

ISLAM, KOLONIJALNOST I PEDAGOGIJA KOGNITIVNOG OSLOBOĐENJA U VISOKOM OBRAZOVANJU¹

Joseph E. B. LUMBARD

Fakultet islamskih nauka, Univerzitet Hamad bin Halifa u Dohi, Katar

SAŽETAK: Eurocentrična intelektualna dominacija u akademskom proučavanju islama marginalizira islamske epistemologije, perpetuirajući intelektualnu hijerarhiju koja potkopava islamske tradicije i njihove sisteme. Takva neravnoteža, i na Zapadu i u muslimanskim zajednicama, obeshrabruje kritičko heurističko bavljenje bogatim intelektualnim naslijeđem islama. Time se propušta važna prilika, budući da se islamske intelektualne tradicije, naročito u oblasti metafizike i teologije, mogu iskoristiti za pružanje vitalnih perspektiva u nastavi visokog obrazovanja. Umjesto kritiziranja islama iz euro-američke perspektive, metodološki alati orijentalizma mogu se iskoristiti za istraživanje potencijala islamskih tradicija da ponude alternativne odgovore na savremene izazove.² Angažiranje oko ovih tradicija pruža temelj holističkoj viziji visokog obrazovanja, podučavanja i kritičkog mišljenja na načine koji integriraju epistemologiju, ontologiju i etiku. Ovakav pristup može ponuditi važne perspektive za prevladavanje dehumanizirajućih trendova u savremenom visokom obrazovanju, preusmjeravajući intelektualne napore ka etičkom, holističkom angažmanu.

Ključne riječi: islam, kolonijalizam, obrazovanje, epistemologija, metafizika

Uvod

Naslijeđe kolonijalizma nastavlja prožimati analizu i predstavljanje islama, njegove historije i tekstova unutar euro-američke akademije (Lumbard 2022; Rizvi 2020; Salaymeh 2022). Premda doseljenički kolonijalizam više nije dominantan u većini historijski muslimanskih zemalja, uz

nekoliko značajnih izuzetaka, njegovi efekti perpetuiraju kroz suptilnije, ali podjednako snažne procese kolonizacije u kojima eurocentrični sistemi i načini proizvodnje znanja bivaju privilegirani i nametani na štetu, pa čak i isključivanjem, epistemoloških sistema autohtonih u brojnim koloniziranim područjima

(Salaymeh 2021). Takva intelektualna hegemonija rezultira višeslojnim epistemološkim redukcionizmom koji negira efikasnost intelektualnih kultura i obrazovnih sistema razvijenih unutar koloniziranih zemalja kako bi se očuvale i perpetuirale autohtone intelektualne tradicije (Ahmad 2017; Quijano 2007; Smith 2021). Kada

¹ Izvorno objavljeno u: Lumbard, J. E. B. (24. februar 2025). "Islam, coloniality, and the pedagogy of cognitive liberation in higher education", *Teaching in Higher Education*, Taylor & Francis: 1-11. DOI: 10.1080/13562517.2025.2468974. Link za članak:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2025.2468974>

² Ovdje je posebno važno imati na umu da borba protiv hegemonije ne smije završiti pukom zamjenom jedne hegemonijske vlasti drugom, na način da se "sve mišljenja da bi sve ostalo isto". Potrebno je

kreirati novu širu kulturalnu i društvenu promjenu koja uistinu transformira odnose moći, a ne samo preuređuje ko je na vlasti. O ovome više v: Antonio Gramsci (1971), *Selections from the prison notebooks*. London: Lawrence and Wishart (prim. prev.).

su potpuno intitucionalizirane kroz obrazovne sisteme, strane intelektualne hegemonije proizvode osjećaj hermeneutičkog mraka u kojem native zajednice gube povjerenje u odgovore na savremena pitanja koje nude njihove tradicije, kako to primjećuje Young (2020:23):

“Kada se izvornoj kulturi nametne kolonijalna ili dominantna kultura putem obrazovanja, to proizvodi nervozno stanje ambivalencije, nesigurnosti, zamagljivanja kulturalnih granica, unutra i vani, drugosti iznutra.”

Širom muslimanskog svijeta, nametanje stranih obrazovnih sistema i nastavnih metodologija često dovodi do hermeneutičkog ćorsokaka. Epistemološki pozapadnjačena elita oblikuje društvene institucije prema normama međunarodnog neoliberalnog “poretka”. Pa ipak, lokalne zajednice, čak i u najbogatijim zemljama koje materijalno profitiraju od neoliberalnog međunarodnog poretka, žive u stanju napetosti koju osjećaju prema mnoštvu sistema koji su u neskladu s njihovim vrijednostima i tradicijama. Situacija se dodatno pogoršava kada se obrazovni resursi više usmjeravaju na oponašanje stranih sistema nego na izgradnju autohtonih obrazovnih institucija (Al-Attas 1993; Nasr 2010). Studenti se ne uče analizi i kritičkom promišljanju, već se umjesto toga akulturiraju kako bi prihvatili epistemološku podređenost.

Kolonijalna epistema

Dok su mnogi pad “proizvodnje znanja” pripisivali faktorima inherentnim islamu (Lewis 2003; Reilly 2011), pažljivo čitanje historije otkriva priču o kolonijalnim silama koje

razaraju autohtone sisteme znanja i obrazovne institucije (Asif 2020; Hallaq 2009, 2018). Kako primjećuje Freire, nužna komponenta svakog ugnjetavanja jeste težnja da se “potisne ljudska svijest” kako bi se ugušilo kritičko mišljenje i time pripitomili potlačeni (Freire et al. 2018). U muslimanskim zemljama, kao i u mnogim drugim područjima globalnog Juga, to se postizalo zatiranjem postojećih obrazovnih sistema i njihovim radikalnim restrukturiranjem u cilju proizvodnje pripitomljenih subjekata koji će bolje služiti potrebama Imperija. Najozloglašeniji primjer pozivanja na pretpostavljenu zapadnu epistemičku superiornost zarad uvoza i nametanja stranih obrazovnih sistema nalazimo u knjizi Thomasa Macaulaya *Minuta o indijskom obrazovanju* [Minute on Indian Education], napisanoj 1835. godine:

