, Al-Nasā’ī, Al-Tirmidī (u. 892/279) i Ibn Māḡa bilježe hadise koje prenosi Šālih b. Muḥammad b. Za’ida (u. između 140/757. i 150/767.) u svojim sunenima, Al-Buḥārī ga ocjenjuje kao „prenosioca koji prenosi neprihvatljive (*munkar*) hadise“.³⁹ U djelu *Al-Tāriḥ al-kabīr* Al-Buḥārī zapaža da je Šālih od Sālīma b. ‘Abdullāha b. ‘Umara (← Ibn

(Rijad, Dār al-ṣumay’ī, 1418/1998), 2:109-110; Al-Dahabī, *Mizān al-i-tidāl*, 4:5. Ibn Hibbān primjećuje da Abū Baḥr prenosi nekoliko *munkar* (neprihvatljivih) hadisa, uključujući i spomenuti hadis. Međutim, on se kritički ne osvrće na sadržaj ovog hadisa. On dodaje da su Ibn Ḥanbal i Ibn Ma’in Abū Baḥra smatrali slabim prenosiocem; Ibn Hibbān, *Al-Maḡrūḥin*, 2:274. Ibn ‘Adī navodi četiri verzije ovog hadisa koje imaju isti bazični sened, ali ni on ne kritikuje sadržaj hadisa. Ove verzije sadrže dodatak: “osim ako (kovani novac) ima neki nedostatak”; Ibn ‘Adī, *Al-Kāmil*, 6:2178. Al-Maqdisī navodi ovaj hadis u djelu *Taḍkira al-mawḍū‘ā* napominjući da je Abū Baḥr, jedan od prenosilaca u *senedu*, prenosilac slabe pouzdanosti. Vidjeti: Muḥammad b. Ṭāhir al-Maqdisī, *Taḍkira al-mawḍū‘āt*, kritičko izdanje: Muḥammad Muṣṭafā al-Ḥadārī (Kairo, Al-Maktaba as-salafiyya, 1401/1981), str. 49. Ovaj hadis nalazi se u sljedećim zbirkama: Abū Dāwūd, *Al-Sunan: Kitāb al-tiḡāra, Bāb fi kasr al-darāḥim*; Ibn Māḡa, *Al-Sunan: Kitāb al-tiḡārāt, Bāb al-nahy ‘an kasr al-darāḥim wa al-danānīr*; Ibn Abī Šayba, *Muṣannaḡ Ibn Abī Šayba*, kritičko izdanje: Muḥammad ‘Abd al-Salām Šāḥīn, 9 tomova (Bejrut, Dār al-kutub al-‘ilmiyya, 1416/1995), 4:536 (*Kitāb al-buyū‘, Bāb fi kasr al-darāḥim wa taḡyīriḥā*); Abū Nu‘aym al-Iṣbahānī (u. 430/1038), *Geschichte Isbahans*, kritičko izdanje: Sven Dederling (Leiden: Brill, 1931-1934), 1:209; Al-Ḥatīb, *Tāriḥ Bagdād*, 6:343.

- 38 Al-Buḥārī, *Al-Tāriḥ al-kabīr*, 1:161. Al-Dahabī iznosi isto zapažanje u biografiji ovog prenosioca. Al-Dahabī, *Mizān al-i-tidāl*, 3:622. Al-Buḥārī je u svoj *Šāḥiḥ* uvrstio hadis koji ide u prilog onome što je kazao u biografiji spomenutog prenosioca (Al-Buḥārī, *Al-Šāḥiḥ: Kitāb al-ḥaḡḡ, Bāb farḡ mauwāqit al-ḥaḡḡ wa al-‘umra*). Za druge zbirke u kojima se nalazi razmatrani hadis vidjeti: Al-Dāraquṭnī, *Sunan al-Dāraquṭnī*, kritičko izdanje: ‘Abdullāh Ḥāšim al-Madanī, 4 toma (Dār al-maḡāsin li al-ṭibā‘a, 1386/1966), 2:283-284; Al-Bayhaqī, *Al-Sunan al-kubrā*, 5:45 (*Kitāb al-ḥaḡ, Bāb faḍl man aballa min al-masḡid al-aqṣā ilā al-masḡid al-ḥarām*); Ibn Māḡa, *Al-Sunan: Kitāb al-manāsik, Bāb man aballa bi ‘umra min bayt al-maqdis*; Abū Dāwūd, *Al-Sunan: Kitāb al-manāsik, Bāb fi al-mawāqit*; Aḥmad, *Al-Musnad*, 6:299; Al-Suyūṭī, *Al-Ḡāmi‘ al-ṣaḡīr*, Dār al-kutub al-‘ilmiyya, 1425/2004, str. 520 (br. 8544, ocijenio ga je nevjerodostojnim).
- 39 Al-Buḥārī, *Kitāb al-ḍu‘afā‘ al-ṣaḡīr*, str. 62.

‘Umar ← ‘Umar ← Poslanik) prenio nevjerodostojan hadis: “Ko god je pohlepan (nepravедно gomilajući ratni prijen), spalite njegov plijen (*Man galla fa-ħriqū matā ‘abū*).” Al-Buħārī odbacuje ovaj hadis jer je od Omera vjerodostojno preneseno da je Poslanik, s.a.v.s., rekao da se ne spaljuje plijen onoga ko uzme više nego što mu pripada.⁴⁰ Predmetni hadis nalazi se u *Sunanima* Al-Dārimīja (u. 255/869) i Abū Dāwūda te u Al-Tirmidījevom *Ġāmi‘u*. Prenosi ga samo Šālih b. Muħammad b. Zā’id, a Al-Tirmidī napominje da je ovaj hadis prenesen isključivo preko spomenutog *seneda*.⁴¹

2. Iz djela *Kitāb al-tamyīz* Muslima b. al-Ĥaġġāġa an-Naysābūrīja (u. 261./875):

- Djelo *Kitāb at-tamyīz* Muslima b. al-Ĥaġġāġa sačuvano je djelimično. Kompletно djelo, jedinstveno u historiji hadiske kritike, bilo je mnogo obimnije. Ono podastire Muslimovu kritičku metodologiju udžbeničkom jasnoćom, koja se može mjeriti samo s autorovim lucidnim uvodom u njegov *Šaħiħ*, a namijenjeno je mlađim tragaocima za znanjem, koji žele shvatiti razložnost i djela hadiske kritike. Transparentnost Muslimovog kritičkog metoda predstavljenog u djelu *Kitāb al-tamyīz* objašnjava zašto je ovo jedini izvor iz kojeg su savremene muslimanske apologete, kao što su Al-Malībārī i Luqmān al-Salafī, mogli na osnovu preglednog prikaza crpiti primjere rane kritike sadržaja.⁴² *Kitāb at-tamyīz* sadrži najmanje devetnaest primjera eksplicitne kritike sadržaja. Donosimo reprezentativne primjere:
 - Muslim kritikuje verziju hadisa koju prenosi Šu‘ba b. al-Ĥaġġāġ (u. 160/776), poznati prenosilac iz Basre, zbog toga što u njegovoj verziji nedostaje prenosilac u *senedu* koji se navodi u svim drugim verzijama, te zato što u njoj stoji da je Poslanik u namazu tiho izgovarao *āmīn*. Muslim konstatuje da je “prema verziji koja je prenesena od brojnih prenosilaca (*tawātarat ar-riwāyāt*), Poslanik glasno izgovarao *āmīn*”.⁴³
 - Muslim kritikuje verziju hadisa u kojoj se navodi da je Poslanik mladog Ibn ‘Abbāsa, koji mu se priključio u namazu i stao s njegove desne strane, premjestio na svoju lijevu stranu. Muslim navodi: “Prema svim drugim verzijama ovog hadisa, od Ibn ‘Abbāsa se prenosi da je sunnet imamu stati s desne, a ne s lijeve strane (ukoliko jedna osoba

40 Al-Buħārī, *Al-Tāriħ al-kabīr*, 4:241.

41 Al-Dārimī, *Al-Sunan: Kitāb al-siyar, Bāb fi ‘uqūbat al-gāll*; Abū Dāwūd, *Al-Sunan: Kitāb al-ġihād, bāb fi ‘uqūbat al-gāll*; Al-Tirmidī, *Al-Ġāmi‘: Kitāb al-ħudūd, bāb mā ġā’a fi al-gāll mā yuṣna‘u bihī*.

42 Al-Malībārī, *Naẓarāt ġadīda*, 89-..., 129-132; Luqmān al-Salafī, *Ihtimām al-muħaddiṭīn*, str. 330.

43 Muslim b. al-Ĥaġġāġ al-Naysābūrī, *Kitāb al-tamyīz*, kritičko izdanje: Muħammad Muṣṭafā al-A‘zamī (Rijad: Maṭba‘a Ġāmi‘a Riyāḍ, 1395/1975), str. 134.

klanja za imamom, op. prev.).⁴⁴Razmatrajući hadise o vrijednosti 112. sure u Kur'anu (*Al-Ihlās*), Muslim navodi kako "veliki broj pouzdanih prenosilaca iznosi da je vrijednost ove sure jednaka trećini Kur'ana". Hadis Ibn Wardāna, prema kojem je njena vrijednost jednaka četvrtini Kur'ana, ne potvrđuju drugi prenosiooci. Usto, nastavlja Muslim, Ibn Wardān spominje još četiri sure čija je vrijednost jednaka četvrtini Kur'ana, što ukupno iznosi pet četvrtina. Prema Muslimu, ova logička kontradiktornost je "neprihvatljiva (*mustankar*), i nemoguće je da je značenje ovog hadisa ispravno (*gayru mafhūm šihḥa ma'nāhu*)".⁴⁵

3. Iz djela *Kitāb al-ma'rifa wa al-tārīḥ* autora Abū Yūsufa Ya'qūba b. Sufyāna al-Fasawija (u. 277/890–891.):

- U svoje djelo o muslimanskoj historiji i glavnim nosiocima vjerskog znanja *Kitāb al-ma'rifa wa al-tārīḥ*, Al-Fasawī je uključio poglavlje o Zaydu b. Wahbu (u. 96/714–715.), prenosioocu za kojeg tvrdi da prenosi nekoliko hadisa problematičnog sadržaja. U jednom od njih stoji da je Ḥaṭṭāb pitao Ḥuḍayfa b. al-Yamāna, ashaba kojem je Poslanik povjerio imena licemjera (*munāfiqūn*), da li je Poslanik spomenuo grubog drugog halifu kao jednog od licemjera. Ḥuḍayfa je odgovorio: "Nije, i poslije tebe više nikome neću odgovoriti." Al-Fasawī iznosi sljedeći prigovor: „Ovo je nemoguće (*muḥāl*) i bojim se da je ovaj hadis izmišljen (*kadīb*).” On dodaje da je Omer jedan od učesnika Bitke na Bedru, čiji spas na budućem svijetu garantuje Kur'an, te da je Poslanik rekao da kada bi bilo poslanika nakon njega, onda bi to bio Omer.⁴⁶

4. Iz djela *Aḥwāl al-riḡāl* autora Abū Ishāqa Ibrāhīma b. Ya'qūba al-Ġūzaḡānija (u. 259/873):

- U jednom od najranije sačuvanih djela o kritici prenosilaca, *Aḥwāl al-riḡāl*, Al-Ġūzaḡānī bilježi hadis koji prenosi 'Ašim b. Ḍamra (u. 144/761–762.), a gdje se od Ibn 'Umara prenosi da je Poslanik klanjao šesnaest rekata dobrovoljnog namaza / sunneta dnevno. Al-Ġūzaḡānī veli:
- O Allahovi robovi, da li priliči ashabima Poslanika ili njegovim ženama da prenesu da je Poslanik klanjao ovoliki broj rekata?! Oni su živjeli s Poslanikom, a Aiša prenosi da je klanjao dvanaest rekata, dok Ibn 'Umar prenosi da je klanjao deset rekata. Velika većina muslimana prihvatila je (*'arafū*) da je Poslanik klanjao dvanaest rekata sunneta... Ako te neko upita: „Koliko je prihvaćenih hadisa koje prenosi samo jedan

44 Al-Naysābūrī, *Kitāb al-tamyīz*, 137.

45 Al-Naysābūrī, *Kitāb al-tamyīz*, 147.

46 Abū Yūsuf Ya'qūb b. Sufyān al-Fasawī, *Al-Ma'rifa wa al-tārīḥ*, kritičko izdanje: Akram Ḍiyā' al-'Umārī, 3 toma (Bejrut: Mu'assasa al-risāla, 1401/1981), 2:769; Al-Ḍahabī, *Mizān al-i'tidāl*, 2:107.

prenosilac?“, reci: „U pravu si, zaista bi Poslanik sjedio s ashabima i poučavao ih nečemu što kasnije nikada nije ponovio, a samo bi jedan čovjek zapamtio njegove riječi...“ Međutim, ‘Āšim tvrdi da je Poslanik svakodnevno klanjao šesnaest rekata, i da je zaista tako bilo i drugi bi prenosioci isto prenijeli.⁴⁷

- U biografiji Salma b. Sālīma al-Balḥīja (u. 812/196), Al-Ġūzaġānī navodi da je Ibn al-Mubārak (u. 181/797), kada je upitan o hadisu prema kojem su leća učinjena svetom (*quddisa*) na jezicima sedamdeset Poslanika, rekao: “Nisu, čak ni na jeziku jednog Poslanika! Leća su ustvari štetna i uzrokuju nadutost (*yanfakhu*). Ko je to prenio?”⁴⁸

EksPLICITNA KRITIKA SADRŽAJA OD STRANE HADISKIH UČENJAKA IZ 4/10. STOLJEĆA

Sljedeći primjeri kritike sadržaja nalaze se u djelima o kritici prenosilaca i hadiskim zbirkam napisanim u 4/10. stoljeću.

1. Iz *Ṣaḥīḥa* Muḥammada b. Iṣḥāq b. Ḥuzayme (u. 311/923):
 - Iako je sačuvan samo dio ove hadiske zbirke, imamo snažan argument da je Ibn Ḥuzayma, istaknuti šafijski učenjak iz Nišabura, primjenjivao kritiku sadržaja u svome *Ṣaḥīḥu*. Badr al-Dīn al-Zarkašī (u. 794/1392) navodi Ibn Ḥuzayminu kritiku hadisa: “Neka čovjek koji predvodi ljude u namazu ne upućuje dovu samo za sebe. Ako tako uradi, izdao je one koji za njim klanjaju (*Lā ya’ummanna ‘abdu qawmī fa-yabuṣṣu nafsu bi-da’wa fī-in fa’ala fa-qad ḥānabum*).” Ibn Ḥuzayma, iznoseći prigovor na ovaj hadis, kaže da je Poslanik jednom prilikom dok je predvodio džemat uputio dovu: „Allahu moj, udalji me od grijeha (*Allāhumma bā’id baynī wa bayna ḥaṭāyāy*).”⁴⁹ Ako je Poslanik uputio dovu isključivo za sebe, onda to zasigurno nije izdajničko, sebično djelo. Aluzija na kritiku ovoga

47 Abū Iṣḥāq Ibrāhīm b. Ya’qūb al-Ġūzaġānī, *Aḥwāl al-riġāl*, kritičko izdanje: Subḥī al-Badrī al-Sāmarrā’ī, (Bejrut: Mu’assasa al-risālah, 1405/1985), str. 43-46.

48 Al-Ġūzaġānī, *Aḥwāl al-riġāl*, str. 208. Ovaj hadis nalazi se i u Ibn Hibbān, *Al-Maġrūḥin*, 2:120; Abū al-Qāsim Sulaymān b. Aḥmad al-Ṭabarānī (u. 360/971), *Al-Mu’ġam al-kabīr*, kritičko izdanje: Ḥamdī ‘Abd al-Maġīd al-Salafī, 28 tomova (Bejrut: Dār ihyā’ al-turāṭ al-‘arabī, 1404-1410/1984-1990), 22:63 (u *senedu* ovog hadisa ne nalazi se Salm b. Sālīm al-Balḥī); Ibn ‘Adī, *Al-Kāmil*, 3:1173 (Biografija Salma b. Sālīma al-Balḥīja); Abū Nu‘aym al-Iṣbahānī, *Ḥilyah al-awliyā’ wa ṭabaqāt al-aṣfiyā’*, 11 tomova (Bejrut i Kairo: Dār al-fikr i Maktaba al-Ḥānġī, -7:82 (1996/1416... (ne pripisuje se Poslaniku, već ‘Aliju b. al-Ḥasanu al-Sulamīju); Al-Maqdisī, *Tādķira al-mawḏū’āt*, str. 90; Al-Daylamī, *Musnad al-Firdaws*, 3:59.; Ibn al-Ġawzī, *Al-Mawḏū’āt*, 2:294-295; Al-Ḍahabī, *Mizān al-i’tidāl*, 3:253,313; Mullā ‘Alī b. Sulṭān al-Qārī al-Harawī (u. 1014/1606), *Al-Asrār al-marfū’a fi al-ahbār al-mawḏū’a*, kritičko izdanje: Muḥammad Luṭfī al-Ṣabbāġ (Bejrut: Al-Maktab al-islāmī, 1406/1986), str. 256-257.

49 Badru’d-dīn Abū ‘Abdīllāh Muḥammad b. ‘Abdīllāh az-Zarkašī, *An-Nukat ‘alā Muqaddima Ibn aṣ-Ṣalāh*, kritičko izdanje: Zaynu’l-‘ābidīn b. Muḥammad Bilā Furayġ, 4 toma (Rijad: Adwā’ as-salaf, 1419/1998), 2:270.

hadisa zbog sadržaja može se pronaći i u sačuvanom dijelu ove hadiske zbirke, gdje nalazimo potpoglavlje (*bāb*, op. prev.) o tome da imam u namazu može učiti dovu samo za sebe, „što je u suprotnosti sa nevjerodostojnim hadisom prema kojem je imam izdao one koje predvodi ukoliko to učini”.⁵⁰

2. Iz djela Ibn Ḥibbāna al-Bustija (u. 354/965):

- Primjer kritike sadržaja možemo pronaći i u *Ṣaḥīḥu* Ibn Ḥibbāna, hadiskog učenjaka iz 4/10. stoljeća. U ovom djelu on kategorički odbacuje sve hadise u kojima stoji da je Poslanik čvrsto vezivao kamen za svoj stomak kako bi utolio glad u toku posta. Poslanik je, podstičući muslimane da ga ne slijede u njegovoj praksi da posti nekoliko dana neposredno prije i neposredno poslije ramazana, rekao: “Zaista ja nisam poput vas, mene hrani i poji Allah (*Innī lastu ka-aḥadikum innī uṭ‘amu wa usqā*).” Ibn Ḥibbān objašnjava da svaki hadis u kojem se navodi da je Poslanik bio prisiljen da primijeni ekstremne mjere zbog gladi implicira da je Allah dopustio da Njegov Poslanik bude gladan, što je u suprotnosti sa spomenutim hadisom. Štaviše, Ibn Ḥibbān smatra da je u hadisu u kojem se govori da je Poslanik vezivao kamen za stomak riječ *ḥaḡaz*, što znači „vez donjeg dijela ogrtača (*izār*)“, preinačena u *ḥaḡar*, što znači kamen. On dodaje: “Kamen ne otklanja glad.”⁵¹
- Ibn Ḥibbānov kompendijum nepouzdanih prenosilaca, *Kitāb al-maḡrūḥin min al-muḥaddiṭin al-ḍu‘afā’ wa al-matrūkīn*, sadrži biografiju Abāna b. Sufyāna al-Maqdisija (prva polovina 3/9. stoljeća), u kojoj autor navodi da je Abān prenio dva apokrifna hadisa. U prvom stoji da je Poslanik ‘Abdullāhu b. ‘Abdullāhu b. Ubayyu naredio da napravi zlatni sjekutić nakon što mu je oštećen u Bici na Uhudu (*Annahu uṣibat taniyyatuhu yawm Uhud fa-amarahu Rasūlu’llāh, ṣ. ‘a.w.s., an yattahida taniyyat^m min dahab*).” Abān također prenosi hadis u kojem Poslanik zabranjuje klanjaču okretanje prema osobi koja spava ili je obredno nečista (*Nahā Rasūlu’llāh, ṣ. ‘a.w.s., an nuṣalliya ilā nā’im aw mutahaddiṭ*). Ibn Ḥibbān kaže da su “ova dva hadisa apokrifna, jer kako može Poslanik narediti čovjeku da napravi zlatni zub kada je rekao: ‘Zaista su zlato i srebro zabranjeni muškarcima?’” Iznoseći prigovor na drugi hadis, on kaže: “I kako može zabraniti nekome da klanja u pravcu osobe koja spava, kada je on klanjao dok je Aiša ležala na krevetu između njega i kible?”⁵²

50 Muḥammad b. Iṣḥāq Ibn Huṣayma, *Ṣaḥīḥ Ibn Huṣayma*, kritičko izdanje: Muḥammad Muṣṭafā al-A‘zamī (Bejrut, Al-Maktab al-islāmī, 1390/1970), 3:63.

