



Ann El-Moslimany

EDUKIMI I FËMIJËVE

Një Përjasje Morale, Shpirtërore dhe
Gjithëpërfshirëse ndaj Zhvillimit Edukativ



EDUKIMI I FËMIJËVE

Një Përjasje Morale, Shpirtërore dhe
Gjithëpërfshirëse ndaj Zhvillimit Edukativ

Edukimi i Fëmijëve: Një Përfaqje Morale, Shpirtërore dhe Gjithëpërfshirëse ndaj Zhvillimit Edukativ (Albanian)

Ann El-Moslimany

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

ISBN: 978-9928-126-48-1 Paperback

Translated into Albanian from the English Title:

Teaching children: A Moral, Spiritual and Holistic Approach to Educational Development

Ann El-Moslimany

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

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

IIIT

P.O. Box 669

Herndon, VA 20172, USA

www.iiit.org

IIIT London Office

P.O. Box 126

Richmond, Surrey

TW9 2UD, UK

www.iiituk.com

PËRKTIMI

KONSULENT SHKENCOR

REDAKTIMI SHKENCOR

REDAKTIMI GJUHËSOR

KOORDINATORE

FAQOSJA DHE DIZAJNI

BOTUES

Vehap Kola

Ramiz Zekaj

Ardian Muhaj

Oriola Sula

Anisa Hykaj

Suhejb Xhemali

Instituti Shqiptar i Mendimit dhe i Qytetërimit Islam

www.aiitc.net / contact@aiitc.net

SHTYPUR NGA

Shtypshkronja dhe Shtëpia Botuese "Mileniumi i Ri"

Autostrada Tiranë-Durrës, km 26

Cel: +355 672063702

email: info@mileniumiri.al

web: www.mileniumiri.al

Të gjitha të drejtat janë të rezervuara. Në varësi të përjashtimit ligjor dhe dispozitave të marrëveshjeve përkatëse të licencimit kolektiv, nuk lejohet asnjë riprodhim i asnjë pjese, pa lejen me shkrim të botuesve.

Pikëpamjet dhe mendimet e shprehura në këtë libër janë të autorit dhe nuk përfaqësojnë medoemos edhe ato të botuesit. Botuesi nuk mban përgjegjësi për saktësinë e adresave të jashtme, ose të faqeve të internetit të palëve të treta, të cituara në këtë botim, dhe nuk garanton se përmbajtja e faqeve të tilla është ose do të vazhdojë të jetë e saktë ose e përshtatshme.

CIP Katalogimi në botim BK Tiranë

El-Moslimany, Ann Paxton

Edukimi i fëmijëve : një përfaqje morale, shpirtërore dhe gjithëpërfshirëse ndaj zhvillimit edukativ / Ann El-Moslimany ; përkth. Vehap Kola ; red. Oriola Sula. - Tiranë : AIITC, 2022 165 f. ; 21 cm.

Tit. origj.: Teaching children : a moral, spiritual and holistic approach to educational development

ISBN 978-9928-126-48-1

1.Fëmijë 2.Edukimi moral 3.Edukimi fetar 4.Feja islame

28 -47 -053.2

Ann El-Moslimany



EDUKIMI I FËMIJËVE

Një Përjasje Morale, Shpirtërore dhe
Gjithëpërfshirëse ndaj Zhvillimit Edukativ

Përktheu
Vehap Kola



Tiranë, 2022



Botimi i këtij libri u mbështet nga Instituti Ndërkombëtar i Mendimit Islam (IIIT) dhe Qendra për Studime të Avancuara (CNS).



Përmbajtja

Parathënie	7
1 Hyrje	11
2. Zgjerimi i mundësive në dispozicion	17
3. Nga shkolla fabrikë te paradigma e menaxhimit standard	25
4. Çlirimi i fuqisë së <i>Teuħidit</i>	33
5. Uniteti i së Vërtetës	51
6. Mendja, Truri dhe Shkenca e Edukimit	67
7. Drejt një Kurrikule të Llojit të <i>Teuħidit</i> (të Unifikuar)	77
8. <i>Fiṭrah</i> apo Bihevizorizmi?	93
9. Vetëpërcaktimi	103
10. Angazhimi Civil Mysliman	117
11. Rruga Para Nesh	131
Shtojca A / Montessori: Një Model për Shkollat Islame	139
Shtojcë B / Eksplorimi i Temave me Studentët.....	147
Bibliografi.....	155



Parathënie

Sistemi aktual i edukimit daton 100 apo më shumë vite më parë dhe ka nevojë të domosdoshme për një “rindezje”. Në të njëjtën kohë, ka nevojë edhe për t’u rilidhur me metodat dhe parimet e mësimdhënies të harruara prej kohësh në emër të progresit dhe modernitetit. Ajo çka kemi sot, përbëhet gjerësisht nga një numër i përcaktuar nxënësish që lëvizin nga një klasë në një tjetër, të furnizuar nga një rrip transmetimi faktesh të shkëputura dhe të hapërdara, që përdorin libra dhe metoda jofrymëzuese për t’i zbrazur më vonë në provime të panumërta, pikët përfundimtare të të cilave përdoren për të vlerësuar aftësinë intelektuale dhe ‘zotërimin’ e një lënde. Konkurruese, stresuese, të mërzitshme dhe pa shpirt, ato imitohen në mënyrë tragjike nga shumica e shkollave të besimit mysliman anekënd botës. Fëmijë me formim të parafabrikuar shfaqen në fund të tyre, por a janë trajnuar vërtet ata për të “menduar”, apo për të “vepruar”?

Ann El-Moslimany, një mësuese me përvojë që ka dhënë mësim për dekada të tëra dhe ka drejtuar shkollën e saj islame, i bashkohet një ansambli zërash të respektuar në Lindje dhe në Perëndim, që ftojnë në një filozofi dhe përjasje gjithëpërfshirëse e cila i jep kuptim të plotë shpirtëror gjithçkaje që mëson një fëmijë.

Për të kuptuar përsenë e kësaj, duhet të fillosh me një premisë themelore, se çdo fëmijë lind me një qëllim shpirtëror, moral dhe intelektual, funksioni i të cilit nuk është thjesht të kërkojë dituri për të kaluar provimet, por për të njohur Hyjnoren, natyrën dhe vendin e tij në univers dhe, në fund të fundit, ta përkthejë atë në vepra të mira që i bëjnë dobi njerëzimit. Së këndejmi, të zgjerosh krejt përvojën e të nxënit është perspektiva që duhet të udhëheqë zhvillimin dhe evoluimin e një sistemi arsimor të shëndetshëm.

Ushqyerja te fëmija e të kuptuarit moral të universit bashkë me një botëkuptim gjithëpërfshirës, lidhja me gjithë çfarë është krijuar, vetëdija e përgjegjësishë qytetare për ta bërë botën një vend më të mirë, si dhe aftësia për të bashkëjetuar dhe punuar në bashkëpunim me të tjerët, - vlerëson autorja, janë jetike për rritjen dhe përparimin e çdo fëmije, duke mundësuar përmbushjen sa më të plotë të potencialit të dhuruar.

Autorja vijon të shpjegojë se larg nga diktatat konkurruese të shkallëzimit, notave, shpërblimit dhe ndëshkimeve (një sistem i pashpirt që minon vetëbesimin e fëmijëve dhe kreativitetin e tyre, për efikasitetin e të cilit ka pak ose aspak argument) fëmijët do të lulëzojnë. Për më tepër, faktet e fosilizuara duhen ngritur nga tekstet shkollore dhe duhen sjellë në jetë për t'i lidhur ato me situata dhe aktivitete jetësore reale, që të shohim kontekstet themelore dhe shumështrësore, duke shfrytëzuar një përqsasje me bazë tematike, për t'u dhënë fëmijëve të kuptuarin e çështjeve kryesore (dhe atyre abstrakte), duke lejuar zhvillimin e të kuptuarit të tyre në nivele emocionale dhe sociale thelbësore.

Vepra bën gjithashtu thirrje që të përdoren instrumentet dhe teknologjitë më të fundit inovative për ta bërë përvojën edukative frymëzuese. Kjo do të krijonte një ambient dinamik dhe interesant nga mjedisi i sotëm i nxënies (klasa dhe shkolla), në të cilin mësuesi nuk është një përgjegjës i territorit, por një shembull i urtë, i aftë për të edukuar më të mirën te fëmija.

Së fundi, për shkollat myslimane, Zoti duhet të jetë gjithmonë në qendër të dijes që ofrohet, jo në një mënyrë të ngurtë mekanike, siç është praktika ekzistuese, por në një mënyrë që mbjell dashuri dhe vlerësim për Atë, profetët e Tij, shpalljen për njerëzimin dhe Kuranin, në të cilën fëmijët mësohen të shohin veprat e Tij në çdo gjë. Duke bashkuar fëmijë të besimeve të tjera dhe duke edukuar respektin ndaj besimeve të të tjerëve, si edhe të drejtave të të gjithë njerëzve, fëmijëve nuk do t'u jepet një version bipolar i realitetit, por një perspektivë multifetare dhe multikulturore, që krijon mundësi të integrohen në shoqërinë e gjerë, ndërsa ruajnë një identitet të fortë.

Kjo vepër po botohet paralelisht me theksin aktual të IIIT-së në përparimin e edukimit në shoqëritë myslimane, për t'i dhënë vlerë zhvillimit intelektual dhe për ta çuar dijen përtej përvetësimit pasiv, drejt zbatimit që do të synojë përmirësimin e njerëzimit. Ajo që ka rëndësi thelbësisht, është t'i kthejmë shpirtëroren, moralin dhe vitalitetin një sistemi të fokusuar gjithmonë në përparimin material, si qëllim i gjithë çfarë mësohet dhe konsiderohet e dobishme.

Shpresa është që ekspozeya e paraqitur të rrisë vetëdijen mbi çështjet e diskutuara dhe t'u shërbejë lexuesve nga perspektiva e ofruar.

Aty ku datat janë cituar sipas kalendarit islam (*hixhra*), janë etiketuar AH. Në rastet e tjera ato ndjekin kalendarin gregorian dhe janë etiketuar ES, aty ku ka qenë e nevojshme. Fjalët në arabisht janë paraqitur në kursive, përveç atyre që kanë hyrë në përdorimin e përditshëm. Shenjat diakritike u janë shtuar vetëm atyre emrave arabë që nuk konsiderohen bashkëkohorë. Përkthimet në anglisht të përfuturara nga referencat në arabisht janë të autores.

Që nga themelimi i tij në vitin 1981, IIIT ka shërbyer si një qendër kryesore për lehtësimin e përpjekjeve serioze intelektuale. Në përmbushje të këtij qëllimi, ai ka realizuar përgjatë dekadave programe të shumta kërkimi, seminare dhe konferenca, si

edhe ka publikuar vepra kërkimore të specializuara në shkencat teorike dhe fusha të teologjisë, të cilat deri më sot numërojnë deri në shtatëqind tituj në anglisht dhe arabisht, shumë prej të cilave janë përkthyer në gjuhë të tjera kryesore.

Ne do të donim të falënderonim të gjithë ata që u përfshinë drejtpërdrejt apo tërthorazi në përfundimin e këtij libri, përfshirë Susan Douglass, Ann H. Redding dhe Emily C. Smith, për punën e tyre redaksionale. Zoti i shpërbleftë për të gjitha përpjekjet e tyre!

Hisham Altalib

Advancing Education in Muslim Societies

Janar, 2018



1. Hyrje

Prindërit myslimanë kanë mirëpritur me entuziasëm përhapjen në rritje të shkollave islame me kohë të plotë në vendet me pakicë myslimane. Namazi është pjesë e ditës; fëmijët mësojnë arabisht dhe Kuran; zakonisht klasat janë të vogla dhe me një ndjenjë përkatësie, si ndërmjet stafit, ashtu edhe studentëve, gjë që ringjall një atmosferë familjare dhe zbut përshtjellimin ndërmjet kulturave të ndryshme popullore dhe çështjeve morale.

Megjithatë, kemi ende një rrugë të gjatë për të bërë. Neve na duhet të mendojmë thellë për aplikimin e parimeve tona themelore islame, jo vetëm në *çfarë* mësojmë, por edhe për mënyrën se *si* mësojmë. Për të ringjallur një paradigmë të filozofisë islame të edukimit, do të jetë e nevojshme një analizë e mirinformuar me vështrim më të largët: *ixhtihadi* (arsyetim i pavarur). Kjo do të thotë të sfidosh *status quo*-në, duke iu përqsuar zakonisht me skepticizëm dhe duke shqyrtuar historinë e *përse-së* dhe *si-së* së krijimit të metodologjisë mbizotëruese, të përbashkët për shumicën dërrmuese të shkollave të të gjitha llojeve.

Në përgjithësi, ne kemi të drejtën të mësojmë sipas pedagogjisë sonë, por nuk mund ta shfrytëzojmë këtë të drejtë, derisa të mos përcaktojmë qartë qëllimin, vizionin dhe objektivat tona. Kjo kërkon marrjen e rolit të vëzhguesit të jashtëm, duke u

ndarë nga kultura arsimore që e kemi përthithur pa mundim - dhe ndoshta pa mendim - nga konteksti ynë, duke shqyrtuar nga afër dhe në mënyrë kritike llojin e arsimit që po përjetësojmë. Kjo kërkon të shtrojmë pyetjen, nëse qëllimi, pikëpamja për botën, vizioni dhe misioni janë të bazuara në Islam.