“Nikad nisam sreo nekog među njima ko bi mogao poreći da je jedna polica dobre evropske biblioteke vrijedna cjelokupne domaće književnosti Indije i Arabije. Intrinzična superiornost zapadne književnosti štaviše je u potpunosti priznata od strane onih članova odbora koji podržavaju plan obrazovanja... U ovom trenutku moramo dati sve od sebe da oblikujemo jednu klasu ljudi koja bi mogla biti tumač između nas i miliona kojima vladamo – klasu ljudi indijske krvi i rase ali engleskih ukusa, stavova, morala i intelekta.”³

Čak su i mnogi Evropljani koji su kritizirali Macaulayeve stavove, poput Aloysa Sprengera (umro 1893), to činili samo zato što su prepoznali vrijednost arhiviranja i njegovanja znanja o “Orijentalcima” zarad kolonijalnih ciljeva (Salaymeh 2022). Prema

Sprengeru (1857, v): “Orijentalne nacije više nisu sposobne da brinu o vlastitom književnom naslijeđu. To ne proizlazi iz nedostatka poštovanja prema njemu, već iz apatije i slaboumnosti.” Ovi patronizirajući i dehumanizirajući stavovi iz sredine 19. stoljeća mogu izgledati kao zaostavština neke davne imperijalne prošlosti.⁴ Ipak, ova kolonijalna epistema i dalje igra ulogu u predstavljanju islama i brojnih drugih kultura i tradicija u savremenoj akademskoj zajednici i šire. Ponavljajući Sprengerov patronizirajući paternalizam, Reynolds (2010:22) izjavljuje da se autoritet za proučavanje Kur’ana premjestio u euro-američku akademiju: “Savremeni istraživači s pravom mogu osjećati da su kompetentniji od *mufessira* [kur’anskih egzegeta] za proučavanje izvornog značenja kur’anskih ajeta.” Još 2022. godine Stephen Shoemaker je predstavio svoju raspravu o historiji kur’anskog teksta žaleći se na sve veći utjecaj muslimana u akademskom proučavanju islama:

“Kako je sve više muslimana ulazilo na odsjeke za bliskoistočne studije i počelo kontrolirati razgovore o religiji unutar te discipline, problemi esencijalizacije i homogenizacije su opstajali; samo što su sad razumijevanja toga šta islam ‘zaista’ jeste bivala sve više oblikovana od strane vjernika, iz perspektive vjere unutar tradicije.” (Shoemaker 2022:7)

Uvjerjenje da se “naivnom starosjediocu ne može vjerovati kada je riječ o razumijevanju historijskog oblikovanja vlastite tradicije niti o lingvističkim okvirima potrebnim za njeno dešifriranje, a kamoli o hermeneutičkoj sposobnosti potrebnoj za razumijevanje svetih spisa” (Rizvi

³ T.B. Macaulay’s *Minute on Indian Education*, 2. februar 1835, https://franpritchett.com/00generallinks/macaulay/txt_minute_education_1835.html (pristupljeno 23. septembra 2024).

⁴ Ovakve pozicije nisu ograničene isključivo na proučavanje islama. One odražavaju širi trend u proučavanju religije, kako je prikazano u članku

objavljenom u časopisu *The Journal of the American Academy of Religion*, u kojem je ova tendencija ilustrirana sljedećom tvrdnjom: “Najprikladnija metafora za moderno proučavanje religije je metafora dijagnoze. Ne u smislu da je religija bolest, već da je učenjak koji se bavi religijom poput doktora, a sljedbenik religije poput pacijenta. Kao

što pacijent ima bolest, ali se oslanja na dijagnozu doktora, tako i sljedbenik ima religiju, ali se oslanja – ili bi se trebao oslanjati – na analizu učenjaka. Učenjak, a ne vjernik, je stručnjak. U učenjakovoj torbi s lijekovima nalazi se ono što vjerniku nedostaje: teorije. U religijskim naukama, kao i u medicini, doktor zna najbolje” (Segal 2006, 158).

2020, 124) i dalje je živo i prisutno u aulama euro-američke akademije.⁵ Ne samo da se muslimani smatraju nesposobnima za proučavanje vlastitih tradicija u savremenom kontekstu, već se čak i kasniji razvoj islamske misli u postklasičnom periodu (otprilike 600/1200–1300/1900) kritizira zbog toga što se nije uspio izdići do nivoa racionalnog mišljenja. Neki tvrde da se to mora razumijevati kao “para-filozofija” unutar koje muslimani “rade ono što izgleda kao filozofija/nauka kako bi skrenuli pažnju s nje, subvertirali je i supstituirali, te time izbjegli da se bave filozofijom/naukom” (Gutas 2018:37). Takav stav obezvređuje intelektualni doprinos mnoštva sistema znanja, među kojima su i oni Osmanskog Carstva (1299–1922), Safavidskog Carstva (1501–1736), Delhijskog Sultanata (1206–1526) i Mogulskog Carstva (1526–1857), da spomenemo samo neke. Time se propušta kritičko sagledavanje predmodernih sistema znanja.

Ovi argumenti odražavaju širi sud u vezi s nezapadnim intelektualnim tradicijama, kojim se “nastavlja kolonijalni projekat podređivanja tih kultura našoj vlastitoj” (Garfield 2002, 260). Pretpostavljena superiornost i otuda univerzalnost Zapada i svega što proizlazi iz prosvjetiteljstva jasno je izražena kod Izraela (2006:869):

“Za svakog ko vjeruje da se ljudskim društvima najbolje upravlja razumom, kako ga definira radikalno prosvjetiteljstvo, uređivanje modernih društava na temeljima individualne slobode, demokratije, jednakosti, pravičnosti, seksualnih sloboda i slobode izražavanja i publiciranja jasno predstavlja skup racionalno potvrđenih vrijednosti koje ne samo da su bile, već i

danas ostaju inherentno superiorne – moralno, politički i intelektualno – ne samo u odnosu na postmodernističke tvrdnje, već i u odnosu na *sve* stvarne ili moguće alternative, unatoč tome koliko bile *različite*, nacionalne i postkolonijalne i unatoč tome koliko bile neliberalne, nezapadne i tradicionalne. Ukratko, društvene vrijednosti radikalnog prosvjetiteljstva imaju apsolutni kvalitet u smislu razuma koji ih postavlja iznad bilo koje druge moguće alternative...”