51 Ibn Ḥibbān al-Bustī i ‘Alā’ u‘d-dīn ‘Alī al-Fārisī (u. 739/1338-1339), *Al-Iḥsān bi-tartīb Ṣaḥīḥ Ibn Ḥibbān*, kritičko izdanje: Kamāl Yūsuf al-Hūt (Bejrut: Dār al-kutub al-‘ilmiyya, 5:236, (1987/1407; Usporedi sa: Al-Bustī i Al-Fārisī (u. 1339-1338/739), *Al-Iḥsān bi-tartīb Ṣaḥīḥ Ibn Ḥibbān*, 8:109.

52 Ibn Ḥibbān, *Al-Maḡrūḥin*, 1:99; Al-Maqdisī, *Tadkīra*, str. 57; Al-Dahabī i Ibn Ḥaḡar odbacuju Ibn Ḥibbānovu kritiku sadržaja ovoga hadisa, jer smatraju da je muslimanu dozvoljeno koristiti zlato u protetske svrhe; *Mizān al-i‘tidāl*, 1:7; Ibn Ḥaḡar al-‘Asqalānī, *Lisān al-mizān*, 7 tomova (Bejrut: Dār al-fīkr, bez godine izdanja), 23-1:21.

Zašto je tako teško uočiti kritiku sadržaja?

U prethodnom poglavlju navedeno je petnaest primjera eksplicitne kritike sadržaja iz formativnog 3/9. i 4/10. stoljeća sunijske hadiske tradicije. Premda su takvi primjeri veoma rijetki, oni dokazuju postojanje kritike sadržaja u ranom periodu. Oni dokazuju da su Al-Buḥārī, Muslim, Al-Ġūzaġānī, Al-Fasawī, Ibn Huzayma i Ibn Hibbān posjedovali kritičku misao o sadržaju hadisa u pokušaju da odrede njihovu autentičnost. Iz ovih primjera vidimo da su posjedovali jasnu svijest o anahronizmima, senzibilitet za logičke nemogućnosti i, što je najvažnije, jasnu viziju historijskih, pravnih i dogmatskih okvira u skladu s kojima pojedinačna predanja treba da budu verificirana. Al-Buḥārī je znao da Poslanik nije odredio nasljednika, da će biti prvi zagovornik za muslimane na Sudnjem Danu i da je precizirao mjesta odakle počinju obredi hadždža. On je također bio skeptičan prema hadisu u kojem je Poslanik navodno predskazao događaje koji bi se, da je hadis vjerodostojan, već obistinili. Muslim se koristio historijskom „stvarnošću“ koja se ustanovljava predanjima koja „prenosi veliki broj prenosilaca (*tawātarat*)” ili “očiglednom prevalencijom (*tazāhur*) autentičnih predanja” kako bi identificirao i izdvojio kontradiktorna predanja koja imaju samo jedan ili dva predajna puta.⁵³ Granice Al-Fasawījeve „kritičke misli“ možemo nazrijeti na osnovu njegovog odbijanja da prihvati to da je Omer mogao razmatrati mogućnost da je on jedan od licemjera. Al-Ġūzaġānī navodi da je Ibn al-Mubārak otvoreno odbacio hadis zato što je smatrao da je kontradiktoran osjetilnoj percepciji i njegovom iskustvu.

Čini se da je kritika sadržaja bila fundamentalna komponenta evaluacije prenosioaca. Naime, prenosilac hadisâ neprihvatljivih značenja mogao je biti ocijenjen nepouzdanim na temelju onoga što prenosi. Ibn ‘Adiyy često izjavljuje da hadisi problematičnog sadržaja koje prenosi određeni prenosilac “dokazuju da je on nepouzdan”.⁵⁴ Kada je od svog učenika upitan zašto prenosioaca ‘Abbāsa b. al-Faḍla al-Anṣārīja (u. 186/802) smatra nepouzdanim, Ibn Ma‘īn (u. 233/848) je odgovorio: “Zato što prenosi od Sa‘īda, od Qatāde, od Ġābira b. Zayda, od Ibn ‘Abbāsa da je Poslanik, rekao: ‘U toj i toj godini desit će se to i to’, a ovaj hadis nema osnove (*aṣl*).”⁵⁵

Ako su ovi istaknuti sunijski hadiski učenjaci mogli i željeli da primjenjuju kritiku sadržaja, zašto se čini da su to radili tako rijetko? Ako je kritika sadržaja bila sastavni dio njihovog kritičkog aparata, zašto ju je tako teško pronaći u sačuvanim djelima o kritici prenosilaca? Da bismo odgovorili na ovo pitanje, moramo se vratiti intelektualnom miljeu islamskog Bliskog istoka u formativnom periodu sunijske hadiske kritike.

53 Muslim, *Kitāb al-tamyīz*, str. 134, 136.

54 Ibn ‘Adiyy, *Al-Kāmil*, 2:587, 3:1239.

55 Ibn Abī Hātim, *Al-Ġarḥ wa al-ta‘dīl* (Hajdarabad: Dār’ira al-ma‘ārif al-‘uḡmāniyya, 1360/1941), 4:212-213; Ibn Qudāma, *Al-Muntaḥab min al-‘Ilal*, str. 300.

Hadiski učenjaci (*ahl al-ḥadīṭ*) i muslimanski racionalisti

Jedna od karakteristika islamske intelektualne historije jeste konflikt između škole mišljenja koja je pri razradi islamskog prava i dogme zagovarala oslanjanje na hadise prenesene od prvih generacija muslimana (samoproглаšeni *ahl al-ḥadīṭ*), s jedne, i onih koji su ili favorizirali selektivniju upotrebu hadisa kombiniranu s oslanjanjem na nezavisno rasuđivanje (nazvani su *ahl al-ra'y* od učenjaka hadisa, a uglavnom su se dovodili u vezu s hanefijskom pravnom školom) ili se oslanjali na helenističku racionalističku tradiciju (poznati kao *ahl al-kalām*, a uključuju mu'tezilije i druge racionaliste poput džehmija), s druge strane.⁵⁶

Ovdje nam nije cilj da razvrstavamo ove različite škole iz 3/9. i 4/10 stoljeća, budući da nas interesuje isključivo kakvu su percepciju svojih protivnika imali hadiski učenjaci / *ahl al-ḥadīṭ*. Dovoljno je kazati da ove škole mišljenja imaju fundamentalno različite pristupe razradi islamskoga prava i dogme, te da su njihova retorika i stavovi bili oblikovani i uvjetovani konstantnim i brutalnim međusobnim suočavanjima. Hadiski učenjaci bili su u očima svojih oponentata zaglupljeni literalisti, nerazumno privrženi hadisima čija značenja ne razumiju, ali čijim su *senedima* / predajnim putevima beskrajno zaokupljeni. Zagovornici nezavisnog rasuđivanja (*ahl al-ra'y*) i dijalektičari (*ahl al-kalām*) bili su za učenjake hadisa arogantni heretici koji odbacuju dokumentirane Poslanikove precedente zbog zloupotrebe njihovih manjkavih umova. Obje grupe stvorile su kult metodologije. Dijalektičari (*ahl al-kalām*) su glorificirali moć razuma u utvrđivanju ispravne interpretacije objavljenih izvora, dok su hadiski učenjaci sakralizirali *isnād* kao jedino sredstvo koje garantuje ispravno razumijevanje Poslanikovog islama i uzdizanje iznad hereza ljudskog uma. U nastavku ćemo govoriti isključivo o ulozi *isnāda* i kritike sadržaja u ovom konfliktu.

Kao što je As Josef van Ess pokazao, mu'tezilije, naprimjer 'Amr b. 'Ubayd (u. 144/761), prihvatili su da su hadisi izvor islamskog prava i dogme, ali su insistirali na kritici sadržaja kao jedinom valjanom kriteriju za utvrđivanje vjerodostojnosti hadisa.⁵⁷ Zbog tog razloga je mu'tezilijski rodočelnik Al-Nazzām (u. između 220–230/835–845.) odbacio neke hadise. On smatra da se isključivo

56 Goldziher, *Muslim Studies*, 2:78-....; J. Schacht, "Aṣḥāb al-ra'y", EI²; J. Schacht, "Ahl al-ḥadīṭ," EI²; Richard C. Martin, Mark R. Woodward i Dwi S. Atmaja, *Defenders of Reason in Islam: Mu'tazilism from Medieval School to Modern Symbol* (Oxford: OneWorld, 1997), str. 1-41; Marie Bernard, "La Notion de 'Ilm chez les premiers Mu'tazilites", u *Studia Islamica* 36 (1972), str. 23-46, *Studia Islamica* 37 (1972), str. 27-56; Josef van Ess, *Zwischen Hadīṭ und Theologie*, (Berlin: De Gruyter, 1975); Josef van Ess, "Ibn Kullāb et la Miḥna", u *Arabica* 37 (1990), str. 173-233; Christopher Melchert, "The Adversaries of Aḥmad ibn Ḥanbal", u *Arabica* 44 (1997), str. 234-253; Josef van Ess, "The Traditionist-Jurists and the Framing of Islamic Law", u *Islamic Law and Society* 8, 3 (2001), str. 383-406; Erik Dickinson, *The Development of Early Sunnite Hadīṭ Criticism* (Leiden: Brill, 2001), str. 2-3, 9.

57 Josef van Ess, "L'Autorité de la tradition prophétique dans la théologie mu'tazilite," u *La Notion d'autorité au Moyen Age: Islam, Byzance, Occident*, George Makdisi i dr. (ur.) (Paris: Presses Universitaires de France, 1982), str. 215; Abū Muḥammad 'Abdallāh Ibn Qutayba ad-Dīnawārī, *Ta'wīl muḥtaṣif al-ḥadīṭ*, kritičko izdanje: Muḥammad Zuhrī al-Naḡḡār (Beirut: Dār al-ḡīl, 1393/1973), str. 42-43.

propitivanjem značenja može utvrditi autentičnost hadisa i da „racionalni dokaz (*ḡiha huḡḡa 'aql*) može opozvati (*tansahu*) prenesena predanja“.⁵⁸

Prema mu'tezilijama i drugim racionalistima poput džehmija, Kur'an i ljudski razum najvažnija su mjerila kritike sadržaja. Pravni i dogmatski principi položeni u Kur'anu, kao doslovnoj Božijoj riječi, pružaju idealne parametre za određivanje kontura vjere i njenih pripadnika. Glavni dokaz racionalista da je Kur'an glavni kriterij za utvrđivanje autentičnosti hadisa, koji su oni navodili u svojim raspravama s hadiskim učenjacima, bio je hadis: „Kada čujete hadis, usporedite ga s Allahovom Knjigom, pa ako je saglasan s njom, prihvatite ga, a ako joj se suprotstavlja, nemojte ga prihvatati (*Idā ḡā'akum al-ḡadīṭ fa'riḡūhu 'alā kitāb Allāh wa in wafāqahū fa-huḡūhu wa in ḡalafahū fada'ūhu*).“⁵⁹ U svojoj *Poslanici o pobijanju antropomorfizma (Risāla fi nafy al-tašbīh)*, Al-Ġāḡiḡ (u. 868/255–869) konstatuje da je korištenje Kur'ana kao kriterija za utvrđivanje validnosti hadisa koji tretiraju pitanje Božijih svojstava suštinski aspekt njegove škole mišljenja. Zadirkujući hadiske učenjake poput Ibn Kutaybe (u. 276/889) zbog pokušaja da iznađu prihvatljiva tumačenja za hadise koje racionalisti drže problematičnim, Al-Ġāḡiḡ zaključuje da takvi pokušaji da se izbjegne kur'anski „lakmus test“ nisu u skladu s hadisom: „Laž će se nakon mene raširiti, pa kada čujete hadis, usporedite ga s Allahovom knjigom.“⁶⁰

Drugi osnovni kriterij za utvrđivanje vjerodostojnosti hadisa za muslimanske racionaliste poput Al-Ġāḡiḡa jeste razum. Al-Ġāḡiḡ objašnjava: „Da nije racionalne diskusije (*kalām*), religije ne bi mogle odbraniti svoje tvrdnje o Bogu, mi ne bismo mogli napraviti razliku između sebe i ateista (*mulḡidīn*), te ne bi bilo razlike između istine i neistine niti između pravog poslanika i onoga koji se pretvara. Valjan dokaz (*huḡḡa*) ne bi se ni po čemu izdvajao u odnosu na varljivi (*al-ḡila*) niti snažna indicija u odnosu na sumnjivo.“⁶¹

Čak i kada su mu'tezilije, poput Abū al-Qāsima al-Ka'bija al-Balḡija (u. 319/931), počeli detaljno izučavati hadis kako bi se hadiskim učenjacima suprotstavili koristeći se njihovom metodologijom, kritika sadržaja i uloga razuma zauzimale su i dalje centralno mjesto u mu'tezilijskoj školi. U svome djelu o hadiskoj kritici *Qubūl al-ahbār*, Al-Balḡi objašnjava da su uvjeti za vjerodostojan hadis da je on u skladu s Kur'anom, sunnetom o kojem su muslimani ili prve generacije muslimana postigli konsenzus, te s „principima Božije pravednosti (*'adl*) i jednoće (*tawḡīd*), principima koje niko ne može osporiti niti promijeniti“. Kada je u pitanju potonji uvjet, on zapaža da hadisi imaju isključivo funkciju potvrđivanja (*ta'kid*) onoga što razum (*'aql*) nalaže.⁶²

58 Ibn Kutayba, *Ta'wil muḡtalif al-ḡadīṭ*, str. 219.

59 Za proširene verzije ovoga hadisa vidjeti: Al-Ṭabarānī, *Al-Mu'ḡam al-kabīr*, 12:233; Al-Bayhaqī, *Ma'rifa al-sunan wa al-āḡār*, kritičko izdanje: 'Abd al-Mu'tī Amin Qal'aḡi (Kairo: Dār al-wa'ī, 1412/1991), 1:117-118.

60 Al-Ġāḡiḡ, *Rasā'il al-Ġāḡiḡ*, kritičko izdanje: 'Abd al-Salām Muḡammad Hārūn, 4 toma (Maktaba al-ḡanḡi, 1:287 .(1964/1384. Up.: Aš-Šāfi'ī, *Al-Umm* (Dār al-ša'b, 1968), 7:250.

61 Al-Ġāḡiḡ, *Rasā'il al-Ġāḡiḡ*, 1:285.

62 Abū al-Qāsim al-Balḡi al-Ka'bī, *Qubūl al-ahbār wa ma'rifa al-riḡāl*, kritičko izdanje: Abū 'Amr al-ḡusaynī, 2 toma (Bejrut: Dār al-kutub al-'ilmiyya, 1421/2000), 1:17. Podrobnije o Al-Ka'bijevoj teologiji i njegovom pristupu hadisu vidjeti: Racha el Omari, *The theology of Abū al-Qāsim al-Balḡi / Al-Ka'bī*, Doktorska disertacija (Yale University, 2006).

Za mu'tezilije i druge ekstremnije racionaliste bilo je besmisleno utvrđivati vjerodostojnosti hadisa na temelju *seneda*. Ibn Qutayba opisuje kako su dijalektičari (*ahl al-kalām*) ismijavali hadiske učenjake zbog toga što jedni drugima oduju priznanje za poznavanje različitih predajnih puteva (*turuq*) hadisa bez razumijevanja njihovog osnovnog značenja, pa čak ni njihove gramatike. On kaže da je geslo dijalektičara bilo: „Što je hadiski učenjak zaglupljeniji, on je kod muhaddisa ugledniji i pouzdaniji.“⁶³ U predanju koje se nalazi u znatno kasnijem mu'tezilijskom djelu pod naslovom *Ṭabaqāt al-mu'tazila*, autora Ibn al-Murtaḍāa (u. 839/1437), izdanka ove škole, stoji da je od Abū 'Alīja al-Ġubbā'ija zatraženo da ocijeni vjerodostojnost dvaju hadisa prenesenih istim predajnim putem. Al-Ġubbā'ī je prvi hadis, u kojem se ženama zabranjuje da se udaju za muževe svojih tetki (*Lā tankihū al-mar'a 'alā 'ammatihā wa lā 'alā ḥālatihā*), ocijenio vjerodostojnim. Drugi hadis, prema kojem je Adem nadmudrio Musaa rekavši mu da niko nema pravo da njega i njegovu ženu Havu okrivljuje za protjerivanje iz Dženneta jer je Allahova volja bila da oni prekrše zabranu, smatra lažnim (ovaj hadis je kontradiktoran mu'tezilijskom vjerovanju o slobodnoj volji). Kada ga je njegov sagovornik upitao zašto jedan hadis smatra vjerodostojnim, a drugi nevjerodostojnim iako imaju isti sened, Al-Ġubbā'ī je odgovorio da drugi hadis Poslanik nije mogao izreći zato što: „Kur'an, konsenzus muslimana i razum dokazuju da je apokrifan“.⁶⁴ Ibn Qutayba se stoga u djelu *Ta'wīl muḥtalif al-ḥadīṭ* našao pred izazovom da odgovori na četiri glavna prigovora hadisima koja su postavili racionalisti, a to su:

1. Hadisi su kontradiktorni Kur'anu;
2. Hadisi su kontradiktorni vjerodostojnim hadisima;
3. Hadisi su kontradiktorni onome do čega se došlo racionalnim rasuđivanjem (*al-naẓar*), što se uglavnom odnosi na hadise koji imaju neke neprihvatljive pravne ili dogmatske implikacije;
4. Hadisi se suprotstavljaju razumu (*ḥuġġa 'aql*), što uglavnom znači da su u neskladu s onim što je prihvatljivo ili moguće prema pravilima razuma ili temeljnim principima muslimanskog racionalističkog pogleda na svijet.⁶⁵

U polemikama protiv racionalista, učenjaci hadisa reagirali su žustro na potcjenjivanje *isnāda* i pouzdanje u ljudski razum. Abū Nu'aym al-Iṣbahānī (u. 430/1038) navodi predanje prema kojem je mu'tezilija 'Amr b. 'Ubayd, kada mu je citiran hadis čije je značenje za njega bilo neprihvatljivo, rekao:

63 Ibn Kutayba, *Ta'wīl muḥtalif al-ḥadīṭ*, str. 11-12.

64 Aḥmad b. Yahyā Ibn al-Murtaḍā, *Ṭabaqāt al-mu'tazila*, kritičko izdanje: Suzanna Diwald-Wilzer (Bejrut: Dār maktaba al-ḥayāt, 198-), str. 81.

65 Ibn Qutayba, *Ta'wīl muḥtalif al-ḥadīṭ*, str. 193-... (Primjer za hadis koji je „kontradiktoran“ Kur'anu), str. 123. (Primjer za hadis koji je „kontradiktoran“ onome do čega se došlo racionalnim rasuđivanjem), str. 204-..., 326. (Primjer za hadis koji je „kontradiktoran“ razumu).