Shkolla e sotme shpesh bazohet në konventat që janë të padiskutueshme, thjesht sepse ato janë krijuar si pjesë e kulturës normative të shkollës, ku presupozimet dhe praktikat e përhapura, të mbajtura thellë kanë zënë rrënjë, duke u bërë ajo që Jerome Bruner e quajti "Pedagogji Popullore"¹, ndërsa David Tyack dhe Larry Cuban e konsideruan "Gramatika e shkollimit".² Është e domosdoshme që t'i shqyrtojmë në mënyrë kritike premisa të tilla. Nuk është kurrë e lehtë - madje e rrezikshme - të dalësh jashtë kornizës. Ndonjëherë priremi të kapemi pas metodologjisë së vjetëruar të stilit shkollor që është hedhur poshtë nga ata që u janë përkushtuar modeleve të praktikave më të mira, ose ne theksojmë memorizimin e materialit që nuk frymëzon apo nxit të kuptuarit e mëtejshëm dhe që ka pak rëndësi për ata të cilëve u japim mësim.

Disa prindër dhe mësues mbështeten kryesisht në Bihevizimin e diskredituar dhe joislam. Ka mësues që, në kontrast me Profetin Muhamed (a.s.)³, dekurajojnë pyetjet, i trajtojnë fëmijët me mungesë respekti dhe në përgjithësi janë modele të dobëta. Disa shkolla, madje edhe shkolla të ndërtuara me qëllim, kanë klasa të vogla dhe të ngushta që nuk lënë hapësirë për dijenxënie bashkëpunuese, praktike apo eksperimentale.

Usman Bugaje e ka përmbledhur mirë gjendjen e arsimit islam sot, kur shpreh keqardhje se:

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

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

3 Paqja dhe mëshira e Zotit qofshin mbi të! Shqiptohet sa herë përmendet emri i Profetit Muhamed.

Pasi braktisën rrugën e dijes, myslimanët gradualisht u reduktuan nga prodhuesit e dijes, në konsumatorë të dijes. Pasi ia mbathën nga pararoja e historisë, ata u tërhoqën nga pozita e tyre si krijues të historisë, te viktimat e historisë, ku ata kanë mbetur që atëherë.⁴

Para se të mund të kthehemi në rolin udhëheqës, qoftë edhe në pozitën tonë, ne duhet të shqyrtojmë sistemet që kemi zgjedhur të përshtasim dhe duhet t'i shqyrtojmë ato duke u bazuar në Islam. Unë lutem që, duke përfshirë rolin tonë si qenie njerëzore të përgjegjshme dhe të përkushtuara për ta bërë botën një vend më të mirë, ne do të lëmë përsëri një trashëgimi të qëndrueshme morale, shpirtërore për fëmijët tanë.

Edukatorët myslimanë kanë bërë përparim të konsiderueshëm vitet e fundit, kryesisht përmes përpjekjeve të Karen Keyworth dhe Lidhjes së Shkollave Islame të Amerikës; CISNA (Këshilli i Shkollave Islame në Amerikën e Veriut); Nadeem Memon dhe projektit të tij për Edukimin e Mësuesve Islamë në Toronto (Razi Education); veprave të Abdullah Sahin dhe Jeremy Henzell-Thomas në Angli, si dhe një numri udhëheqësish individualë në shkollat islame. Me ndihmën e Zotit, ne do të vijojmë të ndërtojmë mbi këtë punë shumë të rëndësishme.

Vetëdija ime evoluoi përgjatë shumë viteve, pjesa më e madhe e saj në kurriz të vetë fëmijëve tanë, duke filluar me përvojat negative në shkollat e fundjavës dhe një periudhë trevjeçare gjatë së cilës u transferuam në Arabinë Saudite dhe i regjistruam ata në shkollat saudite. Gjatë provave tona me sistemin shkollor saudit, më lindi për herë të parë ideja e një shkolle islame amerikane. Unë doja diçka për fëmijët myslimanë, të ndryshme prej asaj që kishim provuar deri në atë moment.

4 Usman Bugaje, "Contemporary Muslim Response to the Challenge of Knowledge," *Encounters, Journal of Inter-Cultural Perspectives*, 2 (1) (1996), p. 44. E disponueshme në <http://i-epistemology.net/>: <http://i-epistemology.net/islamization-of-knowledge/66-contemporary-muslim-response-to-the-challenge-of-knowledge.pdf>.

Disa vite më vonë, pasi fëmijët tanë nuk mund të përfitonin më, unë, së bashku me katër gra të tjera të konvertuara, hapa Shkollën Islame të Siatëllit. Ne kishim si qëllim thjesht të *ngrinin* një shkollë, por asnjëra prej nesh nuk e kishte planifikuar ta drejtonte. Kohët e fundit I had përfundoi doktoraturën në një fushë shkencore dhe ishte i zënë me këshillimin, botimin e punimeve dhe mësimdhënien. Por, ashtu siç do të dëshmojnë shumë të tjerë që kanë ngritur shkolla, rëndësia e madhe e detyrës mund të marrë shpejt përparësi mbi një koncept të krijuar më parë për punën e jetës.

Gjatë një krize që ndodhi, unë dhe bashkëshorti im ndërhyëm për ta mbajtur shkollën në funksion dhe vazhduam të punojmë së bashku, deri disa muaj para vdekjes së tij, në vitin 2003. Unë kisha dhënë mësim për disa vjet në të gjitha nivelet dhe kisha zhvilluar filozofinë time të mësimdhënies, por nuk mund të them se gjatë atyre viteve të ndërmytme kisha formuluar një kuptim specifik të asaj që duhet të jetë një shkollë *islame*. Sidoqoftë, pasi kisha bërë zgjedhjen time për t'u përqendruar në edukimin e fëmijëve myslimanë, e dija se duhet të përdorja të njëjtin zell që kisha aplikuar në studimet e mia shkencore. Gjatë gjithë udhëtimit tim, jam mbështetur shumë në punën e individëve të cilët, edhe pse kanë rrënjë të forta në Islamin tradicional, gjithashtu kanë lidhje të thella me Perëndimin, ndaj janë në gjendje të zbatojnë me urtësi parimet e *ixhtihadit*, për të jetuar si myslimanë në botën e sotme. Punimet e këtyre studiuesve, burra dhe gra, fatmirësisht kanë zëvendësuar në masë të madhe një version 'orientalist' të subjekteve dhe kanë kthyer kuptimin dhe analizën e saktë në çështjet që kanë të bëjnë me Islamin dhe myslimanët. Puna e tyre po bëhej e arritshme për publikun e gjerë, pikërisht kur shkolla jonë e vogël ishte duke u ngritur dhe ishte e gatshme në gjuhën angleze.

Sot, jemi të bekuar me biblioteka të materialeve që provokojnë mendimin që e lidhin Islamin me jetën dhe arsimin në botën ku jetojmë. John Esposito dhe John Voll kanë diskutuar rritjen e ndikimit të këtyre intelektualëve myslimanë në librin e

tyre *Krijuesit e Islamit Bashkëkohor*, duke i përshkruar ata si aktivistë që kanë krijuar programe transformuese të reformës politike dhe shoqërore, përtej sistemit tradicional.⁵

Jam prekur veçanërisht nga fjalët e të ndjerit Ismail el Faruki, kur ai prezantoi për herë të parë argumentin dhe planin për projektin e Islamizimit të Diturisë, në vitin 1982. Diskutimi i tij mbi parimet themelore të metodologjisë islame⁶ më frymëzoi me një pasion për të përcaktuar se si *Teuhīdi* (uniteti i Zotit) dhe uniteti vijues i krijimit, i njerëzimit, i së vërtetës dhe i veprimit, si dhe parimet e lidhura me të, mund të zbatohen në mënyrën se si ne japim mësim.

Mendimtarët myslimanë i kanë njohur këto parime si themele për filozofinë islame, por edukimi duke u nisur nga këto themele do të kërkojë lutje, analizë të vetes, studim dhe diskutim të vazhdueshëm. Si mund të sigurohemi ne si edukatorë, që studentët tanë myslimanë të dalin nga shkollat tona jo thjesht të përgatitur për sukses financiar, por të bazuar plotësisht në dashurinë e tyre për Zotin, të kuptuarit e krijimit dhe një angazhim për të përmbushur rolin komunitar e individual të tyre gjatë jetës në tokë? Me vullnetin e Zotit, ky libër do të ndihmojë nxitjen e diskutimit dhe frymëzimin e të tjerëve, që të vijnë me mendimet dhe idetë e tyre.

Shumë edukatorë myslimanë e njohin Davud Tauhidin, si njeriun që ka kontribuar më shumë në reformimin e arsimit islam në Amerikën e Veriut. Kur u kthye në Shtetet e Bashkuara, pas studimeve në El Ez'her, në Egjipt, ai filloi të këqyrte nga afër shkollat islame. Ai vuri në dukje se arsimit islam shpesh u mësonte fëmijëve fakte mbi Islamin, pa i mësuar ata të ishin myslimanë.⁷ Ai e kaloi pjesën tjetër të jetës duke studiuar dhe promovuar vizionin e tij për t'u mësuar brezave të ardhshëm të menduarit, ndërsa myslimanëve

5 John L. Esposito & John O. Voll, *Makers of Contemporary Islam* (New York: Oxford University Press, 2001), pp. 20–21.

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

7 Dawud Tauhidi, *The Tarbiyah Project: An Overview* (Tarbiyah Project, 2001), p. 2.

pjesëmarrës aktivë në Amerikën e Veriut, se si të jetojnë plotësisht Islamin e tyre. Është vërtet për të ardhur keq, që, për shkak të vdekjes së parakohshme, pjesa më e madhe e veprës së tij ka mbetur e pabotuar.

Abdullah Sahin është një individ tjetër që ka kontribuar në zhvillimin e arsimit islam. Sahin filloi punën e tij në Mbretërinë e Bashkuar, duke u fokusuar në ndërtimin e identitetit midis të rinjve myslimanë britanikë, duke përdorur një model kërkimor me bazë empirike. Gjetjet e tij e bindën se ishte thelbësore të refuzohej arsimi me në qendër mësuesin dhe tekstin, gjë që karakterizonte arsimin islam në Mbretërinë e Bashkuar, dhe të kalohej drejt një sistemi më eksplorues, çka shpinte në atë që ai e quajti besimtari kritike.⁸ Më pas, ai krijoi një program Master në Edukim, të bazuar në besim, për të trajnuar mësues të Islamit, të cilët do të përdornin një metodologji të hapur, kritike dhe të bazuar në dialog, e cila ka në qendër studentët.⁹

Shumë studiuues të tjerë të rëndësishëm për zhvillimin e Islamit në botën e sotme janë përmendur gjatë gjithë kohës, siç është përpjekja e liderëve jomyslimanë në edukim, pedagogjia e të cilëve bazohet në praktikat më të mira dhe idetë e të cilëve janë në përputhje me Islamin.

Dija e çdo lloji është dhuratë e Zotit për njerëzimin dhe ne duhet të përpiqemi të kuptojmë se si fëmijët mësojnë më së miri, kudo që të gjendet kjo dituri. Ashtu si studiuuesit myslimanë të së kaluarës jo vetëm ruajtën njohuritë e qytetërimeve të tjera, por gjithashtu bënë ç'mundën për ta ngjallur atë me një perspektivë islame, ne duhet të shqyrtojmë atë që ofron teoria arsimore moderne, duke hedhur poshtë atë që është në kundërshtim me vlerat islame dhe duke rindërtuar sistematikisht më të mirën rreth një kuadri konceptual në frymën e Teuhidit.

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

9 Ibid., p. 212.



2. Zgjerimi i mundësive në dispozicion

Ndërsa Islami lulëzon këtu në Perëndim, mësuesit myslimanë ndonjëherë zgjedhin midis dy mënyrave shumë të ndryshme të mësimdhënies. Ata mund të marrin si modele të tyre shkollat fetare të quajtura medrese në shumë pjesë të botës, ku theksi është në memorizimin e teksteve tradicionale. Ose ata formësohen sipas shkollave konkurruese, dominuese, laike që gjenden jo vetëm në Perëndim, por, tani, edhe në të gjithë botën. Në shkolla të tilla 'Islami' është shpesh vetëm një lëndë tjetër, me një metodologji të ngjashme me lëndët e tjera të mësuara në shkollat e sotme. Shpesh, ata zgjedhin një kombinim të të dyjave - një mbetje e postkolonializmit - me lëndë "islame" të mësuara në stilin e medresesë dhe lëndë "laike", duke përdorur metodologjinë, kurrikulën dhe tekstat e arsimit perëndimor, një zgjidhje e qartë me llojet e saj të problemeve. Ne duhet t'i shqyrtojmë me kujdes metodat e edukimit që me gjasë dekurajojnë reflektimin, mendimin kritik dhe kreativitetin dhe, gjithashtu, të shmangim përfshirjen e mitit të epërsisë thelbësore të shkollimit të sekularizuar. Duhet të hedhim një vështrim afatgjatë dhe të prerë në praktikën e zakonshme të përfshirjes së dy prej këtyre sistemeve të gjymtuara në një kornizë dualiste që ndan fenë nga jeta reale.