Na takvu se samodopadnu superiornost Castro-Gómez (2008:266) referira kada piše: “Iz perspektive prosvjetiteljstva, svi drugi kulturalni glasovi su ‘tradicionalni’, ‘primitivni’ ili ‘predmoderni’ i otuda smješteni izvan ‘Univerzalne Historije’.” Dalje nastavlja:

“Mnogi oblici znanja’ na ovaj su način smješteni u koncepciju historije koja delegitimizira njenu prostornu koegzistenciju i organizira ih prema teleološkoj shemi temporalnog napredovanja. Različiti oblici znanja koje je čovječanstvo razvilo tokom historije postepeno će voditi ka jedinom legitimnom načinu spoznaje svijeta: načinu koji je oblikovan tehničko-znanstvenom racionalnošću moderne Evrope (Castro-Gómez 2008:266).

Ova pretpostavljena superiornost euro-američkih analitičkih modela prikazuje ih kao primarnu, ako ne i jedinu legitimnu osnovu za kritiku i kritičko mišljenje (Ahmad 2017). Ona predstavlja konstitutivnu i trajnu odliku u analizi islama, onu koja utječe na prezentaciju islama u svim aspektima društva, od obrazovanja

i medija do popularne imaginacije (Salaymeh 2021:2022). Percipiranje islama iz perspektiva obojenih epistemikom hegemonijom postprosvjetiteljske Evrope proteže se daleko izvan zapadnog okvira, tako da oblikuje način na koji mnogi muslimani danas percipiraju, interpretiraju i predaju vlastite tradicije (Lumbard 2024). Održavanje tog okvira proizvodi rezidualne predrasude koje proširuju epistemički univerzum “hermeneutičke nepravde”, perpetuirajući “svijet koji ne daje nikakvu istinsku samosvijest, već pojedincu omogućava da sebe vidi samo kroz revelaciju tuđeg svijeta” (Fricker 2007:168). Prevladavajuća intelektualna kultura njeguje obrazovno okruženje u kojem su euro-američke metodologije i epistemologije obilježene onim što Miranda Fricker opisuje kao “višak kredibiliteta”, dok one koje potječu iz islamskog svijeta pate od “deficita kredibiliteta”. Kao posljedica toga, mnogi muslimani osjećaju hermeneutičku otuđenost u odnosu na paradigme ukorijenjene u muslimanskim diskursima, te se suočavaju s hermeneutičkim mrakom kada se pokušavaju baviti vlastitim tradicijama u savremenom kontekstu (Nasr 2001:2010). Nesvjesni složenosti i raznolikosti vlastitih tradicija, oni kritiku doživljavaju kao nešto što mora doći izvana, a ne iznutra.

Prevazilaženje ovakvog stanja zahtijeva, s jedne strane, da se kritika islama, naročito narativ propadanja, podvrgne kritičkom propitivanju (Şentürk 2020). S druge strane, sistemi znanja i alati koje oni nude za razvoj kritičkog mišljenja mogu se koristiti za podsticanje dijaloga koji doprinosi vitalnom širenju epistemičkih horizonata. Kako predlaže

⁵ “Jedna od glavnih lekcija našeg tragičnog stoljeća, u kojem je žrtvovano toliko miliona nevinih života u planovima za poboljšanje sudbine čovječanstva, glasi – čuvajte se intelektualaca. Ne samo da ih treba držati podalje od poluga moći, već im treba pristupiti s najvećom sumnjom kada žele ponuditi grupni savjet. Čuvajte se odbora, konferencija i udruženja intelektualaca. Ne vjerujte saopćenjima

za javnost koja izdaju iz svojih zbije-nih redova. Odbacite njihove ocjene političkih vođa i važnih događaja. Jer intelektualci ni izbliza nisu izraziti individualci i nekonformisti, oni slijede stalne obrasce ponašanja. Posmatrani kao grupa, oni su često ultrakonformisti unutar krugova koje sačinjavaju oni čije odobravanje traže i cijene. To je ono što ih u masi čini tako opasnim, jer im

omogućava kreiranje klime mišljenja i prevladavajućih ortodoksija, koje često generiraju iracionalne i destruktivne načine djelovanja. Iznad svega, moramo uvijek imati na umu ono što intelektualci obično zaboravljaju: da su ljudi važniji od koncepata i da moraju biti na prvom mjestu. Bezdušna tiranija ideja najgora je od svih despotizama” (Paul Johnson, *Intellectuals*. Prim. prev.).

Hallaq (2018), umjesto da se islam ograničava i redefinira za potrebe euro-američke potrošnje, visoko rafinirani alati tekstualne analize razvijeni unutar okvira orijentalizma mogli bi se upotrijebiti za istraživanje islamskih intelektualnih tradicija u potrazi za alternativama hiperliberalnoj modernosti i kapitalističkom realizmu koji prijete da nas sve progutaju. Umjesto kritiziranja (za razliku od kritičkog promišljanja) islama kao nešto što se podrazumijeva, proučavanje islama, posebno njegovih metafizičkih, filozofskih i teoloških tradicija, moglo bi pružiti efektivnu kritiku modernosti, sekularizma i kolonijalnosti. Ovo zahtijeva: 1. dovođenje u pitanje normativnih pretpostavki koje i dalje dominiraju u proučavanju islama i s tim povezanim pedagoškim praksama; 2. širenje zastupljenosti muslimanskih intelektualnih tradicija u nastavnim planovima i programima; te 3. razvoj islamskih pedagoških modela koji u središte stavljaju vrijednosti, uvjerenja i principe ukorijenjene u islamskoj tradiciji (Memon, Abdalla i Chown 2024). Kako je pokazao Ahmad (2017), islam ima inherentne metodologije za kritiku (*naqd*), ukorijenjene u njegovim tekstovima i tradicijama koje su služile kao alati za unutrašnju reformu (*islah*) i obnovu (*tedždid*) više od milenija.