Da sam čuo Al-A‘maša kako prenosi ovaj hadis, ne bih mu povjerovao. Da sam čuo Zayda b. Wahba da to kaže, ne bih mu povjerovao. Da sam čuo Abdullāha b. Mas‘ūda da to kaže, ne bih hadis od njega prihvatio. Da sam čuo čak Allahog Poslanika da to kaže, zanegirao bih njegove riječi. Kada bih čuo Svevišnjeg Allaha da to kaže, rekao bih mu: ‘Nismo ti se na ovo zavjetovali’ (*Laysa ‘alā hādā ahadta mītāqanā*).⁶⁶

U drugoj polemici protiv ‘Amra b. ‘Ubayda, Al-Dāraquṭnī prenosi da je ovaj mu‘tezilija čuo hadis koji prenosi Bahz b. Ḥakīm a prema kojem je jedan čovjek oporučio svojoj porodici da ga nakon smrti spale i njegov pepeo razaspu po vjetrovitom danu, tako da ga Allah ne može pronaći kako bi ga kaznio za počinjene grijehе. ‘Amr je rekao: „Božiji Poslanik, s.a.v.s., nije to rekao! Da je to i rekao, ja ne bih povjerovao u njegove riječi (*fa-anā bihi mukaddib*), a ako bi nevjerovanje u ovaj hadis bilo grijeh, ja bih bio ustrajan u činjenju tog grijeha!”⁶⁷

Prema mišljenju hadiskih učenjaka, samo se potpunim potčinjavanjem nepatvorenoj praksi prvih generacija muslimana, onako kako je prenesena posredstvom *isnāda*, može biti istinski pokoran Allahu i Njegovom Poslaniku. Za razliku od dijalektičara (*ahl al-kalām*), za koje su tvrdili da arogantno glorificiraju mogućnosti ljudskog razuma, ili zagovornika nezavisnog rasuđivanja (*ahl al-ra’y*), za koje su smatrali da hadise odbacuju i prihvataju proizvoljno u zavisnosti od toga da li se slažu s njihovim pravnim mišljenjem,⁶⁸ hadiski učenjaci doživljavali su sebe kao “čuvare prakse Poslanika i braniocе objavljenog znanja (*al-‘ilm*) od heretičkih novotarija i laži“.⁶⁹

Ispitivati racionalnu prihvatljivost hadisa značilo je dati ljudskom umu previše slobode da određuje šta je vjera. Ako hadis ispunjava uvjete vjerodostojnosti, muslimani treba da slušaju i pokoravaju se. Zbog toga što se suprotstavlja stanovištu hadiskih učenjaka da hadisi mogu opozvati ili modificirati kur’anske naloge, hadis koji nalaže muslimanima da uspoređuju hadise s Kur’anom, na koji se mu‘tezilije pozivaju, sunijski hadiski kritičari jednoglasno su ocijenili nevjerodostojnim.⁷⁰ U *Sunanu* Al-Nasā’ija (u. 303/915–916.) nalazimo predanje prema

66 Al-Ḥaṭīb, *Tārīḥ Bagdād*, 12:169-170 (Biografija ‘Amra b. ‘Ubayda); Al-Dahabī, *Mizān al-‘itidāl*, 3:278.

67 Al-Dāraquṭnī, *Traditionistische Polemik gegen ‘Amr b. ‘Ubaid*, kritičko izdanje: Josef van Ess (Bejrut: Franz Steiner Verlag, 1967), str. 12. Za ovaj hadis vidi: Muḥammad b. Hārūn ar-Rūyānī (u. 307/919-920), *Musnad ar-Rūyānī*, kritičko izdanje: Ayman ‘Alī Abū Yamānī, 3 toma (Kairo: Mu‘assasa Qurṭuba, 1416/1996), 2: 119-120; Aḥmad, *Musnad*, 4:447; Al-Ṭabarānī, *Al-Mu‘āmm al-kabīr*, 14:426.

68 Ibn Qutayba, *Ta’wīl muḥtalif al-ḥadīṭ*, str. 51-57.

69 Ove riječi pripisiju se ‘Aliju b. al-Madīniju (u. 234/849); Ibn ‘Adī, *Al-Kāmil*, 1:131.

70 Među ove učenjake spadaju ‘Abd al-Raḥmān b. Maḥdī (u. 198/814), Aš-Šāfi‘ī (u. 204/820), Ibn Ma‘īn (u. 233/848), Zakariyyā al-Sāḡī (u. 307/919-920), Al-Dāraquṭnī, Al-Ḥaṭṭābī (u. 388/998), Al-Bayhaqī, Ibn Ḥazm (u. 456/1064), Ibn ‘Abd al-Barr (u. 463/1070), Aš-Šaḡānī, Ibn Ḥaḡar al-‘Asqalānī (u. 852/1449) i Al-Saḡāwī (u. 1497/902). Spomenuti učenjaci iznijeli su brojne primjedbe na *sened* ovoga hadisa. Neki ga ocjenjuju kao *mursal*, drugi smatraju da su svi predajni putevi kojima je prenesen nevjerodostojni, treći tvrde da nema osnove (*laysa laḥū aṣl*), dok četvrti drže da ga je izmislio neki heretik iz redova racionalista (*zindīq*); Aš-

kojem je ashab 'Imrān b. Ḥuṣayn (u. 52/672) podučavajući nove muslimane prenio hadis: "Bit će kažnjen onaj čiju smrt njegova porodica oplakuje (*Man yunāhu 'alayhi yu 'addab*).” Kada ga je jedan od prisutnih upitao: "Zar se osoba koja umre u Horasanu kažnjava ako se njena smrt ovdje oplakuje?", 'Imrān je odgovorio: "Božiji Poslanik govori istinu, a ti si porekao njegove riječi (*kaḍḍabta*)!"⁷¹ Abū Hurayra je ukorio Ibn 'Abbāsa, koji je doveo u pitanje smislenost hadisa prema kojem su muslimani dužni obnoviti abdest nakon konzumiranja hrane pripremljene na vatri, rekavši mu: „Kada čuješ hadis Allahovog Poslanika, nemoj za njega navoditi primjere (*fa-lā taḍrib lahu maṭal^{an}*).“⁷² Ibn Qutayba ističe da kada su u pitanju dogmatska pitanja poput Božijih svojstava:

prihvatamo samo ono što potječe od Poslanika. Ne odbacujemo ono što je vjerodostojno preneseno od njega samo zato što nije u skladu s našim pretpostavkama (*awhāmīnā*) ili zato što nije prihvatljivo razumu ... Nadamo se da u tome leži spas i da je to brana protiv heretičkih hirova (*ahuwā*).⁷³

Kult *seneda* sadržan je u izjavi Ibn al-Mubāraka, koju je izrekao suprotstavljajući se falsificiranju hadisa: „Po mom mišljenju, *sened* je dio vjere, jer da nije *seneda*, svako bi mogao kazati šta god želi. Kada onoga ko falsificira hadise upitaš: 'Ko ti je to prenio', on nema odgovora (*baqiya*).“⁷⁴ Muslim b. al-Ḥaḡḡāḡ navodi

Šāfi'ī, *Ar-Risāla*, kritičko izdanje: Aḥmad Šākir (*Al-Maktaba al-'islāmiyya*, bez godine izdanja), str. 224-225; Al-Dāraquṭnī, *Al-Sunan*, 4:208-209; Al-Ḥaṭṭābī, *Ma'ālim al-sunan*, 4:299; Ibn Ḥazm, *Al-Ihkām fi uṣūl al-aḥkām*, kritičko izdanje: Muḥammad Aḥmad 'Abd al-'Azīz, 8 tomova (Kairo: Maṭba'a al-imtiyāz, 1398/1978), 2:250-251; Al-Bayhaqī, *Ma'rifa as-sunan wa al-āṭār*, 1:117-118; Al-Ṣaḡānī, *Al-Durr al-multaqaṭ fi tabyīn al-galaṭ*, kritičko izdanje: 'Abdullāh al-Qāḍī (Dār al-kutub al-'ilmiyya, 1405/1985), str. 43; Al-Dahabī, *Mizān al-i'tidāl*, 2:302; Al-Ṣaḥāwī, *Al-Maqāsid al-ḥasana*, kritičko izdanje: Muḥammad 'Uṭmān al-Ḥiṣṭ (Bejrut: Dār al-kitāb al-'arabī, 1425/2004), str. 48. Ibn 'Abd al-Barr sumirajući stavove ovih učenjaka kaže: „Prema metodologiji hadiskih učenjaka, ove riječi nije izgovorio Poslanik.“; Abū 'Umar Yūsuf Ibn 'Abd al-Barr, *Ġāmi' bayān al-'ilm wa faḍlihi*, kritičko izdanje: 'Abd al-Karīm al-Ḥaṭṭīb (Dār al-kutub al-ḥadīṭa, 1975), str. 495. Jedino predanje koje prihvataju neki sunijski učenjaci je ono koje sadrži dodatak, a glasi: "Usporedite hadis s Allahovom Knjigom i mojim sunnetom"; Al-Ḥusayn b. Ibrāhīm al-Ġawzaqānī, *Al-Abāṭil wa al-manākīr wa al-ṣiḥāh al-mašāhīr*, kritičko izdanje: Muḥammad Ḥasan Muḥammad (Bejrut: Dār al-kutub al-'ilmiyya, 1422/2001), str. 163-164; Al-Ḥaṭṭīb, *Al-Kifāya*, 2:553.

71 Al-Nasā'ī, *Al-Sunan: Kitāb al-ḡanā'iz, Bāb al-niyāha 'alā al-mayyit*; Al-Rūyānī, *Al-Musnad*, 1:104; Ibn 'Adī, *Al-Kāmil*, 2:732-733; Al-Ḥaṭṭīb, *Tārīḥ Bagdād*, 7:300; Al-Dahabī, *Mizān al-i'tidāl*, 1:577. Riječ „kaḍḍabta“ ovdje se može pročitati i kao „kaḍabta“ (bez tešdida na slovu ḍ, op. prev.), što znači *slagao si*, ali ja vjerujem da moj prijevod više odgovara kontekstu.

72 Vidjeti fusnotu 15.

73 Ibn Qutayba, *Tā'wil muḥtalif al-ḥadīṭ*, str. 208.

74 Al-Tirmidī, *Al-Ġāmi': Kitāb al-'ilal*; Muslim, *Al-Ṣaḥīḥ: Muqaddima, Bāb al-isnād min al-dīn* (Napomena: U Muslimovoj verziji, koju on prenosi od 'Abdāna, a on od Muḥammada b. 'Abdullāha b. Quhzāda, izostavljen je drugi dio: „Kada onoga ko krivotvori...“); Ibn 'Adī, *Al-Kāmil*, 1:130; Al-Ḥasan b. 'Abd al-Raḥmān al-Rāmeḥurmuzī, *Al-Muḥaddiṭ al-fāsil bayna ar-rāwī wa al-wā'ī*, kritičko izdanje: Muḥammad 'Aḡāḡ al-Ḥaṭṭīb (Bejrut: Dār al-fīkr, 1391/1971), str. 209; Al-Ḥākim al-Naysābūrī, *Ma'rifa 'ulūm al-ḥadīṭ*, kritičko izdanje: Mu'azzim Ḥusayn (Hajdarabad: Dā'ira al-ma'ārif al-'uṭmāniyya, 1385/1966), str. 8; Al-Ḥākim al-Naysābūrī, *Kitāb al-madḥal ilā ma'rifa kitāb al-Iklīl*, str. 129; Al-Ḥaṭṭīb, *Šaraf aṣḥāb*

da je Ibn al-Mubārak, također, rekao: “Između nas i prethodnih generacija su stubovi, tj. *isnād* (*Baynanā wa bayna al-qawm al-qawā'im ya'nī al-isnād*).”⁷⁵ Ibn 'Adī navodi da je Ibn 'Abbās rekao: “Zaista je ovo znanje vjera, pa pridržavajte se hadisa dok god imaju spojene *senede* do Vjerovjesnika (*Inna hādihā al-'ilm dīn fāhibbū al-ḥadīth mā usnida ilā nabīyyikum*).”⁷⁶

Samo *isnād* koji se sastoji od pouzdanih prenosilaca može zaštititi muslimane od prihvatanja apokrifnih hadisa. Hadiski učenjaci često su Al-Šāfi'ija, koji je upozoravajući rekao: „Onaj ko traži znanje bez *seneda* (prema drugoj verziji: i ne pita ko to prenosi?) poput je onoga ko sakuplja drva po noći, i na svojim leđima nosi breme drva u kojem je možda zmija koja ga može ujesti.”⁷⁷ Kult *seneda* bio je toliko izražen u metodologiji hadiskih učenjaka (*abl al-ḥadīth*) da postoji predanje prema kojem Ibn Ḥanbal ne bi prihvatio praksu zahvaljivanja Bogu prije nego što ljekara obavijesti o bolesti ukoliko ta praksa nije utvrđena *isnādom*.⁷⁸

Korelacija: Nedostatak u *metnu* proizlazi iz nedostatka u *senedu*

Nasuprot svojim oponentima racionalističkog usmjerenja koji su kao kriterije kritike *metna* uzimali Kur'an i razum, hadiski učenjaci isticali su da je *sened* jedina metoda zahvaljujući kojoj se može osigurati autentičnost hadisa i izbjeći kapric ljudskog razuma. Odbaciti hadis zbog toga što je on naizgled kontradiktoran Kur'anu ili pravilima razuma značilo bi prekinuti vezu s vjerom. Ako je *sened* autentičan, onda je i hadis autentičan.⁷⁹ Kakve bi bile posljedice ako dopustimo

al-ḥadīth wa naṣiḥa abl al-ḥadīth, kritičko izdanje: 'Amr 'Abd al-Mun'im Sulaym (Kairo: Maktaba Ibn Taymiyya, 1417/1996), str. 86; Al-Ḥaṭīb, *Al-Kifāya*, 2:453; Al-Ḥaṭīb, *Tārīḥ Bagdād*, 6:164.; Abū al-Ḥasanāt Muḥammad 'Abd al-Ḥayy al-Laknawī (u. 1886-1887), *Al-Aḡwiba al-fāḍila li-l-as'ila al-'ašara al-kāmila*, kritičko izdanje: 'Abd al-Fattāḥ Abū Gudda (Halep: Maktab al-maṭbū'āt al-islāmiyya, 1414/1994), str. 21-...

75 Muslim, *Al-Šaḥīḥ: Muqaddima, Bāb al-isnād min ad-dīn*.

76 Ibn 'Adī, *Al-Kāmil*, 1:156.

77 Abū Ya'lā al-Ḥalīlī b. 'Abdullāh al-Ḥalīlī (u. 446/1054), *Al-Iršād fī ma'rifa 'ulamā' al-ḥadīth*, kritičko izdanje: 'Āmir Aḥmad Ḥaydar (Mekka: Dār al-fīkr, 1414/1993), str. 5; Ibn 'Adī, *Al-Kāmil*, 1:124.

78 Al-Ḥaṭīb, *Tārīḥ Bagdād*, 10:276 (Biografija 'Abd al-Raḥmāna aṭ-Ṭabība).

79 Mnogi kasniji predstavnici sunijske tradicije zagovarati će princip da „autentičnost hadisa nužno ne proizlazi iz autentičnosti *seneda* (*ṣiḥḥa al-isnād lā yalzamu minhā ṣiḥḥa al-ḥadīth*)“, zbog toga što *metnu* može imati skriveni nedostatak ili biti kontradiktoran vjerodostojnijim izvorima. Ibn al-Šalāḥ (u. 643/1245), međutim, sugerira svojim čitaocima da svaki hadis koji ne ispunjava uvjete vjerodostojnosti sadrži neki neotkriveni nedostatak u *senedu*, jer „nemoguće je (*muḥāl*)“ da *metn* koji nije vjerodostojan ima vjerodostojan *sened*; 'Imādu'd-dīn Ismā'il b. 'Umar Ibn Kaṭīr, *Iḥtišār 'Ulūm al-ḥadīth*, kritičko izdanje: Aḥmad Šakir (Kairo: Dār al-turāṭ, 1423/2003), str. 36; Abū 'Amr 'Uṭmān b. 'Abd al-Raḥmān b. al-Šalāḥ, *Fatāwā wa masā'il Ibn al-Šalāḥ*, kritičko izdanje: 'Abd al-Mu'tī Amīn Qal'aḡī, 2 toma (Bejrut: Dar al-ma'rifa, 1406/1986), 1:174-175.

mogućnost, kao što je to činio Al-Ġubbā'ī, da *metn* može biti apokrifan iako je *sened* besprijekoran. U tom slučaju, više ne bi bilo moguće pouzdati se u *isnād*, što bi za posljedicu imalo urušavanje cjelokupnog kulta autentičnosti koji su muhaddisi utemeljili na *isnādu*.

Međutim, kao što navedeni primjeri pokazuju, bilo je nekih hadisa čiji je sadržaj bio neprihvatljiv hadiskim učenjacima poput Al-Buḥārīja i Muslima. Postavlja se stoga pitanje kako su hadiski učenjaci njihovom zaokupljenošću *senedom* mogli usaglasiti odbacivanje hadisa zbog neprihvatljivog značenja? Jednostavno kazano, ako u hadisu besprijekornog *seneda* ne može biti problematičnog sadržaja, onda iz toga proizlazi da je problematični sadržaj rezultat nekog nedostatka u *senedu*. Iako svoju argumentaciju ne dovodi do njenog logičnog zaključka, Luqmān al-Salafī aludira na kazano obrazlažući da hadiski kritičari prvih generacija nisu razdvajali kritiku *seneda* od kritike *metna*. Utvrditi autentičnost *metna* bio je cilj kritike *seneda*, podsjeća on, dodajući da bi kritičar poput Al-Buḥārīja nedostatak u hadisu objašnjavao u terminima kritike *seneda* ukoliko bi se susreo s problematičnim sadržajem.⁸⁰ I Ḥamza al-Malībārī slaže se s tim da kada kritičar poput 'Alīja b. al-Madīnīja (u. 234/849) ocijeni da je *sened* vjerodostojan, to znači da je svaki prenosilac u *senedu* bio precizan i iskren u prenošenju od onoga prije njega. "Na taj se način utvrđuje da je Poslanik zaista izrekao hadis i ne može se tvrditi da je *sened* autentičan a da je *metn* slabe vjerodostojnosti (*da 'if*)."⁸¹

U najdetaljnijoj studiji o ranoj hadiskoj kritici nastaloj na Zapadu, Eerik Dickinson sažeto objašnjava zašto je u ranom periodu kritika sadržaja bila prikriivena. "Za kritičare", tvrdi on, "autentičnost hadisa zavisila je od pouzdanosti njegovih prenosilaca." "Ako je hadis neautentičan", nastavlja on, "to je zbog toga što ga je neko preinačio ili izmislio. Stoga, ako je hadis neprihvatljiv, jedan od njegovih prenosilaca mora biti ocijenjen nepouzdanim."⁸² Čini se da se ovdje Dickinson nadovezuje na pronicljivu ali nejasnu tvrdnju Johna Burtona da je među hadiskima učenjacima „postojala tendencija“ da nedostatak traže u *senedu* ukoliko hadis ima problematičan sadržaj.⁸³

Zbog toga ne treba da nas iznenađuje rijetkost eksplicitne kritike sadržaja u 3/9. i 4/10. stoljeću. Svjesni da ih ograničava oštar sukob s oponentima racionalističkog usmjerenja, koji su nepokolebljivo stajali iza stava da je kritika sadržaja jedina pouzdana metoda za utvrđivanje autentičnosti hadisa, hadiski učenjaci poput Al-Buḥārīja nisu se mogli složiti sa svojim oponentima u tome da je razmatranje sadržaja nezavisna komponenta kritike. Umjesto toga, za njih je kritika sadržaja bila isključivo u funkciji kritike *seneda*. Problematičan sadržaj bio je simptom nedostatka u *senedu*, a ne nedostatak sam po sebi. Svi navedeni primjeri eksplicitne kritike sadržaja, izuzev dva, pojavljuju se u kombinaciji s kritikom *seneda*.