Ka një kontigjent individësh dhe grupesh që kanë frikë të humbasin lidhjen me të kaluarën dhe kapen pas opinioneve të

studiuesve të hershëm. Kjo mënyrë e të menduarit, *taqlīd* (imitim), është në kundërshtim me *texhdīdin* (përtëritja ose ringjallja). *Texhdīdi* bazohet në botëkuptimin se, meqenëse Kurani na është dhënë për të gjitha kohët dhe të gjitha vendet, ne vazhdimisht duhet të përpiqemi të zbatojmë parimet e tij në rrethanat aktuale, përmes procesit të *ixhtihadit* (arsyetim i pavarur). Nëse duam të reformojmë arsimin, duhet të përdorim *ixhtihadin*. Sidoqoftë, është e rëndësishme të kuptohet arsyetimi i atyre që janë të përkushtuar ndaj *taqlīdit*. *Taqlīdi* është mbrojtur nga myftiu Muhamed Sexhaad:

Taqlīdi nënkupton ndjekjen e mendimeve juridike të një dijetari, pa fituar njohuri mbi dëshmitë e hollësishme për ato mendime. Jo-dijetari është i detyruar ta bëjë këtë, pasi ai nuk është në gjendje të rrokë dëshmitë për të vërtetuar pikëpamjen e tij për çdo çështje të caktuar të hollësishme që lidhet me *dinin*. Ky proces njihet në Islam si sistemi *ixhāzah* dhe të gjithë *muhaddithinëve* dhe juristëve u është dashur të kalojnë këtë proces, në mënyrë që të fitojnë çfarëdolloj afirmimi në mesin e dijetarëve të Islamit. Ka disa mënyra me të cilat sistemi siguron që umeti të ketë dijetarë të vërtetë që udhëheqin të paditurit. Kjo traditë e mahnitshme konsiston në identifikimin e mësuesve, nga të cilët dikush ka fituar njohuritë e tij ose të saj dhe, së dyti, autorizimin e tyre si mësues kompetentë të disiplinës. Në këtë mënyrë, dijetari mund të pretendonte, me të drejtë, se dija që ai po u ofronte njerëzve, kishte autorizimin e një zinxhiri transmetimi që, në fund, mbërrinte tek i Dërguari i Allahut.¹⁰

Taqlīdi na mban peng në të kaluarën. Meqenëse Kurani është fjala e Zotit dhe zbatohet për të gjitha kohërat dhe të gjitha vendet, ne duhet të jemi në gjendje ta përdorim atë për të zgjidhur problemet dhe ta zbatojmë në kultura që nuk ishin parashikuar kurrë. Studiuesi britanik Ziauddin Sardar shprehet se *taqlīdi* “u heq të drejtën e mendimit myslimanëve të shqetësuar, të arsyeshëm, të

10 Muhammad Sajaad, *Understanding Taqlid: Following One of the Four Great Imams* (Miami, FL: n. p., 2010), p. 3. E disponueshme në <https://archive.org/details/UnderstandingTaqleedByShaykhMuftiMuhammadSajaad>.

përkushtuar nga përfshirja në debat të sinqertë dhe racional me Kuranin, ndërsa lë një sistem arsimor të asfiksuar, të mbyllur, të pakontrolluar, që prodhon studiues obskurantistë që kanë pak njohuri mbi sfidat dhe problemet e botës moderne.”¹¹

Një perceptim i përhapur është se *taklīdi* u vendos pasi ‘portat e *ixhtihadit*’ u mbyllën gjatë shekujve të hershëm të Islamit, kur studiuesit u pajtuan se të gjitha çështjet e rëndësishme kishin marrë përgjigje tashmë. Abdul Hamid Ebu Sulejman sugjeron se një terminologji e tillë është metaforë e ngecjes në vend të mendimit, e shkaktuar nga humbja prej lidërshiptit politik dhe përkushtimit ndaj Islamit që i zhyti *ulematë* thellë në “kamaret e xhamive të tyre”.¹² Shumë studiues pajtohen me Ebu Sulejmanin, se *ixhtihadi* u hoq nga konsiderata si i zbatueshëm ndaj çdo aspekti të jetës dhe u kufizua në çështje personale dhe rituale.¹³

Nuk ka dyshim që *diçka* e solli fundin e ditëve të gjalla, nëse jo edhe të zhurmshme, të Islamit të hershëm, të përshkruara nga Sardar si një epokë në të cilën myslimanët ishin “tërësisht të fiksuar me dijen: me kërkimin e saj, me përvetësimin, diskutimin dhe polemikën rreth saj, përkufizimin e saj, ndërtimin e institucioneve për dhënien e saj, të shkruarit për të, të lexuarit rreth saj, sistemimin dhe përhapjen e saj”.¹⁴ Uadad Kadi përshkruan një periudhë kur “tregje të tëra librashitësish u ngritën në qendrat urbane dhe

-
- 11 Ziauddin Sardar, *Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam* (Oxford: Oxford University Press, 2011), p. 35.
 - 12 Abdul Hamid A. Abu Sulayman, *Crisis in the Muslim Mind*, trans. Yusuf Talal DeLorenzo (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1993), pp. 25–27.
 - 13 Taha Jabir Alalwani, “The Crisis of Thought and Ijtihad,” *American Journal of Islamic Social Sciences*, 10 (2) (1993), pp. 234–37; Muhammad Asad, *This Law of Ours: And Other Essays* (Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2001), p. 134; Yedullah Kazmi, “The Rise and Fall of the Culture of Learning in Early Islam,” *Islamic Studies*, 44 (1) (2005), pp. 38–39; Sayyed Abul Hasan Ali Nadwi, *Islam and the World: The Rise and Decline of Muslims and Its Effect on Mankind* (Leicestershire, UK: Islamic Academy, 2005), pp. 82–83; Fazlur Rahman, *Major Themes of the Qur'an*, 2nd edn., (Minneapolis, MN: Bibliotheca Islamica, 1994), pp. 30–31.
 - 14 Ziauddin Sardar, “Introduction: A Preface to al-Ghazali,” në *How We Know, Ilim and the Revival of Knowledge*, ed. Ziauddin Sardar (London: Grey Seal Press, 1991), p. 1.

studiuesit udhëtonin në distanca të pamendueshme, duke duruar vështirësi reale, në kërkim të dijeve. Përmbledhja e dijeve shihej pothuajse si një formë adhurimi dhe shkrimtarët thurnin lëvdata për librat¹⁵. Jedullah Kazmi e karakterizon këtë si një periudhë e një kulture të vërtetë studimi, në të cilën kishte një dëshirë universale për t'u shkolluar, një numër i madh librarish dhe lulëzim i *medh'hebeve*.¹⁶

Kjo kulturë unike e të mësuarit mund t'i jetë afruar fundit, por disa cilësi ekzemplare të sistemit arsimor mbetën edhe gjatë periudhës para-koloniale. Prindërit dhe studentët zgjidhnin mësuesit e tyre. Përtej nivelit parësor, edhe specializimi ishte subjekt i zgjedhjes. Studentët përparonin me ritmin e tyre, në përputhje me aftësitë e tyre individuale, interesat dhe sfondin.

Nga të gjitha ndryshimet tronditëse që ndodhën në botën islame gjatë epokës së kolonializmit, nuk mund të kishte gjë më të rëndësishme apo domethënëse se impakti mbi sistemin e edukimit, që inkurajoi dhe solli themelimin dhe formimin e shkollave shtetërore laike të cilat i kushtonin pak ose aspak vëmendje zhvillimit shpirtëror. U caktuan lëndë dhe mësues të panjohur, regjistrimi ishte formal, me bazë moshën dhe jo personal. Promovimi bëhej përmes provimeve, notave dhe afateve të specifikuar, jo mbi bazën e zotërimit personal.

Kjo solli lindjen e një klase elitare të caktuar. Sipas një raporti të papublikuar të Abdullah Smith, Sulejman e përshkruante këtë klasë si myslimane deri në nivelin e kryerjes së ritualeve, por me një orientim kulturor perëndimor që ndikonte mënyrën e tyre të të menduarit dhe stilin e jetesës. Ai vërente se pjesëtarët e kësaj pakice elitare vazhdojnë të mbajnë pozicione autoriteti deri në ditët tona.¹⁷

15 Wadad Kadi, "Education in Islam: Myths and Truths," *Comparative Education Review*, 50 (3) (2007), p. 6.

16 Kazmi, "The Rise and Fall," pp. 19–21.

17 Sulaiman, "Education as Imperialism," në *How We Know: Ilm and the Revival of Knowledge*, p. 59.

Megjithatë, nuk ishin vetëm fëmijët e elitës që edukoheshin në këto shkolla, procesi arsimor prodhonte edhe një forcë punëtore të jakave blu me rezultate të ngjashme. Liderët lokalë, në ankth për të modernizuar si Shahu në Iran, Muhamed Aliu në Egjipt dhe Ataturku në Turqi, përqafuan me padurim mënyrën e re të mësimdhënies, duke e supozuar atë një metodë arsimore superiore. El Faruki shprehet rreth atyre që e përqafuan me kaq padurim atë dhe premisat filozofike të saj:

Ata zor se kuptuan se shkencat e huaja humane e sociale dhe, në të vërtetë, shkencat natyrore ishin aspekte të një pikëpamjeje integrale të realitetit..., të huaj për pikëpamjen e Islamit. Pakgjë dinin për marrëdhëniet që lidhin metodologjitë e këtyre disiplinave, konceptet e tyre të së vërtetës dhe dijes me sistemin e vlerave të një bote të huaj.¹⁸

William Boyd, historian i arsimit perëndimor, me çiltërsi e konsideronte “shushatëse”, që joeuropianët mund të praninin arsimin perëndimor si “një recetë universale dhe shumëvjeçare”.¹⁹

Kur kolonializmi mori fund zyrtarisht, edukimi në botë kishte ndryshuar në mënyrë drastike dhe, me gjasë, të pakthyeshme. Një botëvështrim laik, humanist mbizotëronte tashmë në shkollat shtetërore dhe edukimin mbizotërues, me shkollat fetare që përgatisnin vetëm *ulema*. Fëmijët e elitës vijuan të arsimohen në shkollat e huaja, private dhe ekskluzive, ose të ashtuquajturat shkolla ndërkombëtare, ku ata mësonin përqasjen materialiste ndaj të menduarit. Në të vërtetë, myslimanët sot përgjithësisht marrin mësim të veçanta në fe ku ata mësojnë ritualet e Islamit, por pjesën tjetër të ditës vijojnë të trajnohen për të menduar dhe për t'u sjellë brenda kufijve të ngushtë të një botëkuptimi humanist sekular. El Faruki e përshkruante rezultatin e kësaj një karikaturë të thjeshtë të modelit modern të botës

18 Al-Faruqi, *Islamization of Knowledge*, p. viii.

19 William Boyd, *The History of Western Education*, 11th edn. (Totowa, NJ: Barnes & Noble Books, 1980), p. 382.

së zhvilluar, duke pohuar se në dy shekuj të arsimit laik, bota myslimane nuk kishte prodhuar as edhe një institucion dijenxënieje, por as një gjeneratë studiuesish që mund të krahasohej me ekselencën dhe kreativitetin e Perëndimit. “Nuk ka kërkim të vërtetë për dijen pa shpirt dhe fryma perëndimore është saktësisht ajo që nuk mund dhe nuk duhet të kopjohet. Ajo buron nga vizioni i saj për jetën dhe realitetin.”²⁰

Sistemet e tipit medrese dhe sistemet tipike perëndimore laike, vazhdojnë të ekzistojnë së bashku, jo vetëm brenda vendeve me shumicë myslimane, por edhe kudo që myslimanët janë vendosur. Sa hutuese duhet të jetë për të rinjtë të cilëve u mësohet një grup idesh dhe vlerash gjatë ditës së shkollës dhe një tjetër në programet pas shkollës, pasdites ose gjatë fundjavave! Ulematë më progresivë në medresetë me kohë të plotë, të shqetësuar se njohuritë moderne janë thelbësore për suksesin e kësaj bote, kanë adoptuar të njëjtin kombinim konfliktual të njohurive laike, së bashku me tekstet dhe traktatet e tyre tradicionale.²¹ Edhe pse ata flasin për integrim, termi duket se nënkupton vetëm që lëndë ‘laike’ dhe ‘fetare’ ofrohen brenda të njëjtit institucion. Mbetet përshtypja se ekziston një dikotomi kundërtënëse dhe e dallueshme që ndan njohuritë islame nga njohuritë ‘moderne’.

Kjo kontradiktë vazhdon edhe në shumë shkolla plotësisht islame, kur një pjesë e programit bazohet në kurrikulën, tekstet dhe perspektivën filozofike të një bote jofetare, dhe tjetra në një këndvështrim antitetik. ‘*Ilmi* që ne kërkojmë të rrënjosim te fëmijët tanë, nuk mund të jetë një kombinim i dy pikëpamjeve diametralisht të kundërta të jetës, por një vizion i unifikuar i së vërtetës. Arsimi që bazohet në ruajtjen e fakteve, të përfuara në mënyrë pasive nga mësuesit dhe tekstet autoritare, nuk i përgatit

20 Al-Faruqi, *Islamization of Knowledge*, p. 7.

21 Shih kap. 5, “Bridging Traditions,” në Muhammad Qasim Zaman, *Modern Islamic Thought in a Radical Age: Religious Authority and Internal Criticism* (New York: Cambridge University Press, 2012), pp. 143-175

të rinjtë të jetojnë Islamin e tyre. Çiftëzimi i kësaj me informacionin që bazohet në një botë pa Zotin, vetëm sa e përforcon kontradiktën - një barrë më e padrejtë për t'u vënë mbi të rinjtë tanë të cilët shpesh ndihen të detyruar të zgjedhin midis asaj që shohin si dy vizione të kundërta të realitetit. E vërteta është nga Zoti dhe ne nuk mund të shkëpusim asnjë pjesë të saj nga qëllimi i Tij për ne dhe pikëmbërritjen përfundimtare të të jetuarit të jetës sonë në bindje, adhurim, veprim dhe drejtësi.