Obrazovanje i epistemički raskid

U najvažnija područja spada kritika savremenog obrazovanja i njegovih pratećih metodologija. Kako tvrdi Paulo Freire, srž obrazovanja mora biti proces humanizacije i "osvješćivanja". Uspostavljanjem zapadnih obrazovnih modela u većini muslimanskih zemalja, "bankarski" model obrazovanja koji "posmatra ljude kao prilagodljiva, upravljiva bića" (Freire et al. 2018, 73) koje treba oblikovati za potrebe državne uprave zamijenio je islamski model, utemeljen na podizanju etičkih bića (Al-Attas 1999; Walbridge 2011). Kako pojašnjava Al-Attas (1993, 150–152):

"Cilj obrazovanja u islamu je, dakle, proizvesti dobrog čovjeka. Šta se podrazumijeva pod 'dobrim' u našem konceptu 'dobrog čovjeka'? Temeljna komponenta inherentna islamskom konceptu obrazovanja je usađivanje *edeba*, jer se *edeb* u sveobuhvatnom značenju ovdje razumijeva kao obuhvatanje duhovnog i materijalnog života čovjeka, onoga što usađuje kvalitet dobrote kojem se teži. Obrazovanje je upravo ono što je Poslanik, a.s., mislio pod *edebom* kada je rekao: 'Moj me Gospodar odgojio (*eddebe*), a moj odgoj (*te'dib*) je najuzvišeniji.' Obrazovanje je usađivanje i oblikovanje *edeba* u čovjeku – to je *te'dib*. Otuda je *edeb* upravo ono što se primjenjuje na čovjeka ako želi uspješno i dostojanstveno ispuniti svoju zadaću i na ovom i na onom svijetu."

Ovakav pristup obrazovanju u samo središte obrazovnog modela stavlja izgradnju cjelovitog čovjeka koji naslijeđene tradicije ne samo da nastavlja, već ih istovremeno kritički propituje. To je u direktnoj suprotnosti s bankarskim modelom koji, kako primjećuje Freire i saradnici (2018, 72), nastoji "minimizirati ili poništiti kreativnu moć studenata i stimulirati njihovu lahkovjernost" kako bi služili "interesima tlačitelja, kojima nije stalo kako ni da otkriju svijet, tako ni da ga promijene." Nadovezujući se na Freireova zapažanja, Macedo (2018, 29) piše:

"Ova vrsta obrazovanja, koja se bavi reprodukcijom činjenica umjesto razumijevanjem predmeta znanja... neminovno rezultira paralizom epistemološke radoznalosti i kreativnosti kod studenata usljed preopterećenosti nametnutim znanjem od nastavnika, 'koje [jeste] ustvari ... gotovo potpuno otuđujuće i otuđeno, imajući vrlo malo, ako imalo, veze sa sociokulturalnom stvarnošću studenata.'"

Uvoz stranih bankarskih modela obrazovanja guši kritičko mišljenje kako bi se koloniziranim subjektima uskratila epistemička sloboda i kako bi se kolonijalni projekat nastavio kroz

proces epistemičke kolonizacije koji stvara sasvim nova socioepistemička bića. "Kolonizator nije samo dizajnirao obrazovni sistem. Oni su osmislili obrazovanje upravo s ciljem da unište autohtone kulture, sisteme vrijednosti i njihov izgled" (Smith 2021:22). Kako primjećuje Faruque (2024:2): "Dok politička kolonizacija narodu oduzima političko samoopredjeljenje, epistemička kolonizacija kolonizira i osakaćuje um kroz sisteme znanja." Zbog nedostatka dubokog poznavanja vlastitih tradicija i iskustava njihovih metodologija za kritiku i reformu, koloniziranim je dopušteno da svoje tradicije kritički promišljaju samo kroz euro-američku prizmu. Bankarski model obrazovanja sve se više uvozi u muslimanske zemlje upravo s tim ciljem, bilo nametanjem, kao što je slučaj s hinduističkim i muslimanskim sistemima znanja u Indiji (Walbridge 2011, 157–169), bilo slijepim usvajanjem. Kada je riječ o ovom drugom, Sabri (1981:1/109–110), pretposljednji šejhul-islam Osmanskog Carstva, primjećuje:

"Uz [propadanje Osmanskog Carstva] nastavilo se i propadanje stare nauke, suočene s modernom empirijskom naukom – nauke koja je stoljećima preuzimala odgovornost za argumentiranu odbranu kreda islama. To propadanje nije proizašlo iz [deficita u] samoj staroj nauci ... već iz perspektive grupe pojedinaca koji su se dodvoravali modernoj nauci kako bi zadobili naklonost naroda koji je izvojevao pobjedu pomoću oružja prizvedenog iz te nauke. Tako su zamijenili vojnu pobjedu za onu intelektualnu."