80 Luqmān al-Salafī, *Ihtimām al-muḥaddiṭīn*, str. 322-323.

81 Malībārī, str. 93.

82 Dickinson, *The Development of Early Sunnite Ḥadīth Criticism*, str. 85.

83 Burton, *An Introduction to the Ḥadīth*, 169.

Podudarnost između rane kritike seneda i kasnije eksplicitne kritike sadržaja

Glavna prepreka jasnom razumijevanju kritike sadržaja u formativnom periodu sunijske hadiske tradicije jeste dvosmislena terminologija kojom su se pri ocjenjivanju autentičnosti hadisa služili kritičari poput Al-Buhārīja i Ibn Ḥanbala. Čini se da je njihov tehnički vokabular kontraintuitivan. Za razliku od većine tehničkih termina, čija je funkcija da jasno prenesu značenje uskom krugu eksperata, tehnički vokabular hadiskih kritičara prvih generacija bio je toliko nejasan da su i kasniji *muhaddisi* uložili ogroman napor pokušavajući ga razjasniti.⁸⁴ Jedan od termina kritičara iz 3/9. i 4/10. pri ocjenjivanju autentičnosti hadisa jeste „neprihvatljiv“ (*munkar*). Neki učenjaci termin *munkar* koristili su u značenju vjerodostojnog hadisa koji prenosi samo jedan prenosilac, drugi da označe hadis čiji je jedan predajni put nepouzdan, iako je prenesen drugim predajnim putevima koji zadovoljavaju uvjete vjerodostojnosti, dok su treći pod njim podrazumijevali apokrifan hadis.⁸⁵ Čak i kada ustanovimo da *munkar* označava apokrifan hadis, iz toga nužno ne proizlazi da je kritičar značenje hadisa smatrao neprihvatljivim.

84 Savremeni marokanski *muhaddis* Aḥmad b. al-Šiddīq al-Gumārī (u. 1960) i njegov mlađi brat ‘Abdullāh al-Gumārī (u. 1993) ukazuju na pogrešno razumijevanje jednog od važnih tehničkih termina unutar hadiske nauke. Termin *munkar*, tvrde ovi *muhaddisi*, učenjaci kasnijih generacija, kao što su Al-Ḥaṭīb al-Bagdadī i Ibn ‘Asākir (u. 571/1176), upotrebljavali su u značenju vrlo slabog ili apokrifnog hadisa, dok su ga učenjaci iz 3/9. i 4/10. stoljeća upotrebljavali da ukazu na hadis u kojem je došlo do izdvajanja prenosioca na određenom stepenu prenošenja, bez obzira na to da li je taj prenosilac pouzdan ili ne. Stoga, ovaj termin nužno nije ukazivao da je hadis smatran neautentičnim od hadiskog učenjaka koji ga je na taj način ocijenio. Aḥmad b. al-Šiddīq al-Gumārī, *Dar’ al-ḍa’f ‘an ḥadīṭ man ‘asiqa fa-‘aff*, kritičko izdanje: Iyād Aḥmad al-Gawḡ (Kairo: Dār al-Muṣṭafā i Dār al-imām al-Tirmidī, 1996/1416), str. 50-49; ‘Abdallāh b. al-Šiddīq al-Gumārī, *Tawḡīh al-‘ināya li-ta’rif ‘ilm al-ḥadīṭ riwāya^{ra} wa dirāya*, kritičko izdanje: Šafwat Ḡawda Aḥmad (Kairo: Maktaba al-Qāhira, 1423/ 2002), str. 48.

85 Etimološki gledano, termin *munkar* antoniman je terminu „prihvatljiv“ (*ma’rūf*). Al-Tirmidī, *Ġāmi’: Kitāb al-šiyām, Bāb mā ḡā’a fi-man nazala bi qawm fa-lā yašūmu illā bi idnīhim*; Zayn al-Dīn ‘Abd al-Raḥmān Ibn Raḡab, *Šarḥ ‘Ilal al-Tirmidī*, kritičko izdanje: Nūr al-Dīn ‘Itr (1398/1978), 1:409. Abū Bakr Aḥmad al-Bardīḡī (u. 301/914) definira *munkar* kao hadis koji ima samo jedan predajni put. Vidjeti: Ibn al-Šalāh, *Muqaddima Ibn al-Šalāh*, str. 244. Nakon Ibn al-Šalāha, ovaj termin uglavnom je označavao hadis u kojem je došlo do izdvajanja prenosioca koji nije dovoljno pouzdan da bi se njegovo izdvajanje prihvatilo. Vidjeti: Aḷ-Ḍahabī, *Mizān al-i’tidāl*, 3:140-141. Ibn ‘Adī otkriva višeznačnost ovog termina u ranoj fazi hadiske kritike kada sve hadise koje prenosi Ġā’far b. ‘Umar al-Iblī označava kao “*munkar* bilo u *senedu* ili *metnu*”. Aḷ-Ḍahabī, *Mizān al-i’tidāl*, 1:561. Abū Ḥatīm al-Rāzī ocjenjuje jednu naraciju poznatog hadisa: „Djela se cijene prema namjerama (*Innamā al-a’ māl bi’n-niyāt*)“, kao *munkar*, premda je *metn* hadisa vjerodostojan. Ibn Abī Ḥatīm Al-Rāzī, *‘Ilal al-ḥadīṭ*, 2 toma (Bejrut: Dār al-ma’rifa, 1:131, (1985/1405). *Munkar* ponekad označava apokrifan hadis ili hadis koji nema osnove. Neke hadise koje Al-Buhārī ocjenjuje kao *munkar*, Ibn Ḥibbān i Al-Ḥākim nazivaju *mawḍū‘āt*, apokrifnim hadisima. Aḷ-Ḍahabī, *Mizān al-i’tidāl*, 2:160.

Ibn ‘Abd al-Barr (u. 463/1070) pojašnjava da “postoje brojni hadisi koji imaju ispravno značenje iako je njihov *sened* slab (*rubb ḥadīth ḍa‘īf al-isnād ṣaḥīḥ al-ma‘nā*)”.⁸⁶

Kada Al-Buḥārī konstatuje da je hadis: “Ja sam grad znanja, a Alija je njegova kapija”, koji prenosi Alija od Poslanika, *munkar*, mi ne možemo znati da li je Al-Buḥārījev prigovor upućen prošlijskom značenju hadisa ili isključivo konkretnom predajnom putu kojim je prenesen, budući da je prenesen i od drugih ashaba.⁸⁷ Razlog je to što se termin *munkar* može odnositi i na kritiku *seneda* i na kritiku *metna*.

Premda veoma frustrirajuća za zapadne historičare i kasnije muslimanske autore, ova dvosmislenost udešena je upravo s naporima hadiskih kritičara prvih generacija da prikriju kritiku sadržaja od svojih oponenta koji su težili da ovakvu kritiku legitimiraju kao jedini kriterij za utvrđivanje autentičnosti hadisa. Koristeći iste tehničke termine za kritiku *seneda* i kritiku sadržaja, hadiski kritičari sačuvali su imidž kritike koja se oslanja isključivo na *sened* i prividno nastavili zanemarivati racionalnu kritiku.

Ako postavimo hipotezu da su *muhaddisi* iz 3/9. stoljeća zauzimali kritički stav prema sadržaju hadisa pod velom kritike *seneda* ili dvosmislenih tehničkih termina, kao što je *munkar*, može se očekivati da postoji visok stepen podudarnosti između hadisa iz djela o kritici prenosilaca, napisanih u ranom periodu hadiske kritike i hadisa iz zbirki apokrifnih hadisa / *mawḍū‘āt*, napisanih u 6/12. stoljeću, kada je ovaj žanr procvao. Nadalje, ako prihvatimo da postoji značajan stepen kontinuiteta u vezi s pitanjem hadisa za koje sunijski hadiski kritičari tvrde da imaju neprihvatljiv sadržaj, onda se može očekivati da su hadiski kritičari prvih generacija značajan dio takvih hadisa kritikovali zbog nedostataka u *senedu* ili da su ih ocijenili nevjerodostojnim koristeći se višeznačnim terminima, kao što je *munkar*.

Ovu hipotezu potvrđuju i neke anegdote. U djelu *Al-Tāriḥ al-kabīr*, u biografiji Ayyūba b. Hālida al-Anṣārīja (prva polovina 2/8. stoljeća), Al-Buḥārī navodi da je Ayyūb prenio od ‘Abdallāha b. Rāfi‘ja, a on od Abū Hurayre da je Poslanik rekao: “Bog je stvorio zemlju u subotu.” Al-Buḥārī dodaje da Abū Hurayra ovaj hadis nije čuo od Poslanika, već od Ka‘ba al-Aḥbāra (u. 32/652–53.), jevreja koji je nedugo nakon smrti Poslanika prihvatio islam.⁸⁸ Od pojave otvorene kritike sadržaja u 8/14. stoljeću, svi učenjaci, od Ibn Taymiyye i njegovih

86 Ibn ‘Abd al-Barr, *Al-Tamhīd li mā fi al-Muwatṭa‘ min al-ma‘ānī wa al-asānīd*, kritičko izdanje: Muṣṭafā b. Aḥmad al-‘Alawī i Muḥammad ‘Abd al-Kabīr al-Bakrī, 26 tomova (Rabat: Wizāra ‘umūm al-awqāf wa al-ṣū‘n al-islāmiyya, 1402/1982), 1:58.

87 Al-Tirmidī, *‘Ilal al-Tirmidī al-kabīr*, kritičko izdanje: Ṣubḥī al-Sāmarrā‘ī i dr., (Beirut: ‘Ālam al-kutub, 1989/1409), str. 375. Ovaj hadis prenosi se i od Ibn ‘Abbāsa i Ġābira b. ‘Abdullāha. Al-Ḥaṭīb, *Tāriḥ Bagdād*, 7:182, 3:181.

88 Al-Buḥārī, *Al-Tāriḥ al-kabīr*, 1:383. Ovaj hadis nalazi se i u Muslim, *Al-Ṣaḥīḥ: Kitāb ṣifāt al-munāfiqīn wa aḥkāmihim, Bāb ibtidā‘ al-ḥalq wa ḥalq Ādam ‘alayhi al-salām*; Al-Bayhaqī, *Al-Sunan al-kubrā*, 9:5 (*Kitāb al-siyar, Bāb muḥtada‘ al-ḥalq*).

učenika Ibn al-Qayyima i Ibn Kaṭīra (u. 774/1373) do hanefijskog učenjaka Ibn Abī al-Wafā'a (u. 775/1374) i marokanskog učenjaka iz 20. stoljeća 'Abdullāha b. al-Šiddīqa al-Gumārīja (u. 1993), kritizirali su ovaj hadis zbog sadržaja, jer „kako Allah može stvoriti Zemlju u subotu, sedmog dana u sedmici, kada u Kur'anu stoji da je Allah stvorio zemlju za šest dana?“ (Kur'an, 6:54)⁸⁹

U djelima *Al-Tārīḥ al-awsaṭ* i *Al-Tārīḥ al-kabīr*, Al-Buḥārī zbog nedostataka u *senedu* kritikuje još jedan hadis, koji će kasnije postati poznat po svom spornom sadržaju. U biografiji Ğābāna b. 'Abdullāha on navodi da hadis: „Vanbračno dijete neće ući u džennet (*Lā yadhḥulu al-ġanna walad al-zinā*)“, nije autentičan zato što dvojica prenosilaca prenose ove riječi od osoba s kojima se nikada nisu susreli.⁹⁰ U biografiji Muḥammada b. 'Abdullāha b. 'Amra (u. 145/762–763.), zbog nedostataka u *senedu* on odbacuje još jedan predajni put ovoga hadisa od Maymūne, Poslanikove žene.⁹¹ Ovaj hadis ima i druge predajne puteve, ali i oni imaju nedostatke, koje su identificirali Al-Buḥārījevi savremenici. Njegov učitelj 'Alī b. al-Madīnī odbacio je naraciju ovoga hadisa od hazreti Osmana zato što su dva prenosioaca nepoznata, dok je njegov učenik Al-Nasā'ī prenio rasprostranjeno neslaganje o vjerodostojnosti druge naracije od Abū Hurayre.⁹²

Ovaj kontroverzni hadis bio je meta kasnijih brojnih kritika zbog svog sadržaja. Abū al-Ḥayr Aḥmad al-Ṭāliqānī (u. 590./1194.) navodi energičnu raspravu o ovom hadisu koja se vodila 576./1180. među studentima u bagdadskoj Nizamiji. Prisutni pravници tvrdili su nepokolebljivo da je ovaj hadis apokrifan, jer se suprotstavlja kur'anskom principu da „nijedan grješnik tuđe grijeha neće nositi“.⁹³ U svom čuvenom djelu *Kitāb al-mawḍū'āt*, Ibn al-Ġawzī (u. 597./1201.) tvrdi da ni jedan od predajnih puteva ovoga hadisa nije autentičan i potvrđuje da se ovaj hadis suprotstavlja časnom kur'anskom principu.⁹⁴ Ibn al-Qayyim, Ibn Ḥaġar al-'Asqalānī (u. 852./1449.), Šams al-Dīn al-Sahāwī (u. 902./1497.), indijski autor Ğamāl al-Dīn Muḥammad Ṭāhir al-Fatanī (u. 986./1578-1579.) i Mullā 'Alī

89 Taqīyy al-Dīn Ibn Taymiyya, *Maġmū' fatāwā šayḥ al-islām Ibn Taymiyya*, kritičko izdanje: 'Abd al-Raḥmān b. Muḥammad b. Qāsim al-'Ašīmī, 37 tomova (Rijad, Maṭābi' al-Riyāḍ, 1381- 1386/1961-1967), 1:256-257, 17:235-237; Ibn al-Qayyim, *Al-Manār al-munif*, str. 85-86.; Ibn Kaṭīr, *Tafsīr Ibn Kaṭīr*, 4 toma (Bejrut, Dār al-mufid, bez godine izdanja), 2:221. (*Al-A'raf*, 54); Ibn Abī al-Wafā', *Al-Ġawābir al-muḍīyya*, 4:568; 'Abdullāh b. al-Šiddīq al-Gumārī, *Al-Fawā'id al-maḡṣūda fī bayān al-aḥādīṭ aš-šādida wa al-mardūda* (Kazablanka: Dār al-furqān, bez godine izdanja), str. 103.

90 Al-Buḥārī, *Al-Tārīḥ al-awsaṭ*, 1:408; Al-Buḥārī, *Al-Tārīḥ al-kabīr*, 2:236.

91 Al-Buḥārī, *Al-Tārīḥ al-kabīr*, 1:140.

92 'Alī b. al-Madīnī, *al-'Ilal*, kritičko izdanje: Ḥassām Muḥammad Abū Qurayṣ (Kuvajt: Girās, 1423/2002), str. 202-203; Al-Nasā'ī, *Al-Sunan al-kubrā: Kitāb fī faḍl al-'itq, Bāb al-ihṭilāf 'alā Muġāhid fī ḥadīṭ Abī Hurayra fī walad al-zinā*.

93 'Abd al-Karīm b. Muḥammad al-Rāfī'ī (u. 1226/623), *Al-Tadwīn fī aḥbār Qazwīn*, kritičko izdanje: 'Azizullāh al-'Uṭarīdī, 4 toma (Bejrut: Dār al-kutub al-'ilmiyya, 2:146, (1987).

94 Ibn al-Ġawzī, *Kitāb al-mawḍū'āt*, 3:109-111; Up.: Al-Dahabī, *Mizān al-i'tidāl*, 1:68; 3:619, 623.

Qārī (u. 1014./1606.) ponovili su istu kritiku, s tim što su neki od njih pokušali reinterprirati hadis kako bi eliminirali njegovu problematično značenje.⁹⁵

Još jedna hadis koji je redovno bio kritiziran zbog nedostataka u *senedu* i koji je nakon 8/14. stoljeća otvoreno kritiziran zbog sadržaja jeste sljedeći: “Ko nešto kaže, a zatim kihne, rekao je istinu (*Man haddata hadī^{an} fa-‘atasa ‘indahū fa-huwa haqq*).“⁹⁶ Ovaj hadis navodi se često u ranim djelima o kritici prenosilaca, ali se ne problematizira njegovo značenje. U djelu *‘Ilal al-ḥadīṭ*, Ibn Abī Ḥātim al-Rāzī (u. 327/938) prenosi od svog oca Abū Ḥātima al-Rāzija (u. 890/277) da je kazao kako je ovaj hadis “laž“ (*kaḍīb*) na Poslanika.⁹⁷ Ibn ‘Adī spominje ovaj hadis kao jedan od onih u čijem se prenošenju izdvojio Mu‘āwiya b. Yaḥyā al-Aṭrābulī (polovina 2/8. stoljeća).⁹⁸ Ovaj hadis kasnije je redovno navođen u zbirkama apokrifnih hadisa.⁹⁹ Međutim, Ibn Qayyim al-Ġawziyya prvi je ustvrdio da ovaj hadis “pobija empirijska spoznaja“ (*ḥass*), jer je mnogo ljudi slagalo

95 Al-Ṭāliqānī iznosi tumačenje da se vanbračno dijete, za razliku od drugih muslimana koji su umrli kao djeca, neće u Džennetu pridružiti svojim roditeljima, zato što se tačno ne zna ko mu je otac. Ibn al-Qayyim nudi tumačenje da je vanbračno dijete stvoreno od nečistog zigota te da samo čiste i dobre duše ulaze u Džennet. Ibn Ḥaġar i njegov učenik Al-Saḥāwī smatraju da postoji mogućnost da je ovo Poslanik kazao pretpostavljajući da će vanbračno dijete počiniti isti grijeh kao i njegov roditelj. Al-Rafī‘ī, *Al-Tadwīn fī aḥbār Qazwīn*, 2:146; Ibn al-Qayyim, *Al-Manār al-munif*, str. 133; Mullā ‘Alī, *Al-Asrār al-marfū‘a*, str. 362, 370-371; Al-Saḥāwī, *al-Maqāsid al-ḥasana*, str. 476; Muḥammad Ṭāhir al-Fatānī, *Taḍkira al-mawḍū‘āt* (Damask: Amīn Damaġ, bez godine izdanja), str. 180.

96 Ovaj hadis ima samo jedan predajni put: Al-A‘ raġ ← Abū az-Zinād ← Abū Hurayra ← Poslanik. Abū Ya‘lā al-Mawsilī, *Musnad Abi Ya‘lā al-Mawsilī*, kritičko izdanje: Ḥusayn Salīm Asad, 16 tomova (Damask: Dār al-ma‘mūn, 11:234, (1987/1407; Al-Ṭabarānī, *Al-Mu‘āḥad al-awsaṭ*, kritičko izdanje: Muḥammad Ḥasan Muḥammad al-Šāfi‘ī, 10 tomova (Bejrut: Dār al-kutub al-‘ilmiyya, 5:38, (1999/1420 (br. 6509); Tammām b. Muḥammad al-Rāzī (u. 1023/414), *Al-Fawā‘id*, kritičko izdanje: Ḥamdī ‘Abd al-Maġīd al-Salafī, (Rijad: Maktaba al-rušd, 1412/1992), 2:16; Al-Bayhaqī, *Šū‘ab al-īmān*, kritičko izdanje: Muḥammad al-Sa‘īd Zaglūl, 9 tomova (Bejrut: Dār al-kutub al-‘ilmiyya, 7:34, (1990/1410. Al-Bayhaqī je u ovom djelu spomenuo Ibn ‘Adijevu kritiku. Jedna od verzija ovoga hadisa glasi: “Kada neko od vas / čovjek kihne prenoseći hadis, to je dokaz da je istinu rekao / da je taj hadis vjerodostojan (*Idā ‘atasa aḥadukum / raġul ‘ind al-ḥadīṭ fa huwa ḍalīl ‘alā šidqih / haqq*)”, ali se ova verzija nalazi isključivo u djelima hadiske kritike.

97 Al-Rāzī, *‘Ilal al-ḥadīṭ*, 2:342.

98 Ibn ‘Adiyy, *Al-Kāmil*, 6:2397. Ovaj hadis Ibn ‘Adi spominje i u biografiji ‘Abdallāha b. Ġāfara b. Nuġayḥa, u kojoj napominje da je ovog prenosioca Ibn Ma‘īn ocijenio kao „prenosioca čiji su hadisi beznačajni (*lā šay‘a*, op. prev.)“, i pripisuje mu „krađu“ ovoga hadisa od Mu‘āwiye b. Yaḥyāa. Ibn ‘Adī, *Al-Kāmil*, 4:1497. Al-Maqdisī zapaža dvije verzije ovoga hadisa u djelu *Daḥīra al-ḥuffāz*, u kojem analizira hadise koji se nalazi u Ibn ‘Adijevom djelu *Al-Kāmil*. Al-Maqdisī, *Daḥīra al-ḥuffāz al-muḥarraġ ‘alā ḥurūf al-alfāz*, kritičko izdanje: ‘Abd al-Raḥmān b. ‘Abd al-Ġabbār al-Fariwā‘ī, 6 tomova (Rijad: Dār al-salaf, 1:338, (1996/1416 (br. 352, od Abū Hurayre) i 1:409 (br. 529., od Anasa b. Mālīka: „Najistinitiji govor je onaj u toku kojeg se kihne“).