3. Nga shkolla fabrikë te paradigma e menaxhimit standard

Grupet e fuqishme brenda një shoqërie ndërtojnë institucione, përfshirë shkollat, për t'u shërbyer qëllimeve të tyre. Ashtu siç qëllimi kryesor i fuqive koloniale dikur ishte të trajnonin nëpunës për administratën perandorake, shkollat publike në Europën e industrializuar dhe Amerikën e Veriut adoptuan një sistem që do të trajnonte punëtorët për fabrikat e tyre.

John Taylor Gatto, Mësuesi i Vitit në qytetin e Nju Jorkut në 1989, 1990 dhe 1991, dhe Mësuesi i Vitit në shtetin e Nju Jorkut në 1991, u zhgënjye aq shumë me sistemin arsimor në Shtetet e Bashkuara sa që la mësimdhënien dhe i kushtoi jetën ekspozimit të objektivit të vërtetë të arsimit të detyruar. Ai demonstroi se qëllimi kryesor ishte trajnimi i të rinjve të klasës më të ulët që të pranonin rolet e tyre të shërbëtorë të elitës industriale. Ai citonte libra dhe dokumente të shumta që përshkruanin metodat që përdornin dhe qëllimet që ata përcaktonin.

Raymond Callahan, profesor i edukimit në Universitetin St. Louis në Uashington, shkroi gjerësisht për arsyet që shkollat publike amerikane e adoptuan fabrikën si model. Ai arriti në përfundimin se ky ishte rezultat i kombinimit fatkeq të fuqisë

kulturore të ideologjisë së biznesit dhe dobësisë dhe cene-shmërisë së administratorëve të shkollave, të cilët shpesh dukej se kishin marrë vendime jo për motive edukative, por thjesht për të kënaqur kritikët e tyre. Ai vuri në dukje disa faktorë, të lidhur me prestigjin çudibërës dhe respektin e madh për modellet e botës industriale dhe vlerat e tyre. Mes tyre vërente (1) një rrymë të fortë të anti-intelektualizmit dhe një largim nga “mësimi i librit” drejt edukimit material, praktik; (2) mbizotërimin e bordeve të shkollave nga biznesmenët, të cilët diktonin se si duhet të drejtoheshin shkollat; (3) përdorimin e teksteve të Mc Guffey që theksonin historitë e suksesit material dhe heronjtë e të cilëve ishin bankierë dhe modele të tjerë të pasur; (4) nxitjen e sensualizmit nga revistat më të lexuara të zhanrit të *paparazzi-t*, duke ekspozuar ose shpikur probleme para fillimit të fushatave të reformës. (Kur këto revista u kthyen kundër shkollave, zgjidhjet ishin të paraqiteshin më shumë praktika nga biznesi dhe prodhimi); (5) një padurim për të konkurruar me suksesin industrial në rritje të Gjermanisë, një sukses që i atribuohet planifikimit të sistemit të saj arsimor me qëllimin që të promovojë produktet vendore.²²

Të gjithë faktorët e mësipërm ishin të rëndësishëm në modelimin e shkollave publike të industrisë, por deri më tani elementi më i rëndësishëm ishte mania që pllakosi vendin nga stuhia e atij që quhej menaxhim shkencor ose *tejlorigem*. Frederick Taylor, një inxhinier mekanik dhe ekspert i efijencës, revolucionarizoi fabrikat me kontroll të linjës së montimit të mbikëqyrur nga afër. Aplikimi u përgjithësua në çdo fushë të jetës në shkallë kombëtare, përfshirë shkollat! Ashtu si në fabrika, kjo do të bënte të nevojshme që studentët dhe mësuesit të mos prodhonin me iniciativën e tyre por të ekzekutonin urdhrat e menaxhimit.

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

Tejlorizmi kërkonte standardizim të detyruar të metodave, materialeve dhe kushteve të punës për të optimizuar eficientësinë dhe shpejtësinë. James Monroe, i cili e portretizonte veten si një edukator industrialist, sugjeronte që për shkak se kjo kërkonte aplikimin e teknologjisë së përmirësuar, vetëm inxhinierët ishin të aftë t'i kryenin këto reforma. Këta inxhinierë do të bënin një studim të plotë të lëndës së parë (studentët), të fabrikës (ndërtesës), drejtorisë (bordit të shkollës), forcës së punës (mësuesit), dhe tregjeve (industrisë dhe shoqërisë).²³

Tejlorizmi u aplikua për herë të parë në shkollat në qytetin industrial të Gerit, Indiana, dhe kështu u bë i njohur si Plani Geri. Ai përforcoi vendimmarrjen e papersonalizuara nga lart-poshtë dhe autoritetin e iniciuar në modelin prusian. Për t'u siguruar që hapësirat brenda shkollës ishin gjithmonë në përdorim, e njëjta gjë do t'u mësohej pa pushim grupeve të fëmijëve që lëviznin nëpër ndërtesë sipas periudhave të kohës të përcaktuara në mënyrë strikte.²⁴

Ditët e fabrikave të mëdha kanë mbaruar, por kërkesat ndaj shkollat laike, të modeluara nga fabrika për efektivitet, mbikëqyrje të afërt nga lart, rezultate të matshme dhe standardizim janë kërkesa që kanë krijuar shkollat tona të sotme. Është sistemi që ka rëndësi, jo mësuesit ose studentët, të cilët janë thjesht hallka ose lëndë e parë. Me rëndësi parësore është që fëmijët të mësojnë të ndjekin udhëzimet, të vënë në jetë atë që ka thënë mësuesi. Nuk ka nevojë të kuptoni ose mendoni. Mësoni saktësisht atë që të gjithë moshatarët mësojnë saktësisht në të njëjtën kohë dhe saktësisht të njëjtin rend. Heshtni dhe dëgjoni. Treni gjithçka në copa të vogla, të palidhura me njëra-tjetrën. Ekziston një hierarki në të cilën studentët dhe mësuesit marrin urdhrat e tyre nga lart. Lënda mbetet e fragmentuar, e izoluar nga jeta dhe e planifikuar në mënyrë strikte.

23 Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, p. 62.

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

Në shkollat fillore dhe të mesme, zilet ende bien çdo dyzet deri në pesëdhjetë minuta dhe, “ashtu si me qentë jargavitës të Pavlovit, fëmijët lëshojnë karriget e tyre dhe hidhen në një klasë tjetër.”²⁵ Edhe pse fëmijët më të vegjël mund të lëvizin nga një vend në tjetrin, vetëm për lëndët e specializuara, edhe dita e tyre është e ndarë në lëndë të veçanta pa lidhje ndërmjet tyre. Është koha për matematikë.” Në të vërtetë, është pak a shumë si t’i vësh fëmijët tanë në një rrip transmisioni. Ndërsa kalojnë çdo stacion pune me tema të shkëputura nga njëra-tjetra, një masë prej dyzet e pesë minuta faktesh të paracaktuara nga të pushtetshmit derdhet në kokat e tyre. Testimi garanton kontrollin e cilësisë.

Profesori i edukimit John Goodlad e ka diskutuar qëllimin e edukimit publik në Shtetet e Bashkuara në një libër, i cili është bërë një klasik që prej atëherë, *What Schools Are For? [Për Çfarë janë Shkollat]*.²⁶ Në parathënien e botimit të dytë të publikuar pesëmbëdhjetë vite më vonë, ai merr në konsideratë mundësinë nëse ashpërsia me të cilën ai i ishte përqasur kësaj teme ishte shumë ekstreme.²⁷ Ai përfundonte, “Po ta kisha rishkruar sot, unë do ta bëja këtë me një ndjesi edhe më të madhe urgjence dhe edhe me më shumë pasion.” Goodlad vijon të drejtojnë një analizë të thelluar të njëmijë klasave amerikane. Është studimi më i madh i shkollave që është zhvilluar ndonjëherë. Ai gjeti se pothuajse të gjitha klasat kishin në qendër mësuesit me nxënësit që qëndronin ulur në mënyrë pasive. Rreth 85% e ditës i kushtohej shpjegimit. Pjesën tjetër të kohës studentët uleshin dhe bënin detyra klase. Ai i përshkruan mësuesit si joentuziastë, studentët si pasivë dhe atmosferën e klasës si emocionalisht të rrafshët. Ekipi i tij vërejtë shumë pak lexim apo shkrim.²⁸

25 Ibid.

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

27 Ibid., p. ix.

28 John Goodlad, *A Place Called School: Prospects for the Future*, 20th anniv. edn. (New York: McGraw-Hill, 2004), pp. 102–6.

Marion Brady u është referuar reformave të vazhdueshme të kohës sonë si korporatizim i shkollave.²⁹ Henderson dhe Gornik e kanë pagëzuar atë si Paradigma e Menaxhimit të Standardizuar (PMS),³⁰ përshkruar nga Pamela Joseph si e fokusuar në “kurrikul disiplinare të inxhinieruar, të udhëhequr nga objektivat dhe të segmentuar”.³¹ Jeremy Henzell-Thomas, ngjashëm e përshkruan edukimin në Britani si “regjim shtypës dhe i pashpirt, i udhëhequr nga objektivat e përfutuara nga modelet e huaja korporative dhe menaxherializmi i fiksuar pas kontrollit ... një agjendë e përshtatur për performancë ekonomike, konkurrencë dhe produktivitet mbi gjithçka tjetër.”³²

Faktikisht, ka pak dallim ndërmjet modelit fabrikë dhe modelit PMS të përshkruar nga Joseph dhe Henzell-Thomas. Të dyja syresh qenë projektuar dhe vënë në jetë jo nga edukatorë, por nga bota e fuqishme korporative, përmes aleancës financiare me qeveritë. Paradigma e Menaxhimit Standard mishërohet nga klasat *high-tech* të promovuar nga Pearson dhe Fondacioni Gates. Studentët përdorin tabletat e tyre për të mësuar materialet e paracaktuara. Roli i mësuesit është pak më shumë se ai i një funksionari që ruan rendin në klasë. A është përfitimi financiar për Microsoft-in dhe Pearson thjesht episodik?

Industria e botimit arsimor është shumë e madhe. Sa më të stabilizuara që të bëhen qeveritë hileqare dhe klishetë korporative: Asnjë Fëmijë i Lënë në Harresë, Standardi i Unifikuar, Gara drejt Majës, Çdo Student Korr Sukses, Edukojmë për Inovacion, Rezultate të Dëshirueshme të Mësimit, aq më të fuqishme lobet e industrisë së botimit-testimit. Botuesi britanik, Pearson, që operon në shtatëdhjetë vende dhe boton me shumë emra, fitoi

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

30 James George Henderson et al., *Transformative Curriculum Leadership*, 3rd edn. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall, 2006), p. 43.

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

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

një kontratë me një “vlerë të paprecedentë” nga një prej dy konsorciumeve shtetërore të testimit në Shtetet e Bashkuara për të marrë përsipër testimin e standardizuar për Standardin e Unifikuar.³³ Ata zhvillojnë teste të kompjuterizuara dhe me shkrim, analizojnë rezultatet, raportojnë rezultatet dhe, me shtetet në konsorcium, zhvillojnë standardet e performancës. Pa dyshim që ata botojnë tekstet shkollore, planet e gatshme të mësimit, paratestimet dhe materiale të tjera për të përgatitur studentët për këto teste të standardizuara. Politikanët që ata llobojnë, si në bordet lokale të shkollave apo ata që prodhojnë politikën në nivel shteti apo në nivel kombëtar, nuk vuajnë vetëm mungesën e dijes rreth mënyrës se si mësojnë fëmijët por edhe kanë objektiva që nuk pajtohen me ato të klasës. Kjo e bën edhe më të lehtë për ata që paguajnë shpenzimet e tyre të fushatave që t’i bindin ata se ajo për të cilën kanë nevojë shkollat është pak a shumë e ngjashme: tekste shkollore më të reja, më të përditësuara, më shumë teste, standarde më të rrepta, më shumë menaxhim i mbështetur në modelin fabrikë/PMS. “Në një nga ironitë e mëdha të njerëzimit, rimendimi masiv për të cilin kanë nevojë shkollat do të kushtonte shumë më shumë se ç’po shpenzojmë tani sa që interesat e fuqishme nuk mund t’i lejojnë vetes që ai të ndodhë.”³⁴

Henzell-Thomas e ka përshkruar kulturën e standardizimit si kuantitative ndryshe nga edukimi cilësor që ushqen në shkallë të plotë potencialin njerëzor. Ai e ka dënuar rrëmbimin e edukimit cilësor nga “një regjim i pashpirt techno-menaxherial i prirë nga objektivat që redukton qeniet njerëzore në hallka performuese dhe konformuese në makinerinë industriale.”³⁵

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

34 Gatto, *The Underground History of American Education*, p. 18.

35 Jeremy Henzell-Thomas, “Going beyond Thinking Skills: Reviving an Understanding of Higher Human Faculties” (paraqitur në Konferencë e 10 Ndërkombëtare të International Association of Cognitive Education and Psychology [IACEP], University of Durham, England, July 10–14, 2005), p. 50. E disponueshme në Book Foundation, <http://thebook.org/resource/aoe2.html>.