Vraćanje hijerarhije znanja

Auguste Comte je tvrdio da se društvo razvija kroz tri stadija: teološki, metafizički i znanstveni (Comte 2009), a moderna akademija je nastavila održavati ovaj model do te mjere da se sve discipline sve više konceptualiziraju kroz sistem u kojem egzaktne nauke ne samo da se nalaze na vrhu hijerarhije, nego i postaju mjera svih drugih oblika istraživanja. Kako

primjećuje Schmitt (2012:xxii), ovo je u oštroj suprotnosti s pretpostavljateljskom koncepcijom intelektualnih disciplina: "Postsrednjovjekovna 'modernost' ne razlikuje se od antike samo po izraženijoj svijesti o suprotnosti, već proširuje taj stav na gotovo sve što nije moderno, pa tako i na sve kulture koje se nisu razvile iz evropske, zapadne kulture." Suprotno tome, muslimanski filozofi i teolozi tokom klasičnog i postklasičnog perioda pa sve do ranog modernog doba vidjeli su povezanost između metafizike, teologije i materijalnih nauka kao dio kognitivne kartografije utemeljene u kognitivnoj hijerarhiji – hijerarhiji koja metafiziku, odnosno nauku o prvim principima, postavlja na vrh, pri čemu teološke i materijalne nauke deriviraju svoje principe i propozicije iz nje (Lahham 2021:79). U ovom kontekstu, svrha obrazovanja je "prepoznavanje i priznavanje stvarnosti da su znanje i postojanje hijerarhijski uređeni prema svojim različitim stepenima i rangovima, te shvatanje vlastitog mjesta u odnosu na tu stvarnost..." (Al-Attas 1999:27). Iz ove perspektive, kritičko mišljenje mora biti usklađeno s objektivnom stvarnošću, a kritika se mora temeljiti na utvrđenim epistemološkim principima.

Ovo viđenje znanja i njegovih unutrašnjih mehanizama kritike i razvoja iščezlo je uništenjem centralnih islamskih obrazovnih institucija. Kako primjećuje Hallaq (2018:4), između 1826. i 1923. godine došlo je do velikog strukturalnog uništenja centralnih islamskih institucija, pri čemu je obrazovanje bilo na prvom mjestu. To nije bila puka promjena pedagoških metoda, "to je bila smrt habitusa – određenog načina oblikovanja sebstva unutar zajedničkog i socioepistemičkog dijeljenog ambijenta, s vlastitom doksom i prilično jedinstvenim pretpostavkama" (Hallaq 2018:7–8). Uvoz i nametanje euro-američkih obrazovnih modela u muslimanskim zemljama, kao i u mnogim drugim regijama, dovelo je do epistemičkog raskida čiji je utjecaj još uvijek u punom zamahu u mnogim zemljama.

Smrt 'ilm-obrazovanja, tradicionalnog naučnog kruga (*halqa*),

i medrese signalizirala je efektivnu ekstinkciju čitave sociologije znanja, jedne hermeneutike koja je upravljala proizvodnjom posebne vrste znanja. Uništenje tog sistema bilo je toliko veliko da se može opisati kao *strukturalni genocid*, uništenje čitavog aparata znanja shvaćenog i kao sistem i kao poseban način življenja u svijetu. Važno je prepoznati da, premda je orijentalizam bio instrumentalan u toj novoj formaciji, on nije bio ništa više od sluškinje – ruka, da tako kažem – šire evropske diskurzivne formacije koja je operirala kao cjelina nad onim što nazivamo Orijentom (Hallaq 2018:7, naglasak dodan).

Raskidanje okova epistemičkog kolonijalizma zahtijeva da prepoznamo namjeru koja stoji iza nametanja stranih modela i razvijemo hrabrost da im se suprotstavimo. No, to je često teže nego što mislimo. Sistem funkcionira tako da stvara dualnost unutar najdubljeg bića koloniziranog, pri čemu se autentična egzistencija kompromitira, dok se svijest tlačitelja internalizira (Freire et al. 2018:48). "Pedagogija koja počinje egoističnim interesima tlačitelja (egoizmom prikrivenim lažnom velikodušnošću paternalizma) i koja potlačene pretvara u objekte svog humanitarizma, sama održava i otjelovljuje ugnjetavanje, ona je instrument dehumanizacije" (Freire et al. 2018:54). Nasuprot tome, "obrazovanje i njegovanje znanja u islamu nisu bili puka zvanja; to su bila djela pobožnosti i predanosti, etički angažmani par excellence" (Hallaq 2018:5). Ovo razumijevanje sažeto je u riječima Ebu Hamida el-Gazalija (umro 1111), za kojeg je "znanje cilj predodređen za čovjeka i njegova posebna odlika zbog koje je stvoren" (Al-Ghazali 2013:5/34). Kako piše u "Knjizi znanja" u *Oživljavanju vjerskih znanosti*: "Um je najplemenitije svojstvo koje čovjek

posjeduje... jer putem njega čovjek pristaje opravdati Božije povjerenje, i pomoću njega postiže bliskost s Bogom" (Al-Ghazali 2013:1/52). Iz ove perspektive, postoji suštinska veza između epistemologije, ontologije i eshatologije. Nauka o tome kako znamo direktno je povezana s naukom o tome šta jesmo i načinom na koji postizemo konačne ciljeve. Kao takvo, podučavanje se smatra najvećim ljudskim poduhvatom:

Podučavanje znanju je, iz jedne perspektive, čin obožavanja Boga, a iz druge ono je čin bivanja Božijim namjesnikom. To je najuzvišeniji način ostvarivanja tog namjesništva, zbog toga što je Bog otvorio srce učenjaka za znanje, koje je Njegovo najintimnije svojstvo. On je otuda poput čuvara Njegovih najpovjerljivijih riznica, čak mu je dozvoljeno i da ih dijeli svakom kome je potrebno (Al-Ghazali 2013, I/52-3).

Usmjereni na razvoj cjelovitog čovjeka i postizanje njegovih najviših mogućnosti i na ovom i na budućem svijetu, klasični islamski modeli znanja i obrazovanja mogu pružiti vitalnu alternativu onome što Adorno i Horkheimer identificiraju kao neumornu regresiju prosvjetiteljstva u samu mitologiju koju ono pokušava izbjeći, time se "pretvarajući u otvorenu obmanu masa" (Adorno i Horkheimer 1992:34). Kako pogubni učinci sekularnog liberalnog humanizma sve jasnije razotkrivaju svoje gorke plodove u genocidu, ekocidu, rastućim ekonomskim nejednakostima i mnoštvu humanitarnih kriza, krajnje je vrijeme da se otvori akademija za alternativne paradigme, a ne da se još dublje kopa po zečijoj rupi koja je dovela do nasilja, terora i dehumanizacije. Centralno mjesto u toj promjeni zauzima kritika pretpostavljene samodovoljnosti ljudskog razuma⁶ i načina na koji takva kritika

je iluzija pretpostaviti da znanost može unijeti razum u iracionalni svijet, kada je sve što ona može učiniti tek dati još jedan oblik uobičajenom ludilu" (John Gray, *Straw Dogs*. Prim. prev.).