99 Ibn al-Ġawzī, *Al-Mawḍū‘āt*, 3:77; Al-Šaġānī, *Al-Mawḍū‘āt*, str. 18; Al-Daḥabī, *Mizān al-‘itidāl*, 4:140; Ibn ‘Arrāq, *Tanzīh al-šarī‘a*, 2:293.

a nakon toga kihnuo.¹⁰⁰ S ovom kritikom složili su se Al-Zarkaši, Al-Sahāwī i Mullā ‘Alī Qārī.¹⁰¹

Pored ovih anegdotskih primjera, nalazimo čvrstu povezanost između hadisa iz djela o kritici prenosilaca kritikovanih zbog nedostataka u *senedu* ili ocijenjenih dvosmislenim izrazima, kao što je *munkar*, te hadisa koji se nalaze u zbirkama apokrifnih hadisa (*mauḍū‘āt*). Metodod slučajnog uzorka, izabrali smo 100 od 1 119 hadisa koji se nalaze u najranije sačuvanoj zbirci apokrifnih hadisa *Tadkīra al-mauḍū‘āt* Al-Maqdisija (u. 507/1113). Ukupno 95% tih hadisa mogu se pronaći u jednom ili više ranijih djela: *Kitāb al-mağrūhīn* autora Ibn Hibbāna, *Al-Kāmil* Ibn ‘Adija, *Al-Du‘afā’ al-kabīr* Al-‘Uqaylija, *Al-Ġarḥ wa at-ta’dīl* i *Kitāb al-‘ilal* autora Ibn Abī Hātima, zatim *Al-Tāriḥ al-kabīr*, *Al-Tāriḥ al-awsaṭ* i *Kitāb al-du‘afā’ al-ṣağīr* Al-Buḥārīja i *Aḥwāl al-riğāl* Al-Ġūzağānija.¹⁰²

Centralna uloga ranih djela o nepouzdanim prenosiocima u Al-Maqdisijevoj metodologiji identifikiranja apokrifnih hadisa još je evidentnija u njegovom drugom, mnogo obimnijem djelu *Dahīra al-ḥuffāz al-muḥarrağ ‘alā ḥurūf al-alfāz*, gdje autor navodi hadise iz djela *Al-Kāmil* autora Ibn ‘Adija, skupa s njegovom kritikom *seneda*. Al-Maqdisi zapaža da je ‘Ibn Adī naveo ove hadise „kao dokaz da je prenosilac nepouzdan“.¹⁰³

Čini se da se autor druge najranije sačuvane zbirke koja objedinjuje apokrifne hadise *Kitāb al-abāṭil wa al-manākīr wa aṣ-ṣiḥāḥ wa al-mašāḥīr*, Al-Maqdisijev učenik Al-Husayn b. Ibrāhīm al-Ġawzağānī (u. 543/1148–1149), nije oslanjao na ranija djela o kritici prenosilaca u mjeri u kojoj je to činio Al-Maqdisi. Bez obzira na to, podudarnost među njima je značajna. Metodod slučajnog uzorka izabrali smo sedamdeset tri hadisa iz djela *Al-Abāṭil* i ustanovili da se 45% ovih hadisa navodi u spomenutim djelima o kritici prenosilaca.¹⁰⁴ Ova podudarnost,

100 Ibn al-Qayyim, *Al-Manār al-munif*, str. 51.

101 Al-Zarkaši, *Al-Tadkīra fi al-aḥādīṭ al-muštāḥira*, kritičko izdanje: Muṣṭafā ‘Abd al-Qādir ‘Aṭā (Bejrut: Dār al-kutub al-‘ilmiyya, 1986/1406), str. 328; Mullā ‘Alī, *Al-Asrār al-marfū‘a*, str. 407; Al-Sahāwī, *Al-Maqāṣid al-ḥasana*, str. 416. Interesantno je da su neki sunijski učenjaci ovaj hadis smatrali vjerodostojnim. Počevši od Al-Ḥakīma al-Tirmidīja (u. oko 930/318), misterioznog sufijskog učenjaka iz ranog perioda hadiske kritike, smatralo se da je kihanje potvrda istinitosti govora, jer je kihanje disanje duše koja je sjedinjena s nebeskom sferom (*malakūt*). Kihanje omogućava duši da ostvari kontakt s ovom sferom, pa je ono što se nakon kihanja kaže istina. Vidjeti: Al-Ḥakīm al-Tirmidī, *Nawādir al-uṣūl fi ma‘rifat aḥādīṭ al-rasūl*, kritičko izdanje: Muṣṭafā ‘Abd al-Qādir ‘Aṭā, 2 toma (Bejrut: Dār al-kutub al-‘ilmiyya, 2:65, (1992/1413. Muḥyi al-Dīn an-Nawawī (u. 1277/676) kaže da je naracija ovog hadisa koja se nalazi u *Mu‘ğamu al-Ṭabarānija* autentična. Vidjeti: Al-Nawawī, *Adkār* (Bejrut: Dār al-kitāb al-‘arabī, 1984 /1404), str. 215. Al-Suyūṭī je ovaj hadis zabilježio u djelu *Al-Ġāmi‘ al-ṣağīr*. Al-Suyūṭī, *Al-Ġāmi‘ al-ṣağīr*, str. 71, (br. 1082).

102 Vidjeti: Al-Maqdisi, *Tadkīra*, br. 1-81 (76/81); 536-545 (10/10); 722-730 (9/9).

103 Al-Maqdisi, *Dahīra al-ḥuffāz*, 1:189.

104 Al-Ġawzağānī, *Al-Abāṭil*, str. 32-42, 49-51, 66-74., 87-98, 102-113, 114-125, 129-135, 138-148, 161-168, 196-202, 232-240, 327-339, 353-354 (Buduci da ovo djelo sadrži i hadise koje autor smatra apokrifnim i one koje smatra vjerodostojnim, u uzorak su uključeni samo hadisi koje je ocijenio apokrifnim).

manja nego kod Al-Maqdisija, udešena je s Al-Ġawzaqānījevom izrazitom sklonošću ka samostalnoj kritičkoj metodologiji. Ovaj prema hadisu snažno orijentirani učenjak šafijskog mezheba iz Horasana bio je ogorčeni protivnik šiizma, u tolikoj mjeri da je odbacivao rasprostranjeno sunijsko vjerovanje da će Mehdi (mesijanska figura) biti iz Poslanikove loze. On hadisima koji govore da će Mehdi biti iz Poslanikove loze suprotstavlja slabo poznat hadis: „Nema drugog Mesije osim Isaa, sina Merjeminog.”¹⁰⁵ Al-Ġawzaqānījevo odbacivanje nekih hadisa koji se u glavnom toku sunizma smatraju vjerodostojnim objašnjava zašto njegova zbirka sadrži toliko prethodno nezapaženih apokrifnih hadisa. No, bez obzira na to, Al-Ġawzaqānījevo oslanjanje na *sened* očigledno je u njegovom djelu *Kitāb al-abāṭil*. Sve hadise, osim jednog, ocijenio je nepouzdanim zbog nedostataka u *senedu*, prekinutosti *seneda* ili negativne kritike prenosilaca.¹⁰⁶

Trend oslanjanja na ranija djela o kritici prenosilaca nastavlja se i u djelu *Kitāb al-mawḏū‘āt awtor* Ibn al-Ġawzija, jednom od najpoznatijih djela o apokrifnim hadisima. S obzirom na to da autor navodi kompletne *senede* svih hadisa koje je ocijenio apokrifnim, možemo tačno znati koje je izvore koristio. *Senedi* 44% hadisa iz prvog, od ukupno tri toma medinskog izdanja iz 1966–1968. godine, neposredno su preuzeti iz djela o kritici prenosilaca Ibn ‘Adija, Ibn Hibbāna, Al-‘Uqaylija, Al-Ĥākima ili Abū al-Faṭḥa Muḥammada b. al-Ḥusayna al-Azdija (u. 374/985). U ovaj postotak nisu uvršteni čak ni hadisi u spomenutim djelima ukoliko autor *senede* nije preuzeo direktno iz njih.

U djelu *Al-Manār al-munīf* autora Ibn al-Qayyima, prvog zbirki apokrifnih hadisa zasnovanoj isključivo na kritici sadržaja, fundamentalna uloga ranih djela o kritici prenosilaca istaknuta je podjednako. U prethodno spomenutim djelima o kritici prenosilaca nalazi se 62% od pedeset hadisa, koje smo izabrali metodom slučajnog uzorka.¹⁰⁷

Treba imati u vidu da postoje slučajevi kada je hadis za jednog kritičara kontradiktoran utvrđenim islamskim načelima, dok je za drugog prihvatljiv i uskladi s tim načelima. Samo na osnovu toga što je Ibn al-Qayyim hadis u kojem se omalovažavaju crnci smatrao neprihvatljivim jer ne priliči Poslaniku da tako nešto kaže, mi ne možemo biti sigurni da je isti hadis i Ibn Ḥanbal u 3/9. stoljeću ocijenio kao *munkar* iz istog razloga.¹⁰⁸ Visoka podudarnost između hadisa iz zbirki apokrifnih hadisa i hadisa iz ranijih djela o kritici prenosilaca koji su navedeni kao reprezentivi nevjerodostojnih hadisa koje prenose razmatrani prenosiooci, jak je pokazatelj da su autori zbirki apokrifnih hadisa djela o kritici prenosilaca smatrali izvorima problematičnih hadisa. Visoka podudarnost između prvog djela posvećenog isključivo kritici sadržaja i ranijih djela o kritici prenosilaca također

105 Al-Ġawzaqānī, *Al-Abāṭil*, str. 167.

106 Al-Ġawzaqānī, *Al-Abāṭil*, str. 349.

107 Za hadise koje sam uključio u uzorak vidi: Ibn al-Qayyim, *Al-Manār al-munīf*, str. 213-218 (Indeks apokrifnih hadisa).

108 Ibn al-Qayyim, *Al-Manār al-munīf*, str. 101; Ibn Qudāma, *Al-Muntaḥab min al-‘Ilal*, str. 66-68.

snažno ukazuje da su učenjaci poput Al-Buḥārīja i Ibn ‘Adīja u svoja djela o kritici prenosilaca uvrstili značajan broj hadisa zbog njihovog problematičnog sadržaja (što, opet, podrazumijeva značajan stepen historijskog kontinuiteta onoga što su hadiski učenjaci smatrali neprihvatljivim sadržajem).

Neko bi mogao ustvrditi da je korelacija između zbirki apokrifnih hadisa i ranijih djela o kritici prenosilaca besmisljena, budući da postoji mogućnost da su kritičari smatrali da mogu otvoreno kritikovati sadržaj onih hadisa koje su raniji učenjaci u djelima o kritici prenosilaca kritikovali zbog nedostataka u *senedu*. Međutim, to nije tačno, jer su autori zbirki apokrifnih hadisa crpili hadise koje su kritikovali zbog sadržaja iz širokog spektra mjerodavnih izvora, kao što su *Al-Musnad* Aḥmada b. Ḥanbala, Al-Tirmidījev Al-Ġāmi‘, pa čak (premda rijetko) i *Dva sahiba* (*Al-Ṣaḥīḥān*).¹⁰⁹ Ni kasniji kritičari nisu se ograničili na hadise koje su prethodno kritikovali. Ponekad su isticali da postoji problem u sadržaju hadisa bez obzira na to što je *sened* besprijekoran. Raspravljajući o proširivim hadisima jednog prenosioca, Al-Dahabī navodi hadis: “Ako uzmu Aliju za lidera (*wallū*), on je vođa koji je od Boga upućen (*mahdī*)”, dodajući da on ovaj hadis ne može prihvatiti, bez obzira na to što verzija koja se nalazi u *A-Musnadu* Ibn Ḥanbala ima „utvrđen“ (*mahfūz*) *sened*. On navodi: “Ne znam da je iko kritikovao ovaj hadis, ali on je neprihvatljiv (*munkar*).”¹¹⁰

Zaključak

Zapadni autori prihvatili su uglavnom Goldziherov zaključak da su prve generacije hadiskih kritičara utvrđivale autentičnost hadisa isključivo na temelju *seneda*. Kada zapadni i savremeni muslimanski autori brane tezu da su hadiski kritičari ustvari uzimali u obzir i sadržaj hadisa, oni se oslanjaju na predanja upitne historijske pouzdanosti ili na metodologiju koja je u hadisku tradiciju uvezena iz područja spekulativne teologije i pravne teorije dugo nakon formativnog perioda sunijske hadiske kritike iz 3/9. i 4/10. stoljeća.

Mi ne tvrdimo da su kritičari poput Al-Buḥārīja ili Ibn Ḥanbala bili preteče historijske kritičke metode. Prema mišljenju zapadnih autora čak su i *Dva sahiba* (Al-Buḥārījeva i Muslimova hadiska zbirka, op. prev.) krcata anahroničnim

109 Naprimjer vidi: Al-Maqdisī, *Al-Taḍkīra*, str. 135. On kritikuje hadis: *Li’an yu’addiba aḥadukum waladahu ḥayr min an yataṣaddaqa bi-ṣā’*, koji se nalazi u Al-Tirmidījevom *Al-Ġāmi‘u* (Al-Tirmidī, *Al-Ġāmi‘: Kitāb al-birr wa al-ṣīla, Bāb mā ḡā’a fi adab al-walad*). Spomenuti hadis o stvaranju zemlje u subotu nalazi se u Muslimovom *Ṣaḥīḥu* (Muslim, *Al-Ṣaḥīḥ: Kitāb ṣiḥāt al-munāfiqīn wa aḥkāmihim, Bāb ibtidā’ al-ḥalq wa ḥalq Adam ‘alayhi al-salām*). Za hadise iz Al-Buḥārījevog *Ṣaḥīḥa* koje je Ibn al-Ġawzī naveo u djelu *Kitāb al-mawḍū‘āt* vidjeti: Al-Suyūṭī, *Al-Nukat al-badī‘āt ‘alā al-Mawḍū‘āt*, kritičko izdanje: ‘Amir Aḥmad Ḥaydar, Dār al-ḡanān, Bejrut, 1411/1991, str. 47, 212, 262.

110 Al-Dahabī, *Mizān*, 2:612-613.

hadisima koji su nastali kao posljedica političkih, pravnih i sektaških konflikata u prva dva stoljeća islama. Međutim, ne treba i ustvari ne možemo objasniti zašto su Al-Buḥārī ili Muslim jedan anahroničan hadis smatrali neprihvatljivim, a drugi prihvatljivim. Iz činjenice da hadiski kritičari prvih generacija nisu primjenjivali onakvu kritiku sadržaja kakvom su je vidjeli savremeni historičari ne proizlazi da je oni uopće nisu primjenjivali.

Petnaest navedenih primjera iz 3/9. i 4/10. stoljeća pobijaju ekstremnu tvrdnju Goldzihera i drugih. Daleko od toga "da nisu imali senzibiliteta čak ni za najočitiije anahronizme ukoliko je *sened* ispravan",¹¹¹ ovi primjeri pokazuju da su Al-Buḥārī, Muslim, Al-Fasawī, Al-Ġūzaġānī, Ibn Huzayma i Ibn Ḥibbān mogli i željeli primjenjivati kritiku sadržaja. U njihovim djelima zapažamo senzibilitet prema historijskom anahronizmu i logičkoj nemogućnosti, granice „zamislive misli“ i odbacivanje hadisa koji su u nesuglasju s onim što su oni s historijskog, dogmatskog i pravnog aspekta držali pouzdanim.

Visoka podudarnost (između 45% i 95%) između hadisa iz zbirke apokrifnih hadisa i hadisa iz djela o kritici prenosilaca iz ranog perioda hadiske kritike snažan je pokazatelj da su kritičari poput Al-Buḥārīja i Ibn Ḥibbāna odbacivali hadise zbog njihovog sadržaja, čak i u slučajevima kada kritiku sadržaja nisu eksplicirali. Ustvari, kritika sadržaja najvjerojatnije je bila više pravilo nego izuzetak. Senzibilitet ovih kritičara prema anahronizmu i logičkoj nedosljednosti nesumnjivo je dokazan navedenim primjerima, a vjerovatnoća da su oni naprosto isključili kritičke filtere jednaka je vjerovatnoći da mi, kao moderni historičari, konzistentno zanemarujemo sumnjive sadržaje dok vršimo istraživanje. Svakako da je Poslanikovo znanje o budućim događajima moglo ublažiti kritiku sadržaja, ali se barem čini nemogućim da su primjeri navedeni u ovom članku jedini primjeri kritike sadržaja iz ranog perioda hadiske kritike.

Lahko je razumjeti zbog čega su kritičari iz ranog perioda hadiske kritike tako rijetko eksplicirali kritiku sadržaja. U tome ih je sprečavao žestok sukob s racionalistima, koji su ismijavali njihovo pouzdanje u *sened* i držali da je kritika sadržaja jedini pouzdani kriterij za utvrđivanje autentičnosti hadisa. Prihvatiti da hadis ima problematično značenje i besprijekoran *sened* išlo bi u prilog racionalističkoj metodologiji. Zbog toga je kritika sadržaja morala biti prikrivena u terminologiji kritike *seneda*.

Dokazujući postojanje kritike sadržaja u ranom periodu i objašnjavajući zašto ona nije bila evidentnija upotpunjujemo naše razumijevanje pravne misli iz ranog perioda islama. U djelima *Iḥtilāf al-ḥadīṭ* i *Al-Risāla*, Al-Šāfi'ī sugerira da je moguće uskladiti dva vjerodostojna hadisa koja su naizgled kontradiktorna.¹¹² Kada se sadržaj određenog hadisa ne može uskladiti s onim što je Al-Šāfi'ī smatrao utvrđenom istinom, on bi pribjegavao kritici ili osporavanju njegovog *seneda*.¹¹³

111 Goldziher, *Muslim Studies*, 2:140-141.

112 Al-Šāfi'ī, *Al-Risāla*, str. 216-217.

113 Al-Šāfi'ī, *Al-Risāla*, str. 224-225.; Ibn 'Adī, *Al-Kāmil*, 1:125.

Kao Al-Buḥārī i drugi hadiski kritičari, on smatra da razlog problematičnosti sadržaja treba tražiti u njegovom *senedu*. U djelu *Al-Risāla*, Al-Šāfi‘ī daje kratak osvrt na ovakav pristup razmatranju sadržaja. On konstatuje da se vjerodostojnost hadisa utvrđuje ispitivanjem pouzdanosti prenosilaca, „osim u nekoliko slučajeva kada se nevjerodostojnost ili apokrifnost dokazuje time što prenosilac prenosi *ono što je nemoguće* ili ono što je kontradiktorno vjerodostojnijim dokazima“. ¹¹⁴ Eerik Dickinson pronicljivo dijeli sunijsko izučavanje korpusa hadisa u ranom periodu na dvije škole: onu kojoj je pripadao Aš-Šāfi‘ī, a koja je nastojala problematičnost hadisa otkloniti njihovim usklađivanjem, i onu kojoj su pripadali kritičari prenosilaca poput Al-Buḥārīja, a koji su kontradiktorne hadise odbacivali zbog nedostataka u *senedu*. ¹¹⁵ Vjerovatno su ove dvije škole bile dvije strane istog novčića. Kao što je Al-Šāfi‘ī pružio najranije ustanovljenu listu kriterija za pouzdanog prenosioaca, ¹¹⁶ hadiski kritičari poput A-Ġūzaġānīja i Al-Buḥārīja uzimali su u obzir neuskладive hadise prenosioaca prilikom njegove evaluacije. U oba slučaja, kritika sadržaja i kritika *seneda* primjenjivane su uporedo.