Në të vërtetë është mëkat që shumë prej atyre që kontrollojnë shkollat tona islame janë ngashënjyer nga idetë mbizotëruese të politikanëve, duke insistuar se nuk kemi zgjedhje tjetër dhe se që fëmijët tanë të jenë të suksesshëm në këtë shoqëri ne duhet të pajtohemi me idetë e të mësuarit për testim, konkurrenca e tepruar, motivimi i jashtëm, shkëputja nga veprimtaritë e perceptuara si konsumuese të kohës si artet dhe edukimi fizik dhe përçafimi i një kurrikule që jo vetëm është e zbrazët nga vlerat islame por edhe në kundërshtim me to.

A jemi duke u ofruar fëmijëve tanë një edukim islam apo thjesht një kopje skllavëruese të asaj që është projektuar me një pikëpamje mbi natyrën njerëzore dhe me objektiva që janë në kundërshtim me parimet mbi të cilat mbështetet Islami? Për fat të keq, shpeshherë kemi përbrendësuar dhe i kemi bërë tanët, edukimin e bazuar mbi një botëkuptim të huaj. Ne duhet të shqyrtojmë kulturat e klasave dhe shkollave tona dhe të përpiqemi për të kuptuar vërtet gjërat që promovojmë. Ne *nuk mund* t'i pranojmë qorrazi rrethanat aktuale si të pranueshme. Duhet të zgjohemi dhe të përpiqemi të kuptojmë forcat e fuqishme që kontrollojnë mënyrën se si i edukojmë fëmijët tanë. Islami është një mënyrë e plotë dhe gjithëpërfshirëse e jetesës. Një edukim islam duhet të jetë shumë më tepër se akumulimi i thjeshtë i fakteve apo përgatitja për punët e të rriturve.

Me vullnetin e Zotit ne mund të bëjmë shumë më tepër se thjesht të adoptojmë, përshtatim apo kombinojmë këto sisteme të dështuara të edukimi. Duhet të tregojmë kujdes që të mos pranojmë pedagogji thjesht sepse ato janë ndërtuar nga Perëndimi, as sepse janë në përputhje me mënyrën se si fëmijët edukohen në botën myslimane. Përgjithësisht, neve na është dhënë një shtrat shumë i gjerë të cilin të mund të planifikojmë kurrikulat tona si dhe pedagogjinë tonë. Le ta shfrytëzojmë këtë bekim dhe të përpiqemi t'i bëjmë vërtet islame shkollat dhe klasat tona.

Joseph përmendte se pjesa më e madhe e shkollave mbajnë gjallë norma, sjellje, vlera dhe objektiva të padiskutuara.³⁶ Ajo theksonte se shkollat duhet të përcaktojnë me kujdes kulturat e tyre specifike mbi bazën e një vizioni të qartë dhe të unifikuar.³⁷ Ne kemi një vizion. Ne e kemi vizionin! Vizioni ynë është i unifikuar pasi bazohet në konceptin themelor islam të *Teuħīdit*. Ne i kemi kushtuar jetët tona mësimdhënies për fëmijët myslimanë. Ne kemi themele të forta shpirtërore dhe intelektuale islame dhe kemi përqafuar rolin për të cilin Zoti na krijoi, duke u përpjekur gjithmonë për drejtësi për njerëzimin dhe gjithë krijimin mbarë. Ne mund t'u qasemi ideve të intelektualëve të shumtë myslimanë, si edhe dijes së krijuar nga kërkimi edukativ mbi mënyrën se si mësojnë më mirë fëmijët. Na takon neve të zbatojmë vizionin tonë në shkollat tona.

Të menduarit thellë, këshillimi, vënia në pikëpyetje, leximi, reflektimi dhe diskutimi do të na vënë në rrugën e suksesit për të përcaktuar nëse sistemet që po ndjekim janë apo jo në përputhje me idealet tona islame. Parimet që janë zhvilluar në një mënyrë kaq të plotë në Islam - përmes Kuranit dhe mësimëve të Profetit tonë - janë parime universale, parime që janë të prekshme, si përmes Shpalljes, ashtu edhe përmes përdorimit të arsyes njerëzore. Unë citoj edukatorë të shumtë që nuk janë myslimanë, por që përmes përdorimit të vëzhgimit dhe intelektit kanë arritur në përfundime që mishërojnë konceptet që ne mund t'i quajmë islame. Edukatorë të ndërgjegjes, myslimanë dhe të tjerë, po flasin hapur. Na takon neve të dëgjojmë dhe të kontribuojmë në këtë ligjërim.

36 Joseph, *Cultures of Curriculum*, p. 38.

37 *Ibid.*, p. 73.



4. Çlirimi i fuqisë së *Teuḥīdit*

Nuk ka zot veç Zotit. Kjo deklaratë, kaq e thjeshtë dhe po kaq e thellë, është bazë për çdo gjë që ne, si myslimanë, besojmë dhe mënyrën se si duhet të jetojmë. Besimi në unitetin e Zotit e njuh Atë si krijuesin dhe zbatuesin e vetëm. Vetëdija për një Zot, Allahun, duhet të përshkojë në mënyrë absolute atmosferën, kurrikulën dhe funksionimin e përgjithshëm të një shkolle islame. Ky besim i përbrendësuar do të prodhojë praktika dhe qëndrime që janë të qarta dhe të dukshme. Ndërsa planifikojmë mësimet, krijojmë rregulla dhe tradita, komunikojmë me studentët dhe stafet tona, duhet të kemi një përpjekje të ndërgjegjshme për të kujtuar se jemi të obliguar si myslimanë ta mbajmë këtë koncept të *Teuḥīdit* si parimin tonë udhëheqës.

Duke kujtuar praktikën e thjeshtë të fillimit të çdo vepre me fjalët *bismil-Lāh*, ne mund të bëhemi gjithnjë e më të vetëdijshëm për Zotin si qendër të fjalëve dhe veprave tona. Duke i shqiptuar këto fjalë me zë, ne ju kujtojmë fëmijëve tanë dhe kujtdo në mjedisin tonë se po bëjmë një përpjekje të madhe për t'u fokusuar tek Zoti dhe për t'i inkurajuar ata të bëjnë të njëjtën gjë.

Uniteti i Zotit është thelbi i mesazhit, i mesazhit të Zotit të përcjellë nga Profeti për të gjithë botën. Ne njohim se çdo gjë që ka ndodhur dhe do të ndodhë është në përputhje me vullnetin e

Tij. Ai është burimi i ligjeve të historisë, natyrës, si edhe të ligjeve të moralit. Besimi në një Zot është thelbësor për njerëzimin. Fitrah është themelore për natyrën tonë njerëzore. Nevoja për Zotin ruhet, në një shkallë apo një tjetër, përgjatë gjithë jetës. Si mësues, na bie përgjegjësia të ndërtojmë mbi dhuntinë bazike, duke u ofruar fëmijëve tanë kuadrin e mënyrës islame të të jetuarit.

Disa nga atributet e Zotit siç pohohen në Kuran, theksojnë fuqinë absolute të Tij, njëshmërinë, përkryerjen hyjnore dhe madhësinë. Neve na ndërmendet se Ai është përtej perceptimit tonë të kufizuar njerëzor. Sërish, Kurani na mëson se Ai është aq afër sa vena jonë, se Ai kujdeset për ne, në fakt për të gjitha krijesat e Tij, dhe se Ai është i arritshëm, i dhimbsur dhe plot mëshirë.

Nëse robërit e mi të pyesin për Mua, Unë jam afër, i përgjigjem thirrjes së atyre që më thërrasin Mua, ndaj le të më përgjigjen Mua dhe të besojnë në Mua, që të jenë të udhëzuar. (Kuran, 2:186)

Balancë, një koncept kaq i rëndësishëm në Islam. Si edukatorë, duhet të mos harrojmë asnjëherë të ofrojmë një pikëpamje të balancuar dhe kjo nuk është askund më e domosdoshme se në ndihmesën e fëmijëve për të zhvilluar konceptin e tyre të Zotit, me të njëjtën ndjesi të mahnitjes dhe kuriozitetit që inkurajohet në çështjet e tjera, duke parë me sytë e myslimanit çdo moment të ditës së tyre.

Teuhidi është një pohim i besimit, por është shumë më shumë se një pikë pasive e besimit. Ne jemi bekuar me një botëkuptim gjithëpërfshirës që na udhëheq drejt një vizioni të unitetit. Kjo kërkon njohjen dhe pranimin se krijimi ynë ka si qëllim t'i shërbejë Zotit i cili nuk ka të barabartë as ortakë, t'i shërbejë Atij jo vetëm përmes kryerjes së ritualeve, por edhe përmes përkushtimit tonë ndaj një vizioni në të cilin veprimi është pjesë e besimit, në një përpjekje të pandalshme kundër padrejtësisë dhe shtypjes. *Teuhidi* prek çdo aspekt të Islamit duke nisur që nga njësimi i Zotit dhe duke u shtrirë nëpër tërësinë e ndërlidhshmërinë e krijimit të

Tij. Saktësia, harmonia e secilit përbërës demonstroi unitetin e të Gjithëfuqishmit, i cili ka krijuar struktura të qëllimshme dhe të qëndrueshme përgjatë gjithë kohës dhe hapësirës. Edhe njerëzimi është një mozaik i pasur individësh, të gjithë nga një origjinë e përbashkët, por që u ndanë gjeografikisht për të formuar popullata dhe kultura të dallueshme, sipërfaqësisht të ndryshme, por që kanë për qëllim të njihen dhe të mësojnë nga njëri-tjetri. Nuk ka një të vërtetë fetare të dallueshme nga ajo që është zbuluar përmes përpjekjeve njerëzore. E gjithë dija i përket dhe buron nga Zoti një. Por është mënyra se si njerëzit e zbatojnë këtë dije që na është dhënë si një provë.

Për shkak se Zoti është përtej të kuptuarit njerëzor, ne duhet të jemi gjithnjë të ndërgjegjshëm për të shmangur edhe më të voglën prani të konfuzionit ndërmjet Krijuesit dhe krijimit. Sot, rreziku më i madh vjen më pak prej imazheve dhe simboleve dhe më shumë prej mënyrave alternative të jetesës, siç është dhënia e rëndësisë së pamërituar mbi cilëndo qenie njerëzore, suksesin material apo 'izmave' të ndryshme që mund të fitojnë përparësi kaq lehtësisht mbi përkushtimin tonë të plotë ndaj Zotit një.

Besimi në një Zot sjell *takuā-nē* (vetëdijen për Zotin). Ekspozimi ndaj parimeve, vlerave dhe praktikave islame duhet përjetuar, pa dyshim, në një atmosferë të ngrohtë dhe të çiltër. Mëshira dhe dhembshuria e Zotit janë përmendur në çdo sure të Kuranit dhe janë këtotribute që duhen theksuar. Islami paraqitet më mirë përmes mahnitjes me krijimin e Zotit, vlerësimit të dashurisë, mirësisë dhe dhembshurisë së Tij të pakufishme, si dhe të kuptuarit se Ai na udhëzon përmes Kuranit që të jetojmë për vete në mënyrën më të mirë të mundshme. Sardar e shpjegon *takuānē* si "ndërgjegje që arsyeton",³⁸ një përkufizim më i preferuar se sa më e përdorura "frika nga Zoti". Droja nga Zoti mund të japë përshtypjen se sanksionon gjykim. Zoti është gjykuesi ynë dhe askush veç Zotit Vetë nuk duhet të kërcënojë dikë me zjarrin e ferrit,

38 Sardar, *Reading the Qur'an*, p. 73.

veçanërisht jo ata që kanë autoritet apo fuqi mbi të tjerët. Si mësues, roli ynë nuk është të frikësojmë fëmijët për t'u nënshtruar, por t'u japim atyre instrumentet për të zhvilluar ndërgjegjen e tyre arsyetuese. Muhammed Asad pohonte me mprehtësi, "Frika nga Zoti përjashton përmbajtjen pozitive të termit *takuā*, vetëdijen e gjithëpranisë së Tij dhe dëshirën e njeriut për ta modeluar ekzistencën në dritën e kësaj vetëdijeje."³⁹ Henzell-Thomas, duke e zhvilluar këtë, tregonte se fjala *takuā* kombinon kuptimet e vetëdijes dhe drithërimës nga Zoti me atë të ruajtjes syçelë të vetes nga gjithçka që është shpirtërisht negative apo e dëmshme. Është *takuāja* që na udhëheq drejt sjelljes që ilustron arsyen për ekzistencë, duke na inkurajuar të zbatojmë parimet e shpjeguara në Kuran për mënyrën si duhet të jetojmë. Të vendosësh Zotin në qendër kërkon të nxisësh mësimin e gjithçkaje nga një perspektivë që e përqafton këtë koncept. Asgjë nga ato që bëjmë apo që prezantojmë dhe mësojmë nuk mund të ndahet nga dija jonë.⁴⁰

Të vendosësh Zotin në qendër në një mjedis shkollor është shpesh e vështirë edhe për myslimanët e përkushtuar sepse, për fat të keq, shumë prej nesh kanë jetuar brenda paradigmës materialiste që kërkon një ndarje absolute ndërmjet materiales dhe transcendentës, një botëkuptim që fokusohet kaq intensivisht në vetëdijen se pikëpamja gjithëpërfshirëse mbi jetën është gërryer, duke krijuar një përbrendësim të pavetëdijshëm të asaj se besimi fetar duhet mbajtur i ndarë nga ajo që mund të vëzhgohet fizikisht. Kur nuk pranohet Zoti si qendër e realitetit tonë, ne jemi përpara rrezikut të promovimit të një botëkuptimi sekular. Pasi të kemi përvetësuar me vetëdije këtë mënyrë të menduarit, do të duhen përpjekje të vendosura për të riqendëruar të menduarit tonë në Zotin. Rivendosja e themelit qendror të Islamit, *Teuħidit*, në mënyrën tonë të jetesës kërkon që të hedhim tutje praktikën e

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

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

këqyrjes së çdo aspekti të ekzistencës si entitet i ndarë, të dallueshëm, dhe në vend të kësaj të mësojmë të shohim në mënyrë kritike përmes lentes së unitetit.