⁶ "Znanost se ne može upotrijebiti za preoblikovanje čovječanstva u racionalnijem kalupu. Svako novomodelirano čovječanstvo samo će reproducirati dobro poznate deformacije svojih autora. Čudna

proširuje diskusiju unutar akademije, posebno nudeći kritiku kritike euro-američkog centrizma (Allen 2016).

Moderni sistem znanja utemeljen je na lateralnom, odnosno horizontalnom konceptu znanja u kojem ne postoji transcendentna istina niti inherentna hijerarhija. Negacija objektivne, inherentne hijerarhije nije slučajna. Ona postavlja temelj za nametanje proizvoljne hijerarhije. Kako primjećuje Linda Alcoff (1996:206), mi danas djelujemo u okviru "epistemologije imperijalizma", u kojoj je "sve znanje perspektivno, ali sve perspektive nisu jednake" (Alcoff 1996, 206). Pod vladavinom pozitivizma, koji predlaže da ne postoje inherentne ontološke hijerarhije, imamo hijerarhiju funkcionalnosti. Područja znanja za koja se smatra da imaju najneposredniju primjenu u životu na ovom svijetu stavljena su u prvi plan, dok se ostale oblasti znanja sve više oblikuju u skladu s metodologijama ovih prvih (Schmitt 2012:7–9). Nakon toga, imamo područja znanja koja su suštinska za očuvanje samog kognitivnog carstva. Ovaj je pristup u suprotnosti s klasičnom islamskom epistemologijom, i štaviše s većinom pretprosvjetiteljskih epistemologija, od kojih mnoge teže utemeljenju u hijerarhiji inteligibilnih stvarnosti. Kako Lahham (2021:1) zapaža, iz islamske filozofijske perspektive "poredak znanja odražava poredak bića, i to putem intelektualne i ontološke nužnosti, a ne uslijed bilo kakvog nametnutog sistema spolja" (Lahham, 2021:1).

Kognitivna hijerarhija islamskih intelektualnih tradicija teži utemeljenju epistemologije u ontologiji, čime se intelektualni naponi usmjeravaju prema bestjelesnim transcendentnim stvarnostima koje pružaju principe na kojima se sve drugo uređuje i razumijeva. Ovo je u oštroj suprotnosti s postkantovskim shvatanjem razuma i inteligibilnosti u kojem je jedino univerzalno inteligibilno upravo nemogućnost univerzalnih inteligibilnosti. Kako Spiker primjećuje:

"...jedna od najvažnijih revolucija koje su preoblikovale Evropu u razdoblju od 16. do 18. stoljeća

bilo je je usvajanje i razvoj oblika mišljenja po kojima se više nije vjerovalo da ljudsko znanje može, putem vlastitih prvih principa, henoloških i ontoloških intuicija, vlastitih univerzalizirajućih, apstraktnih aparatura i vlastitih figura logike, uspostaviti dodir s inteligibilnom, a ne isključivo fizičkom strukturom koja leži u osnovi svijeta, ili s bestjelesnim stvarnostima" (Spiker 2022:4).

Nasuprot tome, unutar kognitivne kartografije islama, sve nauke koje se odnose na vjeru i svijet shvaćaju se u odnosu na hijerarhiju i njihovu međusobnu povezanost. Muslimanske intelektualne tradicije fokusiraju se prvenstveno na razvoj cjelovitog čovjeka koji služi Bogu i svojoj zajednici. Etika je otuda utemeljena u ontologiji i epistemologiji i ostaje centralna za stjecanje znanja. Kao takve, činjenice ne mogu biti odvojene od vrijednosti. Takav pristup znanju i obrazovanju prijedlo je potreban u dobu u kojem akademija, kako primjećuje Fisher (2022), sve više postaje oblikovana po mjeri i za potrebe dehumanizirajuće tehnokratije. Preusmjeravanje obrazovanja ka sistemu u kojem činjenice više nisu odvojene od vrijednosti igra presudnu ulogu u ovom procesu. Budući da islamske epistemologije nastoje održati tu vitalnu vezu gledajući istovremeno na predmete spoznaje kao na dijelove veće ontološke cjeline, one mogu igrati vitalnu ulogu u ovom procesu.

Ovakav pristup obrazovanju može nam pomoći da nadidemo pedagoške modele i nastavne prakse koji i dalje počivaju na lažnim pretpostavkama euro-američke superiornosti i univerzalnosti. To, međutim, ne znači ponovno uspostavljanje nekog specifičnog nastavnog plana i programa iz kasnog klasičnog perioda. Takav bi potez bio tek banalni tradicionalizam, koji je više u skladu s određenom ideologijom nego principima na kojima je sam nastavni plan i program izvorno bio uspostavljen. Umjesto toga, baš kao što su muslimanski učenjaci upoznali naslijeđe grčke tradicije, kritički ga promišljali na osnovu klasičnih islamskih principa i uključili aspekte

za koje su smatrali da su u skladu s tim principima u teologiju, filozofiju, pravo i širi nastavni plan i program, tako se i danas može uspostaviti dijalog s euro-američkom tradicijom. Kako Ahmad (2017) predlaže, takav nastavni plan i program doveo bi "zapadnu prosvjetiteljsku tradiciju kritike u razgovor s islamskom tradicijom kako bi se analizirale razlike, ali i sličnosti između njih". Postprosvjetiteljski koncept kritike proizlazi iz specifične historijske diskurzivne formacije koja je jedinstvena za zapadnu civilizaciju (Ahmad 2017). U svom protivljenju religiji, ali i svim velikim narativima, zagovornici sekularne kritike zaslijepili su mnoge za perspektive koje nude drugi oblici kritike, kako oni utemeljeni u vjerskim tradicijama, tako i oni utemeljeni u drugim metafizičkim sistemima poput platonizma i neoplatonizma. Centralno mjesto u svim takvim oblicima kritike zauzima proces samokritike, u kojem se učenik ili sljedbenik podučava sredstvima treniranja sopstva (terbija) kako bi se osiguralo da njegovo razmišljanje ne bude zavedeno strastima i pristrasnostima. Jer, ono što je dolje – osjetilne stvarnosti – ne može se razumjeti prema onome što je gore i biti usklađeno s onim što je gore – inteligibilnim stvarnostima – ako onaj koji razumijeva nije i sam usklađen s onim što je gore.⁷