114 Al-Šāfi‘ī, *Al-Risāla*, str. 399.

115 Dickinson, *The Development of Early Sunnite Ḥadīth Criticism*, str. 6-7.

116 Aš-Šāfi‘ī, *Al-Risāla*, str. 369-...

Alternativne budućnosti u manoanskoj školi

James A. Dator, John A. Sweeney i Aubrey M. Yee¹

Uvod

Savezna američka država Havaji 1970. pokrenula je jedan pionirski projekt ispitivanja javnog mišljenja o mogućnostima za budućnost, nazvan *Hawaii 2000* – što je bio višegodišnji poduhvat za sve otoke ove države – u kojem su korištene tadašnje vrhunske tehnologije i čitav niz instrumenata za angažman raznih interesnih grupa.² Kako Chaplin objašnjava: „Misija projekta *Hawaii 2000* koja je okupila ne samo naučnike i stručnjake već i mlade ljude koji idu ususret 21. stoljeću pomogla nam je da se usredotočimo na to gdje želimo ići i kako ćemo ondje stići,“³ Kako je navedeno u jednom izvještaju Datora i drugih:

Održavane su prezentacije ove ideje na sjednicama Zakonodavne skupštine Havaja, tokom godine dana održan niz formalnih javnih predavanja o različitim temama usmjerenim na budućnost, emitirani brojni radijski i televizijski programi, objavljeni novinski članci i priče, držani različiti predmeti i kursevi o budućnostima u srednjim školama i na fakultetima te vođeno na stotine razgovora o procesima budućnosti i budućnosti općenito, koje su članovi Savjetodavnog

1 Prijevod: Azra Mulović.

2 „Alternativne budućnosti u manoanskoj školi“ 5. je poglavlje djela Jamesa A. Datora, Johna A. Sweeneya i Aubrey M. Yee, *Mutative media: Communication Technologies and the Power Relations in the Past, Present, and the Futures* [Promjenljivi mediji: Komunikacijske tehnologije i odnos moći u prošlosti, sadašnjosti i budućnostima].

Manoa je četvrt Honolulua, glavnog grada Havaja. U Manoi su smješteni Univerzitet Havaja i brojne škole. Manoanska škola ovdje se odnosi na jedan pravac istraživanja u studijama budućnosti. *Prim. prev.*

3 George Chaplin, Paige Glenn Durland, *Hawaii 2000: continuing experiment in anticipatory democracy* (Honolulu: University Press of Hawaii for the Governor's Conference on the Year 2000, 1973), str. 3-4.

odbora obavili sa profesionalnim, građanskim, poslovnim, obrazovnim i javnim interesnim grupama na svakom otoku.⁴

Među prvim i najvećim javnim zadacima predviđanja koji su poduzeti, projekt *Hawaii 2000* dosta je uradio na podizanju svijesti o studijama budućnosti na globalnom nivou, što je havajsku Zakonodavnu skupštinu podstaklo da osnuje Havajski istraživački centar za studije budućnosti (HRCFS) pri Odsjeku za političke nauke na Havajskom univerzitetu u Manoi (UHM). Pod vođstvom jednog od autora ovog djela, dr. Jima Datora, direktora HRCFS-a od njegovog osnivanja, studije budućnosti na Havajskom univerzitetu u Manoi dobit će nezvanični naziv „manoanska škola“ i to je sada ime za jedan posebn način istraživanja budućnosti kao i za dolinu u kojoj je univerzitet smješten. Studije budućnosti u manoanskoj školi zasnivaju se na temeljnoj ideji da ne postoji *samo jedna* budućnost koja se može „istraživati“, nego se u empirijskoj bazi studija budućnosti nalaze brojne slike budućnosti koje nam dolaze u raznovrsnim oblicima, strahovima i mašti. Od podataka popisa do naučne fantastike, mnogo je stvari koje se mogu koristiti da se zamisle i analiziraju mogućnosti za budućnosti, a jedan od glavnih zadataka futurologa jeste izučavati, ispitati i pokušati razumjeti kako različite slike budućnosti vode ka različitim djelovanjima i „nedjelovanjima“ u sadašnjosti, koja doprinose oblikovanju budućnosti kao sadašnjosti koja tek treba doći. Iako postoje mnogi načini da se kritički pristupi budućnostima, Datorovi „zakoni budućnosti“ kodificirali su pristup manoanske škole i postavili i kontekstualizirali ključna načela u ovom području. U svjetlu naših istraživanja, ažurirali smo ih prema sljedećem:

1. „Budućnost“ se ne može predvidjeti zato što „jedna budućnost“ ne postoji

Studije budućnosti ne pretendiraju – ili ne bi trebalo da pretendiraju – da predviđaju „budućnost“. One se bave idejama, podacima, pričama, umjetnošću itd. o budućnosti – što se može nazvati „slikama budućnosti“ – koje svaki pojedinac (i grupa) ima (i to često više suprotstavljenih predodžbi istovremeno). Ove slike često služe kao osnova za djelovanje u sadašnjosti. Individualne i grupne slike budućnosti često su nestalne, mijenjaju se u skladu s promjenom događaja ili shvatanja. Aspekti nekih slika mogu biti trajniji. Drugi se aspekti mogu mijenjati tokom života. Različite grupe često imaju različite slike budućnosti. Predodžbe muškarca mogu se razlikovati od ženskih. Zapadne predodžbe mogu biti drugačije od nezapadnih itd.

4 Jim Dator et al., *Hawaii 2000: past, present and future* (Honolulu: Social Science Research Institute University of Hawaii at Manoa, 1999).

- (a) „Budućnost“ se ne može predvidjeti, ali alternativne budućnosti mogu i treba da se prognoziraju.

Stoga je jedan od glavnih zadataka studija budućnosti da identificiraju i ispituju glavne alternativne budućnosti koje postoje na datom mjestu i u datom vremenu. „Predvidjeti“ znači „tačno reći šta će se dogoditi prije nego što se to dogodi“. Nekada smo živjeli u svijetu gdje je bilo moguće „predvidjeti“ veliki dio budućnosti. Više ne živimo u takvom svijetu. „Prognozirati“ znači „reći šta bi se moglo dogoditi, na jedan logičan, koherentan i teorijski zasnovan način, koji ne pretendira da bude tačan, ali teži da bude koristan“. Zastupnici manoanske škole ne pokušavaju predvidjeti budućnost, ali nastoje razraditi i prognozirati alternativne budućnosti korisne donosiocima odluka.

- (b) „Budućnost“ se ne može „predvidjeti“, ali nakon što se u razmatranje uzmu alternativne budućnosti, onda se „poželjne budućnosti“ mogu zamišljati, osmišljavati, ostvarivati, stalno procjenjivati, revidirati i ponovo zamišljati.

Zato je glavni zadatak studija budućnosti pomoći pojedincima i grupama u formuliranju, ostvarivanju i ponovnom zamišljanju njihovih poželjnih budućnosti. Stoga futurolozi moraju kritički promišljati rezultate svoga rada i pomno razmotriti šta u etičkom smislu podrazumijeva naknada koju dobiju za pomoć organizacijama u zamišljanju i, naposljetku, kreiranju budućnosti.

- (c) *Da bi bile korisne, studije budućnosti moraju prethoditi strateškom planiranju, pa otud i upravljanju, i povezati se s njima.*

Identificiranje glavnih alternativnih budućnosti i zamišljanje i kreiranje poželjnih budućnosti dalje vodi aktivnostima strateškog planiranja, koje, potom, određuju svakodnevne odluke onih koji vode organizaciju. Međutim, proces prognoziranja alternativnih budućnosti i zamišljanja poželjnih budućnosti i trajan je i promjenjiv. Svrha svakog zadatka studija budućnosti jeste kreiranje vizije vodilje, a ne „konačnog rješenja“ ili nekog ograničavajućeg plana. Vizije poželjnih budućnosti, posebno u okruženju ubrzanih tehnoloških, pa time i društvenih i okolišnih promjena, potrebno je mijenjati u skladu s novim mogućnostima i novonastalim problemima.

2. Trebalo bi da svaka korisna ideja o budućnostima izgleda apsurdno

- (a) Zbog toga što nove tehnologije omogućavaju nova ponašanja i vrijednosti i osporavaju stara uvjerenja i vrijednosti koje su zasnovane na prethodnim tehnologijama, mnoge karakteristike budućnosti u početku se

smatraju novim i izazovnim. One se u početku obično doimaju kao bestidne, nemoguće, glupe, „naučnofantastične“, apsurdne. S vremenom postaju poznatije, a naposljetku normalne i „očigledne“. Nažalost, tačno je da nisu sve apsurdne ideje korisne – mnoge stvarno jesu samo apsurdne. Odrediti unaprijed razliku između njih jeste ono zbog čega je prognoziranje budućnosti više umjetnost, nego nauka.

- (b) Stoga je ono što široke mase, a ponekad čak i stručnjaci smatraju „najvjerojatnijom budućnošću“ često jedna od najmanje vjerovanih stvarnih budućnosti.
- (c) Ako futurolozi očekuju da budu korisni, treba da očekuju i da ih ismijavaju i da njihove ideje često odbacuju. Ponekad njihove ideje i zaslužuju da ih ismijavaju i odbacuju, međutim, čak i korisne ideje o budućnosti mogu biti odbačene zato što protivrječe „luđačkom realizmu“ sadašnjosti.
- (d) Zato donosioci odluka i opća javnost, ako žele razmotriti korisne informacije o budućnosti, treba da očekuju da će one biti nekonvencionalne, često šokantne, ponekad uvredljive i naoko apsurdne. Futurolozi, međutim, imaju dodatno breme: da pretvore ideju koja je u početku smiješna i apsurdna u moguću i ostvarivu tako što će prikupiti odgovarajuće dokaze i spreplesti alternativne scenarije njenog mogućeg razvoja.

3. Budućnosti nisu historija koja se vrti unatrag

Nema jedinstvenog stajališta i / ili narativa koji bi mogao adekvatno obuhvatiti sve složenosti prošlosti (*historije*), a isto važi i za budućnost (od sada *budućnosti*). Štaviše, historija je prečesto „nečija priča“, a to znači da je traženje marginaliziranih glasova iz budućnosti isto tako važno kao i otkrivanje utihlih glasova iz naše kolektivne prošlosti.

- (a) Alternativni scenariji jesu alati za istraživanje različitih mogućnosti – neki su radikalni, neki nisu – s raznovrsnih subjektivnih stajališta, koji omogućavaju i podstiču budući angažman i teoretiziranje s različitih gledišta, posebno s onih koji su sistematski potiskivani, prigušivani i / ili ignorirani u prošlosti i sadašnjosti.
- (b) Pluraliziranje budućnosti istovremeno je i namjensko sredstvo dekoloniziranja budućnosti. Time što osporavaju sadašnje normativne političke strukture, sisteme i institucije, u biti ne znači da studije budućnosti promoviraju određenu ideologiju, program i / ili konačni cilj. Međutim, one doista nastoje omogućiti veće učešće u diskursu o tome šta budućnosti mogu biti, spajajući ga sa opredjeljenjem za egalitarne, participativne i pacifističke vrijednosti, ponašanja i strukture.

Kako stoji u Datorovim (ažuriranim) „zakonima o budućnosti“, studije budućnosti su, barem sa stajališta manoanske škole, jedan ozbiljan politički poduhvat – takav da se sučeljava sa snagama koje vode budućnost niz poznate, ali i niz neželjene puteve. Ovakva dinamika nije ograničena samo na manoansku školu. Zapravo, savremene studije budućnosti umnogome duguju svoj nastanak apokaliptičnim hladnoratovskim tenzijama koje su mnoge ljude navele da misle da budućnosti uopće neće ni biti, kao i da se zapitaju da li su ideje, institucije, tehnologije i kulture koje su dovele do hladnog rata bile najbolje što čovječanstvo može dati. Zaista, mnogi će reći, ako u dijalog o poželjnim budućnostima uključimo svakog na svijetu, a ne zadržimo ga u okviru samo određenih grupa u određenim kulturama, mogli bismo izgraditi budućnost bolju od one u prošlosti.

Studije budućnosti, dakle, mnogo više se tiču kritika i možda sprečavanja da se neke predodžbe budućnosti usvoje kao da se radi o zamislama, izgradnji i ostvarivanju poželjnih budućnosti. Mnogima je širenje neravnoteže odnosa moći u sadašnjosti poželjno, drugima zaista nije. Mnogima, možda i većini, budućnost koju vide pred sobom samo je puki nastavak sadašnjosti – ono što Dator zove „neprekidnim rastom“ ili „zvaničnim“ stavom o budućnosti svih savremenih vlada, obrazovnih sistema i organizacija.⁵ Iako mnogima budućnost ispunjena trajnim ekonomskim rastom možda izgleda dobro, pitanje ko će platiti račun, i u budućnosti i u sadašnjosti, postaje presudno pitanje, posebno što cijenu takvog rasta plaćaju biosfera, autohtoni narodi i sva naša djeca i unuci, čak i oni koji uživaju u navodnim blagodatima modernog života.

Tokom više godina empirijskih istraživanja, Dator je zaključio da su sve te slike budućnosti, milijarde njih, zapravo specifične manifestacije jedne od četiri generičke alternativne budućnosti: budućnosti *rasta (stalnog rasta)*, *kolapsa*, *discipline* i *transformacije*. Ovaj uvid čini osnovu metode modeliranja scenarija specifične za manoansku školu. Kako to Dator objašnjava: „Svaka od četiri generičke forme fundamentalno se razlikuju jedna od druge po kozmologiji, epistemologiji, a često i deontologiji, i nisu varijacije na jedan te isti niz tema.“⁶ Tvrdnjom da se sve „slike budućnosti“ mogu razvrstati koristeći četiri generička arhetipa, Datorov se okvir u osvit studija budućnosti javlja kao jedna naučna i primijenjena disciplina, dok je on „uz mnoge druge rane futurologe pokušavao naći smisao u mnogim često sukobljenim slikama budućnosti“.⁷

Ponudivši jedan mehanizam kontekstualizacije različitih predodžbi budućnosti, Dator tvrdi da „svaka generička forma ima mnoštvo posebnih varijacija u kojima se ogleda njihova zajednička osnova“, što će reći da su arhetipovi upravo to: okviri ili skladišta u kojima sadržaj određenih scenarija varira prema izborima teorije, metodologije i podataka – dijelova procesa po kojem se teoretiziraju

5 Jim Dator, „Alternative futures at the Manoa School“, *Journal of Futures Studies* 14:2 (2009), str. 8 (1-18).

6 Dator, „Alternative futures at the Manoa School“, str. 7.

7 Dator, „Alternative futures at the Manoa School“, str. 5.

društveni trendovi, identificiraju pokretači promjena i kontinuitet, analiziraju trendovi, precizno utvrđuju novonastali problemi i, na kraju, modeliraju kritički presjeci promjena i stabilnosti unutar svakog scenarija iskustvenog, živog svijeta.⁸

Iako je proces modeliranja, a u konačnici i izrade scenarija vrlo kvalitativan – moglo bi se reći jedna umjetnost – on se umnogome oslanja na podatke iz niza izvora, historijskih kao i aktuelnih, uključujući ekonomske, demografske, re-sursne, kulturne i druge činjenice i brojke. To je ono što odvaja studije budućnosti od puke fantazije, kreativnosti i naučne fantastike. Kreativnost i imaginacija jesu potrebni, ali je potrebno i dobro historijsko i savremeno znanje o ključnim elementima društva. Kombinacijom tih činjenica s kreativnom imaginacijom – iz koje niču priče s različitim stupnjem mogućnosti, vjerodostojnosti i vjerovatnosti – futurolozi prave instrument kojim će procjenjivati politiku djelovanja ovdje i sada kako bi se u nesigurnu budućnost krenulo s određenim pouzdanjem. Osim toga, konkretni scenariji razlikuju se ovisno o klijentu i / ili projektu. Poznavanje historije i sadašnjeg stanja bilo kakvog „X“ koje se razmatra integralni je dio modeliranja djelotvornog i korisnog scenarija čija je svrha pomoći pojedincima, zajednicama i institucijama da se učinkovito pripremaju i za kontinuitet i za promjenu.

Uzevši sve navedeno kao osnovu, izdvajaju se četiri generičke arhetipske slike budućnosti koje koristi manoanska škola:

Rast (ili *Neprekidni rast*) – Ovaj arhetip zasnovan je na ideji da će sadašnji trendovi i novonastali problemi teći po ustaljenom obrascu. Ta slika budućnosti prevladava danas u skoro svakom javnom diskursu. Većina ljudi pretpostavlja da će budućnost biti nastavak ili ekstrapolacija onog što misle da poznaju i doživljavaju danas, čemu je dokaz činjenica da mnogi od nas žive svakodnevne živote i rade ono što obično rade i ne pomišljajući na sutra. Međutim, u stvarnosti, kada pogledamo u prošlost i sve te izvanredne stvari koje su se desile – ili se nisu desile – samo u posljednjih 50 do 100 godina, možemo vidjeti da su se desile istinski duboke promjene, ali i da postoji i poželjni i nepoželjni kontinuitet u načinu na koji mnogi od nas žive. Mada neprekidni rast obično podrazumijeva povećan ekonomski razvoj, on umnogome obuhvata i raznovrsne izazove koje je sve veći rast podstakao. Natjerati ljude da zamišljaju budućnost i drugačijom od neprekidnog rasta može biti među najvažnijim i najtežim aspektima rada futurologa, pošto sve institucije modernog društva (posebno obrazovne, naravno ekonomske, te institucije vlasti) imaju za cilj stvaranje uvjeta za rast, obično ekonomski rast.

Kolaps (ili *Novi počeci*) – Ovaj arhetip danas je obično zasnovan na uvjerenju da su ekonomski, ekološki, društveni sistem i sistem vlasti kakve poznajemo neodrživi i da će se urušiti – a možda već propadaju – što nameće potrebu za novim načinima života, od kojih neki zapravo uopće ne moraju biti „novi“. Iako

8 Dator, „Alternative futures at the Manoa School“, str. 7.

su distopijske slike budućnosti i one koje se osvrću na prošlost bile popularne u različitim historijskim trenucima, scenariji propasti nisu suštinski negativni, loši ili stresni. Ova forma slika fokusira se i na ono šta će se desiti nakon oluje, da tako kažemo, koliko i na samu oluju. Koliko god im je lahko zamisliti razne načine na koje bi čovječanstvo moglo nestati, nekim ljudima teško je zamisliti načine na koje bi ljudi zapravo mogli početi napredovati nakon katastrofe i krize, bez obzira što im historija nudi brojne primjere za to. Zapravo, mnogi ljudi i organizacije tvrde da bi nam kolaps današnjih sistema mogao omogućiti da se vratimo ranijim, boljim, čistijim načinima življenja, da se izbavimo od „demonjskih tehnologija“ koje su izopacile naš život i da se vratimo životu koji je više human, manje mehanički. Kolaps pruža izvrsnu priliku za „nove početke“.

Disciplina (ili *Održivost*) – Jedna verzija ovog arhetipa zasnovana je na ideji da bismo mogli i da možemo izbjeći ekološki, društveni, ekonomski ili kulturni kolaps ograničavajući vlastito ponašanje tako da opstanemo u svim ovim područjima. Međutim, iako je održiva budućnost po svojoj suštini disciplinirana, nisu svi disciplinirani scenariji održivi. Druge verzije slika discipliniranih budućnosti kažu da čak i u slučaju da neprekidni razvoj bude održiv u smislu resursa i okruženja, neprekidni ekonomski razvoj logično uništava određene temeljne prirodne, ljudske, kulturne, religijske, ideološke i druge vrijednosti koje bi trebalo da budu osnova dobrog života. Neki će reći: da bismo ispunili svoju ljudsku sudbinu, moramo prestati s beskrajnim, destruktivnim „rastom“ i živjeti svoje živote u skladu s temeljnim, višim vrijednostima. Disciplina može podrazumijevati autoritarnost, diktaturu, ali diktatura ni u kom slučaju nije nužna. Jedno disciplinirano društvo može se urediti tako da obrazovni, institucionalni, strukturni i slični sistemi podstiču ljude da žive saradničke, mirne, ispunjene i smislene živote, što je suprotno od vrijednosti i ponašanja dopuštenih ili nametnutih u sličnim sistemima nekog društva koje zahtijeva neprekidni ekonomski rast.