Kurani është udhëzimi që Zoti i ka dhënë njerëzimit. Ka vetëm një Zot dhe fjala e Tij, siç edhe krijimi i Tij, duhen marrë si një e tërë. Muhamed Asad, në parathënien e përkthimit të tij të Kuranit, flet për ndërthurjen që Kurani i bën mësimëve shpirtërore me legjislacionin praktik. “Mesazhi i Kuranit është se problemet e mishit dhe të mendjes, të seksit dhe ekonomisë, të ndershmërisë individuale dhe drejtësisë shoqërore janë të lidhura në mënyrë të ngushtë.”⁴¹ Shpeshherë ne izolojmë një varg nga Kurani dhe e përdorim atë për të justifikuar apo konfirmuar opinionet tona. Fazlur Rahman, një prej intelektualëve më të mençur të shekullit të njëzetë, ka theksuar rëndësinë e kontekstit rastësor, kohor dhe kulturor të vargjeve kuranore. Nëse merren individualisht, pa konsideruar kuadrin e referencës, atëherë mesazhi mund të keqkuptohet. Ai thekson se, ndërsa në mënyrë të padyshimtë “Kurani është shpallur në tërësinë e tij”, Kurani vetëshpall “se ai është një tërësi mësimesh jashtëzakonisht të integruara dhe kohezive.”⁴² Gjithashtu, Sardar ka theksuar unitetin e Kuranit, duke u pajtuar me Rahmanin, se një përjasje tematike në të cilën ndiqen shpalljet e ndërlidhura që kanë të bëjnë me një temë specifike, është rruga për të kuptuar, duke theksuar se shqyrtimi varg pas vargu mund të fshehë koncepte më të gjera dhe më themelore.⁴³

Vini re, se një instrument kryesor i përdorur nga islamo-fobët që kanë shkaktuar kaq shumë vrer, është ndarja, jo vetëm e Kuranit, duke keqçituar dhe/ose duke shndërruar disa fjalë të nxjerra jashtë kontekstit në një copëz të shkëputur, por edhe me këmbënguljen që Allahu është një Zot i ndryshëm nga Zoti i të

41 Asad, *The Message of the Qur'an*, p. 4.

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

43 Sardar, *Reading the Qur'an*, pp. 27; 60–61.

krishterëve dhe hebrejve. Së andejmi, ata lëvizin drejt gjithçka-je që mendojnë se na ndan nga pjesa tjetër e njerëzimit.

Koncepti i *Teuhidit* na inkurajon të shqyrtojmë idetë në dukje kundërtënjëse, jo si të kundërta, por si përplotësuese të njëra-tjetrës. Dualiteti i dukshëm portretizohet më saktë si polaritet, pra, dy dimensione përplotësuese të një realiteti të vetëm, jo si kundërshti. Për ilustrim, Sardar theksonte se dyshimi dhe siguria nuk janë diametralisht të kundërta, sepse arsyetimi përmes dyshimeve është e vetmja rrugë drejt sigurisë.⁴⁴ Në *Wholeness and Holiness in Education: An Islamic Perspective* [Tërësia dhe Shenjtëria në Edukim: Një Perspektivë Islame], Zahra Al Zeera diskutonte në hollësi atë që ajo e quan "dialektika e *Teuhidit*".⁴⁵ Sachiko Murata ka krahasuar mënyrën se si i trajton Islami këto dy koncepte të kundërta me *jinin* dhe *janin* e feve kineze, duke përshkruar se si forca në dukje kundërtënjëse janë të ndërvarura dhe sjellin në ekzistencë njëra-tjetrën.⁴⁶ Henzell-Thomas theksonte se të menduarit dialektik dhe përkatësia intelektuale që ajo promovon, është pjesë e rëndësishme e edukimit tërësor, që i lejon nxënësit të lidhen me veten e tyre më të thellë, të zhvillojnë empati, të lidhen me të tjerët dhe me shoqërinë në të cilën jetojnë.⁴⁷ Shqyrtimi i këtyre kontradiktave në dukje është një mjet i fuqishëm që na shpie te përfundimi, se ato që duken si paradokse, janë shpesh pikëpamje të ndryshme të së tërës, dhe se kjo mënyrë e të menduarit përgatit mendjen dhe shpirtin për sfidën e të jetuarit në shoqërinë moderne.

Rahman vinte re marrëdhënien e ngushtë ndërmjet unitetit të Zotit dhe unitetit të njerëzimit në Islam:

Që në krye të herës, monoteizmi lidhej me një humanizëm dhe një ndjenjë të drejtësisë ekonomike dhe shoqërore ... intensiteti i të cilave

44 Sardar, *Reading the Qur'an*, p. 73.

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

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

47 Henzell-Thomas, "Going beyond Thinking Skills," p. 20.

nuk është më i vogël se intensiteti i idesë monoteiste... Profeti duket se këmbëngul: një Zot – një njerëzim.⁴⁸

Në një mjedis ose bashkësi ku të gjithë janë myslimanë, është e lehtë të biesh në një ndjenjë ekskluziviteti, të mendosh për Allahun si Zot vetëm të myslimanëve, ose të kesh një preferencë për ata prej nesh që kemi lindur ose kemi hyrë vullnetarisht nën ombrellën e Islamit. Megjithatë, në dymbëdhjetë momente të ndryshme në Kuran, Zoti i drejtohet në mënyrë specifike të gjithë njerëzimit. Është e qartë, se Allahu i do të gjitha krijimet e Tij dhe është Zoti i të gjithëve. Ai krijoi secilin prej nesh për të njëjtin qëllim dhe kujdeset për ne në mënyrë të barabartë. Uniteti i njerëzimit është një gur themeli i besimit tonë. Asnjë person, mashkull apo femër, mysliman, i krishterë, hebre apo jobesimtar, nuk është më i dashur nga Zoti se një tjetër. Brenda secilit burrë, grua apo fëmijë përbërësit fizikë, shpirtërorë dhe intelektualë plotësojnë njëri-tjetrin, duke bashkëvepruar për të formuar një personalitet të unifikuar. Dhurata e Shpalljes kuratore nuk është vetëm e jona, por një dhuratë universale.

Izolimi nuk mund të japë përgjigje për nevojat e myslimanëve në komunitetet jomyslimane. Është në kundërshtim me frymën e Kuranit ndarja në geto të vetimponuara. Sigurisht që ne duam t'i mbajmë fëmijët tanë dhe veten të sigurt nga komponentët e dëmshëm të kulturës dominuese, por të përqendrohemi me theks të madh në aspektet negative, të tilla si alkooli, droga dhe shturja seksuale është kundërproduktive. Shumë tradita të shoqërisë perëndimore janë pozitive, ndonjëherë më islame sesa ato që praktikohen në vendet myslimane. Për më tepër, ka shumë individë dhe organizata që përpiqen për drejtësi. Ata janë aleatë, aktualë ose potencialë.

Çështja e izolimit ka implikime të rëndësishme për atë pjesë të bashkësisë sonë të përfshirë në edukimin islam në Perëndim.

48 Fazlur Rahman, *Islam* (Chicago: University of Chicago Press, 2002), p. 12.

Nëse vërtet duam të “njohim njëri-tjetrin”, pse, atëherë, duhet t’i izolojmë fëmijët tanë brenda një mjedisi arsimor që është aq i ndarë nga pjesa tjetër e shoqërisë në të cilën jetojmë? Atmosfera pak a shumë ekskluzive e çdo shkolle islame qëndron në kontrast të thellë me atë që fëmijët do të detyrohen të përjetojnë më vonë në jetën e tyre. Pikërisht për këtë arsye, shumë prindër myslimanë kanë zgjedhur të mos i çojnë fëmijët e tyre në një shkollë islame, pasi kanë vendosur që një përvojë më pak kufizuese shoqërore do t’i përgatisë më mirë fëmijët e tyre për jetën që do të jetojnë, në fund të fundit, nëse duan të jenë pjesë e shoqërisë së gjerë.

Për shkak se familja është faktori më i rëndësishëm, disa fëmijë myslimanë ia dalin mjaft mirë në një shkollë jomuslimane. Ata do të mësojnë dhe do të përjetojnë një gamë më të gjerë të shoqërisë. Do të ketë pritshmëri, që ata do të kenë sjelljen e duhur. Problemi është se sjellja e tyre është shkëputur nga ekzistenca e Zotit dhe kjo ndarje, pavarësisht nga ajo me të cilën mësohen në shtëpi ose në një shkollë fundjave, nuk mund të mos përforcojë dikotominë midis fesë dhe pjesës tjetër të jetës. Ndonëse ndikimi pozitiv i familjes është i një rëndësie më të madhe, nuk është gjithmonë i mjaftueshëm. Ata që janë në një atmosferë islame gjatë gjithë kohës, shmangin pështjellimin e ekspozimit ndaj një kulture të ndarë nga Zoti gjatë periudhave të gjata të kohës së kaluar në shkollë. Fëmijët janë të brishtë dhe ndikohen lehtë. Kur i vendosim në një mjedis të huaj, ne e bëjmë me vetëdijen se ata do të fundosen, ose do të notojnë. Një shqetësim i veçantë është injoranca dhe armiqësia që shpesh shkaktojnë qëndrime negative dhe ngacmime të drejtpërdrejta. Në të vërtetë, një fëmijë i stabilizuar mirë në besimin e tij dhe me një personalitet të fortë mund të fuqizohet nga aftësia e tij për t’i bërë ballë përballjeve negative. Por, cili është efekti tek ata që ndihen të poshtëruar, ose që fshehin besimin e tyre në një përpyekje për t’u përshtatur?

Fëmijët tanë kanë një të ardhme të pasigurt. Si do të ndërtojnë marrëdhënie me të tjerët? Si do ta shpjegojnë ata Islamin? Si do ta jetojnë ata Islamin e tyre, pa u izoluar? Cili është roli i tyre brenda botës në të cilën ata doemos do të kalojnë jetën e tyre? Koha që një fëmijë kalon në një shkollë islame me kohë të plotë mund të konsiderohet si një lloj periudhe inkubacioni që, me vullnetin e Zotit, do t'i japë atij/asaj forcën e karakterit për të marrë një rol të qetë në botën në të cilën jetojmë. Merry, i cili ka studiuar shkolla islame në disa vende jomyslimane, arriti në përfundimin se koherenca kulturore e përjetuar nga fëmijët që ndjekin shkollat që janë në përputhje me vlerat e familjes, është e rëndësishme për formimin e identitetit dhe shëndetin psikologjik.⁴⁹ Ai citon disa studiues të tjerë jomyslimanë të cilët janë dakord. Në një libër të botuar së fundmi, ai e zgjeroi këtë, duke përfshirë pakicat e tjera të cenushme, si dhe myslimanët. Ai argumentoi se ndarja vullnetare, në krahasim me integrimin, ka më shumë të ngjarë të nxisë vetërespektin dhe mundësinë dhe mund të jetë mënyra më efektive për të inkurajuar vlerat qytetare, barazinë dhe qytetarinë.⁵⁰ Detyra jonë, pra, është se si ta përvetësojmë këtë vetërespekt dhe të përgatisim fëmijët tanë për rolet e tyre në shoqërinë e gjerë. Bekimet e shpalljes kuranore nuk janë vetëm tonat, por një dhuratë universale. Si myslimanë, ne kemi detyrimin të bëjmë të mundurën për të promovuar vetëdijen për Zotin brenda bashkësisë në të cilën jetojmë. Është detyra jonë e shenjtë të pajisim brezin e ardhshëm, që ta marrë këtë rol. Qëllimi ynë parësor nuk duhet të jetë mbrojtja, por përgatitja, pra, përgatitja e fëmijëve tanë për të qenë pjesë e pandashme, e përqendruar te Zoti, e shoqërisë së gjerë. Ne duhet të jemi të kujdesshëm të mbajmë fëmijët tanë larg çdo ndjenje ekskluziviteti, duke i kujtuar vetes dhe studentëve tanë,

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

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

se Profeti Muhamed ishte i fundit i një zinxhiri. Shembulli i tij dhe Kurani që solli ishte për të gjithë njerëzimin, të atij njerëzimi të cilit myslimanët i janë vetëm një pjesë. Kjo nuk është një detyrë e lehtë. Për të shmangur ndjenjën e ndarjes nga bota reale dhe, për më tepër, për t'u dhënë fëmijëve tanë një sfond të fortë dhe të kuptuarit se si të jetojnë Islamin e tyre në një kulturë ku shumë norma të sjelljes janë në kundërshtim me besimet tona, kjo kërkon planifikim dhe lutje të thellë.