Zaključak

Kako smo više nego ikad svjesni pogubnih učinaka kolonijalizma i neoliberalnog kapitalističkog realizma, konstruktivno bavljenje islamskim tradicijama intelektualnog i duhovnog obrazovanja može koristiti i muslimanskim i nemuslimanskim učenicima i odgajateljima u vraćanju holističke vizije svijeta i mjesta čovjeka unutar njega. Kolonizacija je iskrivila historiju i identitet i koloniziranih i kolonizatora, kako to primjećuje

⁷ من عمل بما علم ورثه الله علم ما لم يعلم / Ko radi po onome što zna, Bog će mu dati znanje o onome što ne zna (Muhammed, a.s. Prim. prev.)

Fanon i saradnici (2021). Epistemička dekolonizacija otuda je ključna i za kolonizirane i za kolonizatore, koji su navikli na mit o univerzalizmu i inherentnoj superiornosti euro-američkih intelektualnih i kulturalnih tradicija. Islamske tradicije, često pozicionirane kao rasijalizirani “drugi” naspram kojih su konstruirani euro-američkim akademskim standardima, nude vitalne i smislene alternative. Njihove perspektive pružaju snažan temelj za

osporavanje i kritiku kontinuirane dominacije kolonijalnih načina saznavanja. Proučavanje muslimanskih intelektualnih tradicija treba biti predmet ozbiljnog interesa učenjaka i odgajatelja u različitim oblastima, ne samo kao predmet proučavanja, već i kao izvor alternativnih rješenja za hitne potrebe savremenosti. Ove tradicije nude ključne uvide zajednicama koje nastoje živjeti svoju svakodnevnicu u svjetlu vječnih principa. To uključuje preoblikovanje

svijesti, institucija i praksi kroz svijest o dubokoj vezi između epistemičkog suvereniteta, “osvješćivanja” i oslobođenja ljudi. Islamske intelektualne tradicije nude radikalno različita shvaćanja čovječanstva, otvarajući mogućnosti koje nadilaze konvencionalnu teoriju i praksu, te sugeriraju svrhu pedagogije koja ide daleko iznad instruiranja i proizvodnje znanja.

Prevela: Ilma Delić

Literatura

- Adorno, T.W., and M. Horkheimer (1992). *Dialectic of enlightenment*. London: Verso.
- Ahmad, I. (2017). *Religion as critique: Islamic critical thinking from Mecca to the marketplace*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Al-Attas, S.N. (1993). *Islam and secularism*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization.
- Al-Attas, S.N. (1999). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization.
- Al-Ghazālī, A. H. (2013). *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn*. Jedda: Dar al-Minhaj.
- Alcoff, Linda (1996). *Real knowing: New versions of the coherence theory*. Cornell University Press.
- Allen, A. (2016). *The end of progress: Decolonizing the normative foundations of critical theory*. New York: Columbia University Press.
- Asif, M.A. (2020). *The loss of Hindustan: The invention of India*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castro-Gómez, S. (2008). “(Post)coloniality for dummies: Latin American perspectives on modernity, coloniality, and the geopolitics of knowledge”. In: *Coloniality at large: Latin America and the postcolonial debate*. Ed. Mabel Morana, Enrique Dussel, and Carlos A. Jauregui, 259–85. Durham, NC: Duke University Press.
- Comte, A. (2009). *The positive philosophy of Auguste Comte*. 2 vols. Trans. Harriet Martineau. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fanon, F., J. – P. Sartre, H. K. Bhabha, and C. West (2021). *The wretched of the Earth*. Trans. Richard Philcox. 60th anniversary ed. New York: Grove Press.
- Faruque, M.U. (2024). “Decolonizing the Muslim mind: A philosophical critique”, *The Philosophical Forum* 2024, 1–23.
- Fisher, M. (2022). *Capitalist realism: Is there no alternative?*. 2nd ed. Winchester: Zero Books.
- Freire, P., M. Bergman Ramos, D. P. Macedo, and I. Shor (2018). *Pedagogy of the oppressed*. 50th anniversary ed. New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Garfield, J. (2002). *Empty words: Buddhist philosophy and cross-cultural interpretation*. New York: Oxford University Press.
- Gutas, D. (2018). “Avicenna and after: The development of paraphilosophy. A history of science approach”. In: *Islamic philosophy from the 12th to the 14th century*. Ed. A. Al Ghouz, Gottingen: Bonn University Press, 13–65.
- Hallaq, W.B. (2009). *Sharia between past and present: Theory and modern transformations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hallaq, W.B. (2018). *Restating orientalism: A critique of modern knowledge*. New York: Columbia University Press.
- Israel, J. I. (2006). *Enlightenment contested: Philosophy, modernity, and the emancipation of man 1670–1752*. Oxford: Oxford University Press.
- Lahham, K. (2021). *The anatomy of knowledge & the ontological necessity of first principles*. Abu Dhabi: Tabah Foundation.
- Lewis, B. (2003). *What went wrong?*. 1st perennial ed. New York: Perennial.
- Lumbard, J. E. B. (2022). “Decolonizing Qur’anic studies”, *Religions*, 13, 2, 176.
- Lumbard, J. E. B. (2024). “Islam and the challenge of epistemic sovereignty”, *Religions*, 15, 4, 406.
- Macedo, D. (2018). ‘Introduction’ to *Pedagogy of the oppressed*. 50th anniversary ed. Ed. M. Bergman Ramos D. P. Macedo and I. Shor., New York, NY: Bloomsbury Academic, 1–33.
- Memon, N.A., M. Abdalla, and D. Chown (2024). “Laying foundations for Islamic teacher education”, *Education Sciences*, 14.
- Nasr, S. H. (2001). *Islam and the plight of modern man*. Rev. and enl. ed. Chicago: ABC International Group.
- Nasr, S. H. (2010). *Islam in the modern world: Challenged by the West, threatened by fundamentalism, keeping faith with tradition*. 1st ed. New York, NY: HarperOne.
- Quijano, A. (2007). “Coloniality and modernity/rationality”. *Cultural Studies*, 21, 2–3, 168–78.
- Reilly, R. R. (2011). *The closing of the Muslim mind: How intellectual suicide created the modern Islamist crisis*. Wilmington, DE: ISI Books.
- Reynolds, G.S. (2010). *The Qur’ān and its biblical subtext*. London: Routledge.
- Rizvi, S. (2020). “Reversing the gaze? Or decolonizing the study of the Qur’ān”. *Method & Theory in the Study of Religion*, 33, 122–138.
- Sabri, M. (1981). *Marwāqif al-‘aql wa l-‘ilm wa l-‘ālam min Rabb al-‘ālamīn wa ‘ibādihī al-mursalin*. Beirut: Dār al-Īhyā’.