Transformacija – Ovaj arhetip zasniva se na ideji da će neka tehnološka i / ili duhovna revolucija omogućiti nova ponašanja koja će dati nove vrijednosti i institucije, tako drastično različite da će svijet kakav znamo i kakav smo ranije poznavali biti neprepoznatljiv. U transformacionim slikama budućnosti, čovječanstvo doživljava jedan potpuni preobražaj tako da stari *homo sapiens* više možda neće ni biti u njegovom središtu, niti preživjeti u svom sadašnjem obliku. Od mesijanskih religijskih tradicija do onih koje prizivaju tehnološko Jedinstvo, transformacioni scenariji više se bave prevazilaženjem starih granica i ograničenja čovjeka i društva te međuprostora između njih. Baš kao što se ne može predvidjeti kakav će leptir izaći iz čahure koju gusjenica plete oko sebe, tako se ni konture transformacione budućnosti ne mogu predvidjeti iz tehnoloških i društvenih snaga koje pokreću transformacione procese.

Matrica sedam pokretačkih snaga

Da bismo izradili i oblikovali sadržaj scenarija alternativnih budućnosti nekog „X“ (institucije, ideje, procesa itd.) koje razmatramo – ovdje je naše X budućnost komunikacijskih tehnologija i odnosa moći – prvo moramo imati neku teoriju društvene promjene i kontinuiteta koja usmjerava istraživački proces. Teorija koju koristimo jeste teorija tehnološke promjene, kako je ranije opisana. Ta teorija našu pažnju usmjerava prvo ka prošlosti.

Kada su stvorene prve komunikacijske tehnologije? Kakvi su ljudi u tome učestvovali? Kakvi su bili društveni, okolišni, biološki i tehnološki uvjeti tog vremena koji su doveli do toga da komunikacijske tehnologije poprime oblik i zauzmu pravac koji su imale? Kakvi ljudi sada učestvuju u tome? Kakvi su sadašnji društveni, okolišni, biološki i tehnološki uvjeti u poređenju s ondašnjim? I kamo idu komunikacijske tehnologije? Koji su to „trendovi“ prošlosti i sadašnjosti koji ih vuku ka budućnosti? Koje su snage otpora tim trendovima sada? A koje ih vuku naprijed?

Tabela 5: Matrica sedam pokretačkih snaga

	Budućnosti			
	<i>Rast</i>	<i>Kolaps</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Transformacija</i>
Snage				
<i>Stanovništvo</i>	Raste	Opada	Kontrolirano	Posthumano
<i>Energija</i>	Dovoljna	Oskudna	Ograničena	Obilje
<i>Ekonomija</i>	Dominantna	Opstanak	Regulirana	Prosta
<i>Okoliš</i>	Osvojen	Prevršen	Održivi	Umjetni
<i>Kultura</i>	Dinamična	Stabilna	Fokusirana	Kompleksna
<i>Tehnologija</i>	Ubrzana	Ograničena	Sputavana	Transformativna
<i>Vlast</i>	Korporativna	Lokalna	Stroga	Direktna

Za ove potonje, uradili smo neku vrstu skeniranja horizonta, koje smo nazvali „analiza iskrsnulih pitanja“ – mali dokazi koji mogu, ali ne moraju nagovještavati trendove i koji u budućnosti mogu ponići u potpuno razvijene probleme ili prilike. Posmatrali smo ne samo područje sâmh komunikacijskih tehnologija, već i širi društveni, okolišni i tehnološki milje u koji buduće komunikacijske tehnologije mogu biti ugrađene. Jednostavno rečeno, trend je nešto što je aktuelno, živo u svijesti javnosti i u diskursu, a što će sigurno imati utjecaja na budućnost. Mnogi trendovi izvode se iz kvantitativnih podataka kao što su rezultati popisa i ekonomski indeksi. Iako trenodvi pružaju ključni sadržaj za scenarije, četiri opće metode budućnosti imaju prethodno postavljene „pokretače“ koji oblikuju prošlost, sadašnjost i budućnost. Matrica sedam pokretačkih snaga (tabela 5.1)

precizira temeljne *kvalitativne* razlike za sedam pokretačkih snaga i za svaku od četiri opće slike. Ove kvalitativne razlike bit će opisane u kvalitativnim i kvantitativnim detaljima u razradi svakog posebnog opisa svake alternativne budućnosti.

Ovo nazivamo „deduktivnim prognoziranje“. Korištenjem, s jedne strane, četiri generičke budućnosti, a s druge, adekvatnim navođenjem različitih vrijednosti u svakoj budućnosti za svaku historijsku i buduću pokretačku snagu – koje uvećavaju problemi koji se javljaju – možemo opisati četiri vrlo različite slike budućnosti zasnovane na kombinaciji podataka, logike i imaginacije.

Komentirajući moć i utjecaj koji ova „proširena sadašnjost“ ima na naš osjećaj za to šta je moguće, šta je vjerovatno i šta je poželjno u budućnosti(ma), Sardar piše: „Ova budućnost je stabilna, s raspoznatljivim trendovima i može se znati. Najpouzdanije prognoze koncentriraju se na ovaj period. To je oblast prediktivne budućnosti.“⁹ U manoanskoj školi, produžena sadašnjost jeste polazište, međutim, kako je rečeno, metoda modeliranja četiri scenarija budućnosti zahtijeva integraciju i onih problema koji se javljaju, iskrsavaju. Kao što Curry i Schultz objašnjavaju: „Manoanski način izgradnje scenarija pretpostavlja da se ti scenariji prvo grade kao opće slike mogućih budućnosti, a potom se postavlja pitanje kako će [novonastala/i] tema ili problem egzistirati ili funkcionirati u takvom okruženju.“¹⁰ Kao osnova za četiri opće slike, ova matrica od sedam pokretačkih snaga temelj je na kojemu modeliramo scenarije, kojima se dodaju raznovrsni novonastali problemi, a posebno autorovo „nesveto Trojstvo problema, plus još jedan“, a to su: potrošeno obilje jeftine energije, mnogi okolišni izazovi, globalni ekonomski i fiskalni kolaps te nesposobnost vlasti da upravlja.¹¹

9 Ziauddin Sardar, *Future: all that matters* (London: Hodder & Stoughton, 2013).

10 Andrew Curry, Wendy Schultz, „Roads less travelled: different methods, different futures“, *Journal of Futures Studies* 13:4 (2009), str. 48 (35-60).

11 Jim Dator, „The unholy trinity, plus one“, *Journal of Futures Studies* 13:3 (2009), str. 33-48.

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

Wan Mohd Nor Wan Daud

Uvod

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

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

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

Važnost sistematizacije znanja i strateški značaj visokog obrazovanja

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dekolonizacija i devesternizacija znanja i obrazovanja

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Afrika i Kina

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Arapski svijet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Islamizacija savremenog znanja

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dinamična stabilnost

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pojam univerziteta u islamu

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

107 AlAttas, *IS*, str. 141.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Novi javni menadžment univerziteta

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Savršeni čovjek i islamski univerzitet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

156 Kur'an, El-Hudžurat (49:13).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

195 Gülen, *Sufism*, 2:13-17.

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

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

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

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

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

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

Društveni razvoj

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zaključak

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

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

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

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

Zahvala

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

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

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

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

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

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

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

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

Profesor dr. Wan Mohd Nor Wan Daud

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

Tehnološki univerzitet Malezija (Universiti Teknologi Malaysia)

Kuala Lumpur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prikazi knjiga / Review Article

Tariq Ramadan, *Islam and the Arab Awakening*,
New York, USA: Oxford University Press, 2012.
ISBN: 978-0199933730, 256 pages

Many opportunistic books have been published on the Arab uprising and the way how the Arab societies should organize themselves in aftermath of the uprising. The term Arab uprising, or the *Arab Spring*, refers to the rise of major populist movements in Middle East and North Africa (MENA). Tariq Ramadan in this book discussed the events and circumstances that led to the opposition to the authoritarian regimes in 2011-2012, and how these events affected the future of the Muslim world. The book's 'overarching concerns' is crystallized in the question: as the Arab awakening unfolds, what role will religious references play? (p. 4.) Specifically, "the purpose of this book is to situate Islam as a religious and ideological reference in the Arab awakening" (p. 67). Very importantly, Ramadan stated that this book does not claim "...to reveal secrets, to unveil what may be strategic goals, and even less to predict the future" (p. 1). In fact, he studied the realities and suggested some lessons, not only to the Arab world but also to other Muslim majority societies.

This book consists of four main chapters in addition to the introduction and appendix. The main text of this book is only 144 pages, and the remaining 65 pages consist of 28 previously published articles by Tariq Ramadan on Arab awakening. By reading the book's appendix, the readers will encounter a wide range of viewpoints at differing points in time, coupled with analyses that have not necessarily been developed in the first four chapters of this book. For those who are not familiar with the social-cultural and political-economical components of the pre-uprising societies in the Arab world and the early commentaries on the Arab awakening, it would be advisable for them to read the appendix before going through more comprehensive chapters. On the other side, the four

main chapters of the book repeatedly stressed the Arab awakening as diversity and evolving character of Muslim responses to political and economic changes. Additionally, in the first two chapters of this book, Ramadan outlined the position of Arab societies regarding the mass mobilization against the authoritarian regimes that shocked many MENA and Western countries. The interpretation of these events lies between twofold perceptions: a premature celebration of radical reform, and a cynical dismissal of popular protest movements as being manipulated by external forces (the Western countries). The third chapter includes a bulk of criticisms and discussions about the public discourse in the Arab societies. This is marked by a polarization between ‘Islamists’ and ‘secularists’ on one hand, and between Muslims and the West on the other hand. In the last chapter, Ramadan offers an explanation of the role that Islam played in the Arab awakening. He advocates a systematic re-thinking whereby Islam becomes an ethical framework (applied ethics) guiding political conduct and ensuring the social justice in the Arab world.

Tariq Ramadan preferred to use uprising referring to mass movements in Middle East and North Africa (MENA) to describe the common character, because for him the ‘uprising’ refers to *‘unfinished revolution’*. The Arab uprising in MENA was not caused spontaneously and casually as they may seem at first. In case of Egypt and Tunisia, the two countries where protest movements first emerged, for instance, the primary cause of mobilization were economic issues: unemployment, inflation, low wages, etc. Another cause that eventually led to the Arab uprising was democratization project of the Middle East launched by the Bush administration as early as 2003. All of the uprisings in MENA had in common – fighting against dictatorship and corruption. Specifically, “the Arab awakening has clearly not been the work of Islamist movements” (p. 14), but rather involved all social strata. Additionally, Ramadan frequently affirms that the uprisings cannot be understood as phenomena directed and manipulated by foreign powers. Ramadan never systematically developed this idea. He claims:

“...the Arab uprisings are by no means a case of Western-controlled manipulation, as the most pessimistic would have it” (p. 10).

However, the Western Powers (United States and European countries) had a direct influence in creating the environment for the popular uprisings. Initially, Ramadan mentions the role of internet and media such as *Google, Facebook, Twitter* and *blogging* in forming the awareness of uprising. The Western countries provided significant assistance in the development of the oppositional skills of the *‘cyber-dissidents’*. He added that “a significant number of young activists and bloggers were given training by three American government-financed nongovernmental organizations (NGOs): the *Albert Einstein Institution, Freedom House,* and the *International Republican Institute*” (p. 11). Three principles and methods characterized all of these three organizations: celebrating democratic values, mobilizing people nonviolently, and bringing down regimes without confrontation

with the police or the army by using symbols and slogans to shape mass psychology (p. 11). The popular uprisings in MENA did not fully emerge out of the Western hands, the uprisings can be determined to some extent as Western-made product. However, Ramadan concluded “whatever the schemes and the manipulations of the Great Powers, the future of the Arab awakening will depend on the capacity of each society to take its fate into its own hands, to develop new approaches, and to open new perspectives” (p. 65). On the other side, the Great Powers for decades have been allied with Arab authoritarian regimes that people struggle to overthrow, Ramadan claims:

“For decades there has been an objective alliance between Arab dictatorships and the Western powers that have, without exception, supported dictatorial regimes in North Africa and the Middle East in the name of maintaining stability and safeguarding the West’s geopolitical and economic interests” (p. 13).

The Western alliances with the Arab authoritarian regimes were created simply because it was more profitable to work with a dictator like *Hosni Mubarak* than with an Islamist government. The Arab uprising recalled that the problem for the West is not Islam or Islamism, but whether Muslims and Islamists can be bought. Ramadan then added “with or without dictatorships, with or without Islamism, we arrive at the same conclusion: private interests must be protected. They may be dictators or Islamists, but Western governments’ best friends are those who best serve their interests” (p. 14). Nevertheless, the Islamism has been used as a pretext by the Western powers to intervene in the domestic affairs of Muslim countries. Due to economic and security reasons, countries in Middle East and North Africa are too much strategically important to Western countries (energy security) to be left to their own people. Therefore, democratization is not a solution for that region, but rather a part of the problem. “Certainly neither the United States nor Europe, not to mention Israel, will allow the Egyptian people to make their dream of total democracy and freedom come true” (p. 163). The July 2013 military coup in Egypt of elected president *Mohamed Morsi* clearly marked the failure of Egypt’s two-year attempt to realize the democratization of the country after the 2011 mass uprising against the authoritarian regime (Brown, 2013). The democratic West remained approvingly silent. Under such circumstances, with the clash of the popular uprising and the foreign powers’ interest, what roles can Islam play or what role Islam played?

Ramadan argues that there is one single Islam, a diversity of interpretation – one of which is *Political Islam*, and plurality of cultures. He added that Islam “as a religion, cannot be reduced to the behavior of one or of a small group of its faithful” (p. 69). The oversimplification of the diversity is frequent and dangerous. As an example for the Political Islam, Ramadan explained the evolution of the *Muslim Brotherhood* which was founded in 1928 by *Hassan al-Banna*. It began as a non-violent anti-colonialism movement, but became more radicalized as early as

1960. It suggested twofold matters on which the Muslims should pay attention. First, secularism is not incompatible with Islam. In his arguments, Ramadan says that “some people continue to refer to secularization and secularism, or to Islam and political Islam, in terms either directly borrowed from Western definitions and categories, or little better than ideologically generated caricatures” (p. 80). The real issues, in Ramadan’s view, involve defining “the relationship of Islam to authority in its many forms” (p. 81). Along this line – the distinction between divine and human authority, Ramadan briefly mentioned the examples of *Ibn Rushd*, *Mâlik ibn Anas* and *Ahmed ibn Hanbal* and their criticism and opposition on state authoritarianism. The courage of Mâlik ibn Anas and Ahmad ibn Hanbal cost them years of imprisonment. However, both of them “are seen as too ‘religious’ to be recognized as having early drawn a distinction between the two authorities, divine and human, doing so not only as Muslim scholars but also as legal philosophers” (p. 83). Muslims, Ramadan recommended, should reconcile themselves with this aspect of their history, and stop seeing themselves through the prism of the West. Rather, Muslims should read their history, and not allow ignoring their own past and their own being. Second, Muslims should reconsider three fundamental policies: economic (agricultural) policy, educational policy, and media and cultural policy. Ramadan added that secularists have “nothing new to offer in these three vital policy categories” (p. 88). There cannot be a true democracy without the profound restructuring of the economic priorities, redefining the schooling system by enabling women to study, work, and become financially independent, and developing a more open and transparent media. The Islamist government – particularly in Egypt, has been less successful in developing new policies and the ‘new policies’ were obstructed by the Western Powers. Referring to Muslim Brotherhood and Mohamed Morsi, Ramadan added “nothing new, nothing forward-looking was said about economic, social, or political issues” (p. 93). It was too soon to judge the policy and strategy of Muslim Brotherhood and Mohamed Morsi just after the revolution. Morsi offered a new foreign policy that was different than the one employed by Hosni Mubarak for decades. “For over 30 years Egypt’s foreign policy has stood on three key pillars: building strategic relations with the United States, maintaining the peace treaty with Israel, and promoting the security of Arab states in the Gulf” (Morsy, 2013). The peaceful relations with Israel became questionable under the Morsi government because of his ties to the Muslim Brotherhood, which does not recognize Israel. Additionally, the regional cooperation could become a reality with an Islamic government in Egypt. Iran, for instance, has expressed a great interest in restarting the relations with Egypt under the government of Morsi. Morsi’s government aimed in strengthening the country’s position in the international affairs.

Ramadan speaks of Islam “as a corpus of principles and objectives capable of orienting and inspiring political action” (pp. 106-107) in a framework of the

ethics of good governance. He added that “a genuine, tangible process of reform, democratization and liberation cannot take place without a broad based social movement that mobilizes civil society as well as public and private institutions. It is precisely here that the reference to Islam assumes...an immediate, imperative and constructive meaning” (p. 113). He also refreshed the old-style Islamic unity of ‘religion’ and ‘state’ by replacing the concept of *‘Islamic State’* with an idea of *‘Civil state’* endorsing the “existence of two distinct authorities: one political, the other religious” (p. 105) guided by the *‘applied ethics’*. Specifically, Ramadan claims that “applied ethics cannot be reduced to an assessment of whether the technique of a transaction is licit or illicit (halal or harâm). It is a matter of the highest ethics to begin by reclaiming the wealth of the land and the nation: oil, gas, enterprises of both the private and public sectors” (p. 123). In this sense, the “*shari’a* is not a rigid, sanctified legal structure. Quite the contrary: it corresponds with a spiritual, social, political, and economic dynamic that reaches toward higher goals” (p. 114).

Ramadan also examined the future of political Islam, the crisis of democracy, the triumph of neoliberal capitalism, the *‘four social priorities’* (education, employment, women’s rights, and campaign against poverty and corruption), the compatibility of Islam with the Universal Declaration of Human Rights and democratic values, and the relations among the Muslim majority countries. As noted in the book, the former Turkish Prime Minister *Necmettin Erbakan* stated that the “trade among European countries is between 70 percent and 80 percent, while trade among Muslim countries is only 7 percent. We must increase the percentage” (p. 100). Ramadan elaborated that “the intent was clear: in addition to carrying out an Islamization policy at home, a new ‘Islamic’ power bloc was to be created through economic means within the existing world order” (p. 100). According to the Islamic Development Bank the lack of political will, cross-border disputes and mistrust are major factors hampering the development of trade among *Organization of Islamic Cooperation* (Dawn, 2012). However, Erdoğan’s priorities were different than Erbakan’s: he turned toward the West and the European Union, aiming to integrate Turkey into a union that would be primarily economic. Therefore, Ramadan says that one Muslim majority country was successful in implementing attractive economic, social and political policies: Turkey.

In conclusion, the book *Islam and the Arab Awakening* can be considered as worthy addition to Ramadan’s already considerable oeuvre. He has consistently put forward his reformist ideas by maintaining the appreciation for the past, understanding the present and discussing possibilities of the future for the Muslim majority societies. He has thought that there will be many challenges ahead with democratization in countries including Egypt, Tunisia, Syria, and Yemen. His arguments remained undeveloped taking into consideration the events that emerged after the publication of this book (e.g. emergence and strengthening of ISIS etc.). Very interestingly, Ramadan concluded that Egypt will face difficulties

in the democratization, because “...neither the United States nor Europe, not to mention Israel, will allow the Egyptian people to make their dream of total democracy and freedom come true” (p. 163). This has proved to be true because the Western countries remained silent on the 2013 Egyptian military coup on the democratically elected government. More importantly, Ramadan considered Turkey as a stable Muslim majority democratic country, but a year after the publication of the book, the *Gezi Park* riots broke out in Turkey in 2013, and the failed *coup d'état* in July 2016 became a part of the Turkish history. The serious problem of this book is that the author didn't see many events and developments coming. This book only illustrates the early stages of the Arab uprisings.

Hamza Preljević¹

1 Hamza Preljevic is a Senior Assistant at the Department of International Relations, Faculty of Business and Administration, International University of Sarajevo. E-mail: hpreljevic@ius.edu.ba and hamzapreljevic@gmail.com.

Uputstva autorima

Tematika

Context: Časopis za interdisciplinarne studije je recenzirani, naučni časopis posvećen unapređenju interdisciplinarnih istraživanja najurgentnijih društvenih i političkih tema našeg vremena kao što su posljedice ubrzane globalizacije, pluralizam i raznolikost, ljudska prava i slobode, održivi razvoj i međureligijska susretanja. Pozivamo istraživače u humanističkim i društvenim naukama da daju doprinos boljem razumijevanju glavnih moralnih i etičkih problema kroz kreativnu razmjenu ideja, gledišta i metodologija. U nastojanju da premostimo razlike među kulturama, u ovom časopisu objavljivat ćemo i prijevode značajnih radova. *Contextu* su dobrodošli i članci i prikazi knjiga iz svih područja interdisciplinarnih istraživanja. Svi radovi za ovaj časopis moraju biti originalni i zasnovani na znatnom korištenju primarnih izvora. Uredništvo također podstiče mlađe naučnike, na počecima karijere, da dostavljaju svoje radove.