Ne mund t'i njohim njerëzit dhe t'i lejojmë të tjerët të na njohin, vetëm nëse jemi të hapur. Idealisht, një shkollë islame duhet të ketë fëmijë jomyslimanë në grupin e saj të studentëve. Kjo, sigurisht, kërkon një mjedis mikpritës dhe një program që mund të tërheqë potencialisht familje myslimane dhe jomyslimane. Nëse Islami integrohet në brendësi të kurrikulës, çështja e përjashtimit të jomyslimanëve nga klasat fetare nuk ngrihet më. Sado e përhapur të duket klima aktuale e dyshimit dhe e frikës nga Islami dhe myslimanët, ka jomyslimanë që do të zgjedhin të sjellin fëmijët e tyre në shkollat myslimane. Prej shumë vitesh, cikli parashkollor Montessori në Shkollën Islame të Siatëllit ka shërbyer si program përkujdesjeje ditore shumë tërheqës për fëmijët e moshës parashkollore nga lagjja me tarifa të paguara, nga qyteti apo konteja. Për shkak se kanë qenë të kënaqur me shkollën dhe fëmijët e tyre ishin të lumtur, ata që kishin mundësi, shpeshherë zgjidhnin të zgjasnin regjistrimin e fëmijëve të tyre edhe në programin fillor. Është burim krenarie fakti se, pas 11 shtatorit, një kishë kryesisht afro-amerikane zgjodhi t'i jepte paratë e mbledhura në kujtim të atyre që u vranë në sulmet mbi Qendrën Botërore të Tregëtisë, për Shkollën Islame të Siatëllit, si shenjë falënderimi për punën tonë me fëmijët e lagjes.

Edhe nëse shkollat tona janë 100 për qind myslimane, ne duhet të sigurohemi që ato të jenë vërtet multikulturore, multietnike dhe të mos përjashtojnë askënd. Është një fakt i trishtë, që xhamitë tona dhe shumë nga shkollat tona kanë baza etnike

dhe sektare. Sigurisht, kjo nuk do të thotë se çdo mysliman do të përjashtohet me qëllim, vetëm se shkolla ose xhamia e veçantë ka nisur të shihet si arabe, turke, shiite ose afro-amerikane. Disa prindër zgjedhin një shkollë islame, kryesisht sepse duan që fëmijët të qëndrojnë të lidhur me kulturën e tyre, pjesë e së cilës është Islami. Nuk ka dyshim që është ngushëllim të shoqërohesh me të tjerët që përdorin të njëjtën veshje, gjuhë dhe tradita të tjera njerëzore, por sa shumë pasurohet shkolla, kur fëmijët kuptojnë dhe vlerësojnë se ka shumë kultura myslimane. Duhet një përpjekje e ndërgjegjshme për të arritur përtej kufijve etnikë dhe sektarë në të gjithë komunitetin e myslimanëve. Secila prej kulturave tona nuk duhet thjesht të jetë e pranishme, por të kremtohet. Fëmijët duhet të shohin se edhe brenda Islamit ka diversitet. Vetëm në një atmosferë të tillë të rinjtë tanë mund të zhvillojnë një vlerësim për të tjerët dhe mund të fillojnë të dallojnë atë që brenda mënyrës së tyre të ekzistencës është veçanërisht islame dhe atë që është thjesht kulturore.

Uniteti i njerëzimit kërkon që edukimi ynë të jetë shoqërisht i drejtë. Oakes, Lipton, Anderson dhe Stillman e trajtojnë drejtësinë sociale në *Teaching to Change the World [Të Edukosh për të Ndryshuar Botën]*. Vetë titulli i librit sugjeron një përjasje islame. Ata e përkufizojnë edukimin shoqërisht të drejtë, si atë edukim që arrin tre qëllime: (1) merr në konsideratë vlerat dhe politikatat që përshkojnë edukimin; (2) shtrojnë pyetje kritike rreth mënyrës në të cilën mendimi dhe praktika tradicionale erdhi në ekzistencë dhe kush në shoqëri përfiton prej tyre; dhe (3) u kushton vëmendje të veçantë pabarazive të shoqëruara me racën, klasën shoqërore, gjuhën, gjininë dhe kërkon alternativa.⁵¹

Një praktikë e rëndësishme, e përhapur gjerësisht në shkollat, është ajo e grupimit sipas aftësisë, e njohur edhe me emërtimet ndjekja, transmetimi, ose nivelimi. Kjo përfshin renditjen e

51 Jeannie Oakes, et al., *Teaching to Change the World* (Boulder, CO: Paradigm, 2012), p. xv.

fëmijëve sipas një kapaciteti natyror të perceptuar për të mësuar. Metodatat e përdorura: testimet, perceptimet e mësuesve, notat dhe presioni prindëror, nuk parashikojnë saktësisht arritjet akademike, por kanë treguar se ndajmë fëmijët kryesisht sipas racës, klasës shoqërore dhe edukimit familjar. Kjo është gjithçka, përveçse shoqërisht e drejtë dhe nuk ka vend në asnjë shkollë, veçanërisht në një shkollë islame. Kjo praktikë do të diskutohet me më shumë hollësi në kapitullin 9.

Për t'u përshtatur me të jetuarit në një vend me shumë kulturë, është e rëndësishme të kërkohen ata që janë të kultivuar në Islamin tradicional, por kanë studiuar dhe jetuar edhe në vende ku myslimanët nuk janë shumicë. Të varesh nga juristë që i bazojnë përfundimet e tyre në të shkuarën, mund të shkaktojë hutim dhe të krijojë përshtypjen se Islami nuk është në gjendje të ballafaqohet me çështjet aktuale.

Anuar Ibrahim, ish-zëvendëskryeministër i Malajzisë, hedh poshtë paradigmën përçarëse të përplasjes së qytetërimeve, duke bërë thirrje për një dialog qytetërues që njeh dhe mirëpret diversitetin etnik dhe fetar që është karakteristik për Malajzinë, si edhe për shumë vende të tjera.⁵² Ai rekomandon që përparësia t'i jepet drejtësisë dhe barazisë sociale dhe ekonomike, duke vënë në dukje se këto janë vlera universale. Ai, më tej, deklaroi se Islami, duke qenë një fe e rrugës së mesme, siguron një bazë për pluralizëm. Ai nuk e sheh dialogun qytetërues si një qëllim, por si një mjet për të arritur atë lloj të *convivencia*-s (bashkëjetesës) që karakterizoi përvojën harmonike dhe lulëzuese të tre grupeve fetare që jetonin së bashku në Spanjën myslimane.

52 Koncepti distopik i një "përplasje të qytetërimeve" u prezantua në ligjërimin politik së fundmi nga Samuel P. Huntington në një leksion për American Enterprise Institute në 1992. Shih edhe Anwar Ibrahim, "The Need for Civilizational Dialogue" (Washington, DC: Center for Muslim-Christian Understanding, Occasional Paper Series, 1995), pp. 1-5. Fjalimi është i disponueshëm edhe në Oxford Islamic Studies Online, <http://www.oxfordislamicstudies.com/article/book/islam-9780195174304/islam-9780195174304-chapter-54>.

Tribalizmi dhe interesi vetjak, të dënuar nga Islami, mund të marrin shumë forma, por përfshijnë edhe atë të identitetit fetar. Brenda shkollave tona, ne, absolutisht, duhet të shkojmë përtej komuniteteve tona myslimane. Është thelbësore që fëmijët që na janë besuar, të mësojnë të vlerësojnë se sa mirësi ekziston përtej atyre që e quajnë veten myslimanë. Historia, biografitë dhe ngjarjet aktuale janë të mbushura me shembuj nga të cilët çdokush mund të mësojë dhe të përfitojë. Përtej kësaj, duhet të ketë një përpjekje të ndërgjegjshme për të siguruar mundësi që fëmijët në një shkollë islame të ndërveprojnë me të tjerët jomyslimanë. Kjo mund të jetë përmes shërbimit në komunitet, partneritetit me shkollat e tjera, pjesëmarrjes në ngjarjet e komunitetit, e kështu me radhë. Fëmijët në Shkollën Islame të Siatëllit merrnin pjesë çdo vit në aktivitetet e Ditës së Martin Luther King në mbarë qytetin, ndonjëherë duke mbajtur flamurin në pjesën e përparme të paradës. Ata, gjithashtu, ishin të pranishëm në demonstrata dhe merrnin pjesë në festime me grupe të tjera të fëmijëve. Çdo vit ata mbanin një shfaqje me karnavale shumë të suksesshme, si për fëmijët e lagjes, ashtu edhe për komunitetin mysliman.

Shumica e myslimanëve të rritur dhe shumë nga fëmijët tanë kanë përjetuar paragjykime. Ne nuk mund ta parashikojmë të ardhmen, por, në të njëjtën kohë, është thelbësore të jemi të vetëdijshëm, se bota në të cilën fëmijët tanë myslimanë do të jetojnë, nuk do të jetë gjithmonë miqësore. Si mund t'i përgatisim ata, që të ruajnë dinjitetin dhe respektin për veten dhe për Islamin, përballë diskriminimit dhe islamofobisë helmuese? Po aq e rëndësishme, si mund ta përdorim njohurinë ose përvojën e paragjykimit dhe persekutimit për të theksuar unitetin e njerëzimit dhe domosdoshmërinë absolute të mbrojtjes së drejtësisë edhe kundër interesit tonë vetjak? (Kuran, 4: 135) Gjëja e fundit që do të donim, është që fëmijët tanë të futeshin në të njëjtin kurth paragjykimi dhe urrejtjeje ndaj jomyslimanëve. Ky problem nuk mund të trajtohet

i veçuar. Paragjykimet që hasin fëmijët tanë, drejtpërdrejt ose përmes përvojave të miqve dhe familjes, janë shkatërrimtare. Ka disa mënyra për t'i përgatitur ata për një përvojë të tillë, mundësisht paraprakisht. Mundësitë për të mësuar rëndësinë e tolerancës janë kudo. Historia dhe ngjarjet aktuale mund të japin shembuj të shumtë që theksojnë vëllazërinë ndërmjet njerëzve.

Ka edhe disa shembuj të shkëlqyer të myslimanëve që u vij-në në ndihmë hebrenjve gjatë Holokaustit. Një libër me figura, *The Grand Mosque of Paris [Xhamia e Madhe e Parisit]* tregon historinë e hebrenjve që u strehuan fshehurazi brenda xhamisë, gjatë persekutimit të tyre nga nazistët.⁵³ Shqipëria, i vetmi vend me shumicë myslimane në Europë për kohën, ishte gjithashtu i vetmi vend evropian që ia doli të mbrojë qytetarët e saj hebrenj, si dhe hebrenjtë e shumtë nga vendet e tjera europiane që i iknin nazizmit. Kjo u arrit kryesisht, duke siguruar dokumentacionin që u mundësonte atyre të lëviznin lirshëm në mesin e popullatës, jo thjesht duke i fshehur ata. Kur Shqipëria u pushtua nga gjermanët dhe u urdhërua të dorëzonte një listë hebrenjsh, ata nuk pranuan ta bënin këtë.⁵⁴

Përdorimi i shembujve të myslimanëve që qëndrojnë kundër padrejtësisë ndaj hebrenjve, ka përfitimin shtesë të hapjes së një diskutimi për Judaizmin. Për shkak të situatës në Palestinë, është e rëndësishme të jemi të sigurt, që fëmijët tanë të mësojnë të mos stereotipizojnë apo të krijojnë paragjykime ndaj anëtarëve të një grupi të tërë fetar ose etnik. Prezantimi i tyre me numrin në rritje të organizatave hebraike që qëndrojnë kundër padrejtësive ndaj palestinezëve, është veçanërisht i dobishëm.

Zinn Education Project ofron shembuj të shumtë të individëve, jeta e të cilëve mishëronte përkushtimin ndaj drejtësisë

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

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

gjatë historisë së SHBA-ve.⁵⁵ Kjo përjasje na risjell vetëdijen, se ishin pikërisht njerëzit si ne, ata të cilët bënë pjesën e vështirë të punës që ndryshoi botën për mirë, njerëz me sfond të ndryshëm që arritën të kuptojnë se ishte detyra e tyre të rrezikonin jetën, të ardhmen dhe ëndrrat për të qëndruar për drejtësi. Ka shumë rrëfime nga historia perëndimore dhe botërore, që mund të shërbejnë si shembuj pozitivë ose negativë të sjelljes që mësojnë vlerat islame. Është, po ashtu, e rëndësishme t'u kujtojmë studentëve tanë, se, megjithëse ne jemi të bekuar që kemi Kuranin për të na udhëhequr, bashkësitë e feve të tjera kanë pasur zbulesat e tyre dhe secilit individ i jepet dhurata e *fitras* dhe intelektit.

Studentët lidhen me lehtësi me rolin e grupeve të tjera pakicë në Shtetet e Bashkuara dhe vështirësitë me të cilat ata përballëshin dhe kapërcenin. Përqendrimi në pakicat dhe roli i tyre në ndërtimin e këtij vendi mund të ndihmojë në kapërcimin e paragjykimëve. Një përfitim shtesë është materiali i bollshëm i disponueshëm në formën e librave joletrarë dhe romaneve historikë. Për shembull, shihni Laurence Yep dhe serinë e tij të romaneve që përshkruajnë historinë e gjatë dhe shpesh të dhimbshme të kinëzëve në Amerikë. Përvoja afrikano-amerikane është shumë e pasur në të gjitha llojet e mediave dhe, natyrisht, përfshin pjesën më të madhe të historisë së Islamit në Amerikë, si dhe një pjesë të konsiderueshme e të rëndësishme të historisë amerikane. Shih shembullin e temave në shtojcën B për një temë të bazuar në zinë e bukës në Irlandë dhe emigrimin e irlandezëve në Amerikë.