- Salaymeh, L. (2021). "Decolonial translation: Destabilizing coloniality in secular translations of Islamic law", *Journal of Islamic Ethics*, 5, 1–2, 250–77.
- Salaymeh, L. (2022). "The 'good orientals'". In *Westernness: Critical reflections on the spatio-temporal construction of the West*. Ed. Christopher GoGwilt, Holt Meyer, and Sergey Sistiaga, Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 105–136.
- Schmitt, A. (2012). *Modernity and Plato: Two paradigms of rationality*. Rochester: N.Y. Camden House.
- Segal, R. (2006). "All generalizations are bad: Postmodernism on theories", *Journal of the American Academy of Religion*, 74, 1, 151–171.
- Şentürk, R. (2020). "The decline of the decline narrative: Revisiting the periodisation of Islamic history". In: *Niedergangsthesen auf dem Prüfstand / Narratives of decline revisited*. Ed. Merdan Guneş Bacem Dziri, Berlin: Peter Lang, 213–47.
- Shoemaker, S. J. (2022). *Creating the Qur'an: A historical-critical study*. Oakland: University of California Press.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. 3rd ed. London: Bloomsbury Academic.
- Spiker, H. (2022). *The metacritique of Kant and the possibility of metaphysics*. Abu Dhabi: Tabah Foundation.
- Sprenger, A. (1857). *A catalogue of the Bibliotheca Orientalis Sprengeriana*. Giessen: Wilhelm Keller.
- Walbridge, J. (2011). *God and logic in Islam: The caliphate of reason*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, R. (2020). *Postcolonialism: A very short introduction*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

الموجز

الإسلام، والاستعمار، ومنهجية تربية التحرر المعرفي في التعليم العالي

جوزيف لامبارد

إن الهيمنة الفكرية الأوروبية المركزية في دراسة الإسلام الأكاديمية تُهمّش نظريات المعرفة الإسلامية، مما يُكرّس هرمية فكرية تُقوّض التراثات الإسلامية وأنظمتها. إن هذا الخلل، سواء كان في الغرب أو في المجتمعات المسلمة، يُثبّط البحث النقدي الاستدلالي للتراث الفكري الإسلامي الثري. وهذا يُضَيّع فرصة مهمة، إذ يُمكن استخدام التراثات الفكرية الإسلامية، وخاصة في مجالات الميتافيزيقيا واللاهوت، لتقديم رؤى حيوية في دروس التعليم العالي. فبدلاً من نقد الإسلام من منظور أوروبي-أمريكي، يُمكن استخدام أدوات الاستشراق المنهجية لاستكشاف إمكانات التراثات الإسلامية في تقديم إجابات بديلة للتحديات المعاصرة. إن الاشتغال بهذه التقاليد يوفر أساساً لرؤية شاملة للتعليم العالي والتدريس والتفكير النقدي بطرق جامعة لنظرية المعرفة والوجود والأخلاق. وإن نهجاً كهذا يُمكن أن يُقدّم آفاقاً مهمة للتغلب على الاتجاهات النازعة للإنسانية في التعليم العالي المعاصر، وتوجيه الجهود الفكرية نحو المشاركة الأخلاقية الشاملة.

الكلمات المفتاحية: الإسلام، الاستعمار، التعليم، نظرية المعرفة، الميتافيزيقيا.

Abstract

ISLAM, COLONIALITY, AND THE PEDAGOGY OF COGNITIVE LIBERATION IN HIGHER EDUCATION

Joseph. E. B. Lumbard

Eurocentric intellectual dominance within the academic study of Islam marginalizes Islamic epistemologies, perpetuating an intellectual hierarchy that undermines Islamic traditions and their attendant educational systems. Such imbalance, both in the West and in Muslim communities, discourages critical heuristic engagement with the rich intellectual heritage of Islam. This is a missed opportunity, as Islamic intellectual traditions, particularly in metaphysics and theology, can be employed to offer vital perspectives for teaching in higher education. Rather than critiquing Islam from a Euro-American perspective, the methodological expertise of Orientalism can be employed to explore the potential of Islamic traditions to provide alternative perspectives regarding contemporary exigencies. Engaging with these traditions provides the foundation for a holistic vision for higher education, teaching and criticality in ways that integrate epistemology, ontology, and ethics. This approach can provide important perspectives for remedying dehumanizing trends in modern higher education, reorienting intellectual efforts toward ethical, holistic engagement.

Keywords: Islam, colonialism, education, epistemology, metaphysic