Etički i pravni uvjeti

Podnošenje rukopisa za objavljivanje u *Contextu* podrazumijeva sljedeće:

1. Svi autori saglasni su u pogledu sadržaja rukopisa i njegovog objavljivanja u časopisu.
2. Sadržaj rukopisa je prešutno ili eksplicitno odobren od odgovornih rukovodilaca institucije u kojoj je istraživanje provedeno.
3. Rukopis nije prethodno objavljivani, ni u dijelovima ni u cijelosti, na bilo kojem jeziku, osim kao sažetak, dio javnog predavanja, magistarskog rada ili doktorske teze.
4. Rukopis nije i neće biti ponuđen za objavljivanje nijednom drugom časopisu dok se o njegovom objavljivanju razmatra u ovom časopisu.
5. Ako rad bude prihvaćen, autor pristaje da prenese autorska prava na Centar za napredne studije, pa se rukopis neće moći objaviti nigdje drugdje, ni u kom obliku, na bilo kojem jeziku, bez prethodne pismene saglasnosti izdavača.
6. Ako rad sadrži slike, grafikone ili veće dijelove teksta koji su ranije objavljeni, autor će od prethodnog vlasnika autorskih prava pribaviti pisanu dozvolu za reproduciranje ovih stavki u sadašnjem rukopisu, kako za *online*, tako i za štampano izdanje časopisa. U rukopisu će se, za sav navedeni materijal, propisno navesti kome pripadaju autorska prava.

Dvostruko anonimna recenzija

Context koristi sistem dvostruko anonimne recenzije, što znači da autori rukopisa ne znaju ko su njihovi recenzenti, a recenzenti ne znaju imena autora. Stoga vas molimo da izbjegavate spominjanje svake informacije o autoru nakon naslovne strane. U slučaju da je takva informacija iz nekog razloga neophodna, molimo vas da nam na to skrenete pažnju kako bismo anonimizirali taj dio prije predavanja rukopisa recenzentu.

Uvjeti za prijavu

Radove slati u elektronskom obliku u programu Microsoft Word. Rukopisi treba da budu napisani na engleskom ili bosanskom. U radu na engleskom, dosljedno se držati jednog pravopisa (britanskog ili američkog) u cijelom radu. Rukopis ne treba imati više od 10.000 riječi skupa s fusnotama. Di-jakritički znakovi ne smiju se koristiti u transliteraciji turskih, arapskih ili perzijskih imena i naziva.

Struktura rukopisa

Tekst treba biti napisan dvostrukim proredom. Svi radovi treba da imaju sažetak od maksimalno 100 riječi, kao i popis od 3–10 ključnih riječi. Autori moraju dosljedno pisati velika slova. Treba izbjegavati pretjerano korištenje velikih slova. Skraćenice „vol.“, „no.“ i „pt.“ ne pišu se velikim slovom. Naslove djela i periodike po pravilu pisati italicom. Strane riječi također treba pisati italicom.

Bibliografske jedinice u fusnotama

1. Rad iz časopisa: Ime autora, „Naslov rada u časopisu“, *Naziv časopisa*, 14:2 (1992), 142–153. [John Smith, „Article in Journal”, *Journal Name*, 14:2 (1992), 142–153].
2. Rad u uredničkoj knjizi: Ime autora, „Naslov rada u knjizi”, u *Naslov knjige*, Ime urednika (ur.) (Mjesto: Izdavač, Datum), str. 24–29. [John Smith, „Article in journal”, in *Book Name*, John Smith (ed.) (Place: Publisher, Date), pp. 24–29].
3. Knjiga: Ime autora, *Naslov knjige* (Mjesto izdanja: Izdavač, Datum), str. 65–73. [John Smith, *Book Name* (Place: Publisher, Date), pp. 65–73].
4. Ako je referenca iz fusnote već spomenuta u nekoj ranijoj fusnoti, u ovoj fusnoti treba navesti prezime autora i dati skraćeni naslov, npr. Prezime, *Knjiga*, str. 23. [Smith, *Book*, p. 23] ili Prezime „Članak“, str. 45. [Smith, „Article”, p. 45]. Ne koristiti op. cit.
5. Za radove koje je napisalo više od troje autora, u fusnoti će se navesti ime prvog popisanog autora i nakon toga „et al.“ ili „i dr.“ [„and others“], bez ubačene interpunkcije.
6. Za izvore sa interneta slijediti sljedeći format: Ziaudin Sardar, „Welcome to postnormal times“, <http://ziauddinsardar.com/2011/03/welcome-to-postnormal-times/>, pristupljeno 4. 12. 2014.
7. Tamo gdje je neophodno, naslove djela na jezicima koji nisu jezici rada navoditi u izvornom jeziku, a u uglastim zagradama dati prijevod naslova na jezik na kojem je rad pisan. Naslove u nelinearnim pismima navoditi transliterirane, s prijevodom na jezik na kojem je rad pisan, kao gore.
8. Koristiti samo fusnote i označavati ih brojevima (a ne latiničnim slovima). Kada se u glavnom tekstu spominje referenca iz fusnote, potrebno je da broj kojim je označena prati neki interpunkcijski znak.

Slike

Dijagrami, grafikoni, mape, nacrti i drugi crteži moraju se predati u formatiranom obliku. Mora se dati popis potpisa pod slikama označenih kao Slika 1, Slika 2, itd., uključujući odgovarajuće priznanje autorskih prava. Fotografije se dostavljaju u elektronskom formatu (JPEG ili TIFF) i moraju imati minimalno 300 dpl. Za sve ilustracije na koje postoje autorska prava autori moraju pribaviti odgovarajuće saglasnosti od njihovih vlasnika.

Opće upute za oblikovanje rada

- Autor prvenstveno mora biti dosljedan. U cijelom radu mora se pridržavati pravopisa; organizacija rukopisa (naslovi i podnaslovi) mora biti razgovijetna.
- Ako autor nije izvorni govornik engleskog jezika, preporučuje se da verziju rukopisa na engleskom provjeri izvorni govornik.
- Navodnici: Polunavodnici (‘ ’) se koriste za isticanje riječi, pojmova ili kratkih fraza unutar teksta. Direktni citati koji sadrže manje od dvadeset i pet riječi stavljaju se pod navodnike („ “). Pod navodnike se stavljaju i naslovi članaka iz časopisa i referentnih djela. Veći dijelovi citiranog teksta

(npr. više od dva retka) pišu se u posebnoj odjeljku, uvučenom s lijeva, sa po jednim praznim redom iznad i ispod odjeljka. Ove veće odjeljke, tzv. „blok-citate“, ne treba stavljati u navodnike.

Prikazi knjiga

Prikaz obično sadrži između 800 i 1.200 riječi. Podnaslove treba svesti na minimum, a fusnote treba što rjeđe koristiti. Prikaz knjige treba biti naslovljen bibliografskom informacijom u skladu sa sljedećim pravopisom:

Ime i prezime autora, *Naslov knjige*, Sarajevo: Matica bosanska, 2014. Str. 215, ISBN, 25 KM. ili

Observing the Observer: The State of Islamic Studies in American Universities, By Mumtaz Ahmad, Zahid Bukhari & Sulayman Nyang (eds). London: IIIT, 2012. Pp. xxxiii+258. ISBN 978 1 56564 580 6. €17. \$23.

Ime autora prikaza i njegovu institucionalnu pripadnost navesti na kraju rada (npr. Sarah Kovačević, Free University of Sarajevo).

Sadržaj prikaza

Prikazi se pišu za multidisciplinarno čitateljstvo koje obuhvata naučne, političke i religijske zajednice. Na autoru je da odluči na koje će se elemente u prikazu usredotočiti, kojim redoslijedom i koliko temeljito, ali, kao putokaz može poslužiti sljedeći spisak:

- Dati *kratak pregled* glavnih ciljeva djela za koje se piše prikaz, glavnih teza i tema kojima se bavi te koju vrstu empirijskih izvora koristi. Za uredničku knjigu, sumirati glavne teme i naznačiti, samo ukoliko je to potrebno, pojedina poglavlja.
- Navesti koji je *originalni doprinos* tog djela kako konkretnom području istraživanja, tako i nauci općenito (i uporediti ga s drugim djelima, ako je potrebno).
- Ako je svrsishodno, označiti širi kontekst (npr. društvene, političke, naučne probleme ili kontroverze), kojemu ovo djelo daje doprinos i/ili njegov značaj za politiku, istraživanja i praksu.
- *Procijeniti snagu i slabosti* (konstruktivno): Koliko je to djelo ispunilo svoju svrhu? Je li ono teorijski i metodološki pouzdano? Jesu li empirijski podaci tačni i dostatni? Je li dobro napisano i dobro urađeno?
- Ako je potrebno, ukazati na greške kojih čitatelji treba da budu svjesni. (Pri tome se treba čuvati klevete). Preporučiti ciljno čitateljstvo za knjigu (npr. istraživači, učenici, studenti, nastavnici, opće čitateljstvo – precizirati na kom nivou, u kom području studija i u kakvoj vrsti nastavnog plana i programa).

Priprema: Korektura i separat

Nakon što je prihvaćen, rad se s ispravkama u PDF formatu e-mailom dostavlja autoru da provjeri ima li činjeničnih i štamparskih grešaka. Autori su odgovorni za provjeru korigiranog rada i preporučuje im se da koriste alatnu traku Comment & Markup da unesu svoje izmjene direktno na korigirani tekst. U ovoj fazi pripreme dozvoljene su samo manje izmjene. Rad s ovim izmjenama treba vratiti u najkraćem roku.

Izdavač će rad u PDF formatu besplatno dostaviti autoru za njegovu ličnu upotrebu. Autorima je dozvoljeno da postavljaju odštampane verzije svog rada u PDF formatu na vlastite web-stranice, bez naknade izdavaču.

Saglasnost za objavljivanje i prijenos autorskih prava

Ako i kada se rad prihvati za objavljivanje, autor pristaje da se autorska prava za ovaj rad prenesu na izdavača. U tu svrhu autor treba potpisati **Saglasnost za objavljivanje** koja će mu se poslati uz prvu, lektoriranu i korigiranu verziju rukopisa.

Kontakt

Sva pitanja mogu se poslati glavnom i odgovornom uredniku na: sekretar@cns.ba.

Instructions for Authors

Scope

Context: Journal of Interdisciplinary Studies is a peer-reviewed journal committed to the advancement of interdisciplinary research in exploration of the most pressing social and political themes of our time such as the implications of accelerated globalization, pluralism and diversity, human rights and freedoms, sustainable development, and inter-religious encounters. Researchers in humanities and social sciences are invited to contribute to a better understanding of major moral and ethical issues through creative cross-pollination of ideas, perspectives, and methodologies. *Context* welcomes articles as well as book reviews in all areas of interdisciplinary studies. All contributions to the journal must be original and need to display a substantial use of primary-source material. The editors also encourage younger scholars, in early stages of their career, to submit contributions.

Ethical and Legal Conditions

Submission of an article for publication in *Context* implies the following:

1. All authors are in agreement about the content of the manuscript and its submission to the journal.
2. The contents of the manuscript have been tacitly or explicitly approved by the responsible authorities where the research was carried out.
3. The manuscript has not been published previously, in part or in whole, in English or any other language, except as an abstract, part of a published lecture or academic thesis.
4. The manuscript has not and will not be submitted to any other journal while still under consideration for this journal.
5. If accepted, the author agrees to transfer copyright to the Center for Advanced Studies and the manuscript will not be published elsewhere in any form, in English or any other language, without prior written consent of the Publisher.
6. If the submission includes figures, tables, or large sections of text that have been published previously, the author has obtained written permission from the original copyright owner(s) to reproduce these items in the current manuscript in both the online and print publications of the journal. All copyrighted material has been properly credited in the manuscript.

Double-blind Peer Review

Context uses a double-blind peer review system, which means that manuscript author(s) do not know who the reviewers are, and that reviewers do not know the names of the author(s). Please make sure to avoid mentioning any information concerning author name beyond the first page. In case that such information is for some reason necessary, please make sure to draw our attention to that fact so we can anonymize that too before sending the manuscript to the reviewers.

Submission Requirements

Contributions should be submitted in Microsoft Word. Manuscripts should be written in English or Bosnian. For English, the spelling (either British or American) should be consistent throughout.

Manuscripts should not normally exceed 10,000 words inclusive of footnotes. Diacriticals will not be used in transliteration of Turkish, Arabic or Persian.

Manuscript Structure

The text must be formatted with 1.5-inch margins and be double-spaced. All full articles should include an abstract of max. 100 words, as well as the list of 3-10 keywords. Authors should be consistent in their use of capitalization. Overcapitalization should be avoided. The abbreviations 'vol.,' 'no.,' and 'pt.' are not normally capitalized. The titles of works and periodicals should normally be *italicized*. Foreign words should also be *italicized*.

Bibliographical References in Footnotes

1. Article in journal: John Smith, "Article in journal", *Journal Name*, 14:2 (1992), 142-53.
2. Article in edited book: John Smith, "Article in journal", in *Book Name*, John Smith (ed.) (Place: Publisher, Date), pp. 24-9.
3. Book: John Smith, *Book Name* (Place: Publisher, Date), pp. 65-73.
4. If a reference in a footnote has been mentioned already in an earlier footnote, the footnote should give surname and a brief title only, e.g. Smith, *Book*, p. 23 or Smith, "Article", p. 45. Do not use op.cit.
5. Works with more than three authors, the footnote citation should give the name of the first listed author followed by 'et al.' or 'and others' without intervening punctuation.
6. For the Internet sources the following format should be applied: Ziauddin Sardar, „Welcome to postnormal times“, <http://ziauddinsardar.com/2011/03/welcome-to-postnormal-times/>, accessed 4 December 2014.
7. Where necessary titles of works in languages other than the language of the paper will be given in the original language with a translation into the language of the paper added after the title in square brackets. Titles in non-roman scripts will be given in transliteration with a translation in the language of the paper if needed, as above.
8. Use only footnotes and mark them by numbers (not roman letters). Footnote reference numbers in the main text should follow any punctuation mark(s).

Figures

Diagrams, charts, maps, plans, and other line drawings must be submitted in camera-ready form. A list of captions, including the appropriate copyright acknowledgements, labelled Figure 1, Figure 2, etc. must be supplied. Photographs should be submitted in electronic format (JPEG or TIFF files) and should have a minimum of 300 DpI. Authors should ensure that the appropriate copyright for all illustrations has been obtained from the copyright-holder.

General style considerations

- Consistency should be the author's priority. Spelling should be consistent throughout; the structure of the manuscript (heading and subheadings) should be clear.
- If author is a non-native speaker of the English language, it is highly recommended to have the English of the manuscript checked by a native speaker.
- Quotation marks: Single quotation marks (' ') are used to distinguish words, concepts or short phrases under discussion. Direct quotations of fewer than twenty-five words should be enclosed in double quotation marks (" ") and run on in the text. Double quotation marks should also be used for titles of articles from journals and reference works. Larger sections of quoted text (i.e. anything over two lines): set these off from other text by adding a blank line above and below the section, and indent the block of text on the left. These larger sections, or 'block quotations', should not be enclosed in quotation marks.

Book Reviews

Reviews should normally be between 800 words and 1,200 words in length. Subheadings should be kept to a minimum and footnotes used sparingly. A book review should be headed by the bibliographical information according to the following convention:

Observing the Observer: The State of Islamic Studies in American Universities. By Mumtaz Ahmad, Zahid Bukhari & Sulayman Nyang (eds). London: IIIT, 2012. Pp. xxxiii+258. ISBN 978 1 56564 580 6. €17. \$23.

The reviewer's name and institutional affiliation will be given at the end of the manuscript (eg. Sarah Kovacevic, Free University of Sarajevo).

Contents of a review

Reviews should be written for a multi-disciplinary readership that spans academic, policy, and religious communities. It is up to the individual reviewer to decide exactly what points should be covered in the review, in what order and in what depth, but as a rule of thumb, please consult the following checklist:

- Give a *brief summary* of the main objectives of the work, the main theses and topics covered, the kinds of empirical sources used. In an edited volume, summarise the main themes and refer to individual chapters only as appropriate.
- Describe the *original contribution* of the work to its particular field of study, and to scholarship in general (compare with other works as appropriate).
- If appropriate, delineate the wider *context* (e.g. social, political, scientific problems or controversies) to which this work contributes and/or its *implications* for policy, research, or practice.
- *Assess the strengths and weaknesses* (in a constructive way): How well does the work meet its purpose? Is it theoretically and methodologically sound? Are the empirical data accurate and adequate? Is it well written and well produced?
- If necessary, point out *errors* that readers should be aware of (beware of libel!).
- Recommend a *target audience* for the book (e. g. researchers, students, teachers, general readers – detailing at what level and field of study, in what kind of course curriculum).

Production: Proofs and Offprints

Upon acceptance, a PDF of the article proofs will be sent to the author by e-mail to check carefully for factual and typographic errors. Authors are responsible for checking these proofs and are strongly urged to make use of the Comment & Markup toolbar to note their corrections directly on the proofs. At this stage in the production process only minor corrections are allowed. Proofs should be returned promptly.

A PDF file of the article will be supplied free of charge by the publisher to the corresponding author for personal use. Authors are allowed to post the pdf post-print version of their articles on their own personal websites free of charge.

Consent to Publish and Transfer of Copyright

By submitting a manuscript, the author agrees that the copyright for the article is transferred to the publisher if and when the article is accepted for publication. For that purpose the author needs to sign the **Consent to Publish** which will be sent with the first proofs of the manuscript.

Contact Address

All inquiries can be sent to the editor in chief at: sekretar@cns.ba.

Sadržaj | Contents

Modern Islamic Views of Martin Luther and Protestantism.....	7
<i>Enes Karić</i>	
How to read the Bible and the Qur'ān in Bosnia and Herzegovina	23
<i>Almir Fatić</i>	
Inter-religious Dialogue among Young People in a Post-Conflict Society: Experiences with a Small Grassroots Project in Central Bosnia.....	33
<i>Mersiha Jusić</i>	
Arsimi fetar te shqiptarët në shkollat shtetërore të Maqedonisë: nevoja dhe sfidat	41
<i>Naser Ramadani</i>	
Kako znamo da su prve generacije hadiskih kritičara primjenjivale kritiku metna i zašto je istu teško otkriti?.....	55
<i>Jonathan Brown</i>	
Alternativne budućnosti u manoanskoj školi	89
<i>James A. Dator, John A. Sweeney i Aubrey M. Ye</i>	
Islamizacija savremenog znanja i uloga univerziteta u kontekstu devesternizacije i dekolonizacije: pristupna predavanja	99
<i>Wan Mohd Nor Wan Daud</i>	
Prikazi knjiga / Review Article	147
Uputstva autorima.....	153
Instructions for Authors	156

CONTEXT

VOLUME 2
NUMBER 2
2015



GODINA 2
BROJ 2
2015.

Sadržaj | Contents

Modern Islamic Views of Martin Luther and Protestantism.....7 <i>Enes Karić</i>	7
How to read the Bible and the Qurʾān in Bosnia and Herzegovina 23 <i>Almir Fatić</i>	23
Inter-religious Dialogue among Young People in a Post-Conflict Society: Experiences with a Small Grassroots Project in Central Bosnia..... 33 <i>Mersiha Jusić</i>	33
Arsimi fetar te shqiptarët në shkollat shtetërore të Maqedonisë: nevoja dhe sfidat 41 <i>Naser Ramadani</i>	41
Kako znamo da su prve generacije hadiskih kritičara primjenjivale kritiku metna i zašto je istu teško otkriti?..... 55 <i>Jonathan Brown</i>	55
Alternativne budućnosti u manoanskoj školi 89 <i>James A. Dator, John A. Sweeney i Aubrey M. Ye</i>	89
Islamizacija savremenog znanja i uloga univerziteta u kontekstu devesternizacije i dekolonizacije: pristupna predavanja 99 <i>Wan Mohd Nor Wan Daud</i>	99
Prikazi knjiga / Review Article 147	147
Uputstva autorima..... 153	153
Instructions for Authors 156	156