Njëshmëria e Zotit pasqyrohet në krijimin e Tij, një krijim që është i qëllimshëm, i unifikuar dhe jashtëzakonisht i harmonishëm. Ndërlidhshmëria, saktësia, harmonia e secilit komponent demonstroi unitetin e të Plotfuqishmit që ka krijuar modele që ruhen përgjatë kohës, hapësirës dhe më gjerë. Vetëm një Zot mund të kishte krijuar një univers që ndjek ligjet specifike

55 "Teaching a People's History," Zinn Education Project, 2017, <https://zinned-project.org/>.

në mënyrë të vazhdueshme. Krijuesi, me urtësinë e Tij të pafundme, krijoi një rol për çdo entitet që ekziston. Nëse shikojmë përzierjen perfekte të sistemeve të trupit: struktura tronditëse e një qelize të vetme, saktësia e një atomi, ose rendi i sistemit tonë diellor, ne nuk mund të mos vetëdijesohemi se e gjithë kjo është rezultat i një plani. Edhe më e pabesueshme është se secila prej tyre është e lidhur në mënyra të shumta me njëra-tjetrën. Natyra është shumë më tepër sesa fizike, secila prej mrekullive të saj është një *ajet*, një shenjë e Zotit të vetëm.

Uniteti i krijimit ka pasoja për të gjitha aspektet e kurrikulës, por bëhet veçanërisht i rëndësishëm në studimin e materialeve të lidhura me shkencën, lëndë që shpesh janë shumë të fragmentuara. Një tekst shkencor për fëmijët më të vegjël shpesh përbëhet nga një seri temash të shkëputura me pak marrëdhënie me njëra-tjetrën, përtej faktit se të gjitha ato konsiderohen "shkencë". Çdo lëndë përfundon shpejt, në mënyrë që klasa të kalojë në tjetrën, duke u grabitur fëmijëve kohën që duhet për të parë dhe vlerësuar ndërlidhjet që lidhin krijimin e Allahut në një tërësi të mrekullueshme. Duhet kohë për të menduar, soditur dhe çuditur me shenjat e Zotit në botë.

Në fund të fundit, shkenca nuk është asgjë më shumë se ligjet fizike të Zotit. Pothuajse çdo referencë ndaj këtyre shenjave të Zotit në Kuran pasohet nga një deklaratë që i shtyn myslimanët të shqyrtojnë, të mendojnë, të meditojnë. Në mënyrë të përsëritur, ne urdhërohemi të shikojmë këtë krijim të Tij, të reflektojmë mbi kompleksitetin, rendin, ekuilibrin e tij mahnitës dhe mënyrën si të gjitha këto lidhen së bashku në një tërësi të mrekullueshme, si dhe të kujtojmë Zotin një që e krijoi atë për ne.

Dhe ndër shenjat e tij është krijimi i qiejve dhe i tokës, si dhe larmia e gjuhëve dhe ngjyrave tuaja: sepse aty, vër re, ka vërtet mesazhe për të gjithë ata që kanë njohje [të lindur]! (Kuran, 30:22)

Universaliteti i ligjeve shkencore tregon një plan aq elegant dhe koherent, saqë e manifeston më të mirin e Planifikuesve për këdo, pa një ide paraprake të gjithçkaje, si një ngjarje e rastësishme. Meqenëse soditja e krijimit duhet të çojë te Krijuesi, është detyra jonë e shenjtë si edukatorë të heqim ndarjen midis Krijuesit dhe krijimit të Tij për të lidhur fiziken me metafizikën dhe për të rivendosur një vizion të planit të Zotit. Vetë Kurani na nxit vazhdimisht të kërkojmë njohuri për krijimet madhështore të Zotit, të mendojmë, të studiojmë, të meditojmë dhe të reflektojmë mbi *ajetet* e botës.

Është Ai që krijoi për ju gjithçka që është në tokë dhe zbatoi modelin e Tij në qiej dhe i formoi ato në shtatë qiej; vetëm Ai ka njohuri të plotë për gjithçka. (Kuran, 2:29)

Është e vështirë të rrokim me mendjet tona një krijim që shtrihet pafundësisht tej, deri në skajet më të largëta të universit, dhe në brendësi te grimcat më të imëta subatomike. Megjithatë, ne e dimë se përtej pjesëve fizike potencialisht të vëzhgueshme të krijimit, është *gajbi*, ajo që nuk shihet, e padukshmja. Fëmijët, shpesh, vënë në dyshim natyrën e vërtetë të Zotit, të kohës, të qëllimit të universit, të realiteteve shpirtërore. Fëmijët e vegjël, në veçanti, ka të ngjarë të supozojnë se të rriturit i dinë përgjigjet. Kjo është arsyeja pse ne kurrë nuk heqim dorë nga pyetje të tilla, por punojmë për të nxitur ndjenjën e habitës dhe frikës, duke u vetëdijesuar se disa gjëra do të mbeten gjithmonë përtej kufirit të të kuptuarit njerëzor.

Meqenëse shqisat tona janë të kufizuara, ne kurrë nuk mund të perceptojmë drejtpërdrejt më shumë se një pamje të pjesshme të realitetit. Mbi të gjithë krijimin është Krijuesi, Zoti i vetëm që e sundon atë në tërësinë e tij. Për një besimtar, kozmosi përfshin të gjithë krijimin, gjithçka përveç Zotit. Pra, përfshin të padukshmen, Parajsën dhe Ferrin. Ai përfshin xhindët dhe engjëjt, cilësitë e veçanta të dhuruara njerëzimit, kur Zoti u dha

shpirtrat burrit dhe gruas së parë njerëzore, duke u dhuruar atyre vullnet dhe intelekt të lirë dhe, në të njëjtën kohë, duke i ngarkuar ata me përgjegjësinë e kujdesjes për krijimin e Zotit në tokë. Krijimi ndodhi vetëm sepse Zoti e dëshoi atë dhe kjo do të ndodhë edhe në vdekjen përfundimtare të botës fizike.

Krijimi fizik është për dobinë e njerëzimit, por ne jemi paralajmëruar të mos e korruptojmë tokën. Na është dhënë detyra e mbikëqyrjes së shfrytëzimit, mirëmbajtjes dhe mbrojtjes së mjedisit, në dobi të të gjithë krijimit dhe për pjesën e njerëzimit që i mungon aksesit në burimet e duhura natyrore që disa prej nesh i gëzojnë.

Sepse, është Ai që ju ka bërë të trashëgoni tokën dhe disa prej jush i ka ngritur në shkallë mbi të tjerët, në mënyrë që t'ju provojë me atë që ju ka dhuruar. (Kuran, 6: 165)

Është detyra jonë, pra, të lëmë mbresë mbi ata që ne mësojmë se është detyrimi i asaj pjese prej nesh që mund të jenë rritur në një farë mënyre «me gradë mbi të tjerët» të marrim përgjegjësinë e kujdesit aktiv për krijimin e Zotit. Teknologjia që ishte rezultat i përdorimit të papërmbytur të krijimit të Zotit ka rezultuar në situatën aktuale të ngrohjes globale, ndotjes, shkatërrimit të habitateve dhe humbjes së diversitetit. Ata që prezantuan teknologjitë që kanë shkaktuar një shkatërrim të tillë, nuk kishin për qëllim të shkatërronin tokën, por çdo qëllim pozitiv u ezaurua shpejt nga pamaturia, babëzia, pasuria dhe fuqia e madhe në duart e disa njerëzve, armët me fuqi shkatërruese të tmerrshme dhe kultura e konsumizmit.

Shumë, nëse jo shumica e fëmijëve tanë, do të përfshihen në zhvillimin e teknologjive të ardhshme që as nuk mund t'i imagjinojmë. Le t'i inkurajojmë ata të mendojnë thellë për problemet e sotme, në mënyrë që ata, nëse do Zoti, të jenë në gjendje të paraandalojnë ose kapërcejnë mjerimin.



5. Uniteti i së Vërtetës

Thuaj: “Ja, udhëzimi i Zotit është i vetmi udhëzim i vërtetë.” Dhe, me të vërtetë, nëse i ndiqni pikëpamjet e tyre të shtrembëruara, pas gjithë ditës që ju ka ardhur, nuk do të kishit askënd që t’ju mbronte nga Zoti dhe askënd që t’ju sillte ndihmë. (Kuran, 2: 120)

Herë pas here, një vizitor hynte në Shkollën Islame të Siatëllit dhe me zgjuarsi pyeste: “A jepni ju mësimë fetare dhe laike?” Në ato kohë, ishte e vështirë ta mbaja veten që të mos hidhesha në kutinë e sapunit dhe të thërrisja: “Jo! Jo! Jo!” Koncepti i laikes është i huaj për Islam. Ndarja e “Studimeve Islame” nga lëndët “e rregullta” në një mjedis shkollor ushqehet vetëm në mendësinë që e sheh fenë si diçka të ndarë nga jeta. Kur Profeti tha se boja e dijetarit është më e shenjtë se gjaku i dëshmorit dhe kur e renditi mësimin mbi lutjen, ai nuk bëri dallimin midis të ashtuquajturës njohuri laike dhe asaj fetare. Njerëzimit i është lënë të zbulojë detajet e unitetit, rendit dhe lidhjeve të ndërlikuara brenda krijimit për të zbuluar se si shfaqen dhe mbahen gjallë marrëdhëniet.

Lexo! Në emër të Zotit tënd, i Cili krijoi: krijoi njeriun nga një pikë gjaku e mpiksuar. Lexo! Zoti yt është më Bujari. Ai që mësoi (përdorimin e) lapsit. I mësoi njeriut atë që nuk e dinte. (Kuran, 96: 1-5)

Kjo, Shpallja e parë e marrë nga Profeti Muhamed, ishte fillimi i një revolucioni të mendimit që çoi në kërkimin e dijes e cila revolucionarizoi botën që njihet. Fjala *ilm*, edhe pse përgjithësisht e përkthyer si “dije”, në të vërtetë, është më komplekse duke përfshirë urtësinë dhe të kuptuarit. Sardar e krahason konceptin e *ilm* me konceptin e *adl* (drejtësi).⁵⁶ Të dyja syresh janë koncepte distributive. Asnjëra nuk mund të kufizohet në një grup elitare, por duhet të jetë gjerësisht e disponueshme. Për më tepër, as drejtësia dhe as dija nuk mund ta arrijnë qëllimin e tyre në izolim nga njëra-tjetra. Njohuritë që nuk çojnë në veprimet pozitive, por që kanë për qëllim pasurinë ose pushtetin për një pakicë, nuk mund të konsiderohen *ilm*. Kërkimi i dijes kërkon përgjegjësi, sepse ne jemi këtu si besimtarë të Zotit dhe dija që kërkohet, duhet të jetë për të mirën e njerëzimit dhe, në fakt, të të gjithë krijimit.

Unë kam në bibliotekën time një perlë të vërtetë, *The Dawn of Modern Science*, nga Thomas Goldstein.⁵⁷ Libri i tij nuk është një përpyetje për të dokumentuar çdo detaj të historisë së shkencës, por, përkundrazi, thellohet në themelin filozofik dhe intelektual të këtij fenomeni. Është veçanërisht përmbushëse që, si jomusliman, ai ishte aq mirënjohës për ato cilësi që e bënë periudhën e shkencës islame aq të mahnitshme, sa që ishte në gjendje të anashkalonte ndarjen, armiqësinë dhe tensionet që ndodhën. Ai përshkroi në mënyrë të drejtë qëndrimin e mendimtarëve myslimanë, pasi ata kërkonin dijen me qëllim:

Shkenca në botën myslimane frymëzohej nga vëzhgimi përmbushës i diversitetit të natyrës dhe përdorimi i dhuntive të saj për zgjerimin e jetës ... (dhe) ishte pak e interesuar të vendoste sundimin e mendjes mbi natyrën përmes sistemeve të ngushta filozofike, ose të vërtetonte

56 Ziauddin Sardar, “The Civilization of the Book,” në *How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge*, p. 24.

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

fuqinë njerëzore përmes transformimit të pamëshirshëm teknologjik të mjedisit natyror.... Shkenca islame ishte produkt pragmatik i një kulture fetare që e shikonte tokën si një kopsht, jo si një bazë testimi për fuqinë e racës njerëzore.⁵⁸

Është e ashtuquajtura dije laike që bazohet në vetë shenjat e Zotit që porositemi të përsiatim. Kur studiuesit e hershëm të Islamit kërkonin dije në të gjithë botën e njohur, ata e bënë këtë jo për ta zëvendësuar Islamin me filozofi ose besime të huaja, por për ta pasuruar atë. Ata mund të mos kenë qenë gjithmonë të suksesshëm, por qëllimi i tyre nuk ishte thjesht të importonin dhe të përkthenin, por t'u bindeshin urdhrave kuranorë për të parë, vëzhguar, shqyrtuar, menduar dhe përfshirë dijet e fituara në strukturën e unifikuar të *ilmit*. Kishte një proces shumë të qëllimshëm të ekzaminimit, renditjes, klasifikimit dhe islamizimit. Duke këmbëngulur në vlefshmërinë e shpalljes dhe arsyes, i gjithë korpusi i dijeve, fizike dhe filozofike, lidhej në një unitet të bazuar në Kuran.

Islami nuk është një besim i verbër. Megjithatë, përkundër urdhrave që i nxisin myslimanët të reflektojnë, të shqyrtojnë, të përsiatin, ka shumë myslimanë që kanë frikë të mendojnë dhe druhen se mahnitja dhe pyetjet do të dëmtojnë besimin e tyre. Nëse duket se ka ndonjë kontradiktë midis Islamit dhe shkencës materiale, nëse zinxhiri i dijes duket se është kontradiktor, kjo është vetëm sepse kuptimi ynë është i paplotë. Nocioni se ka dy të vërteta, një që ne e fitojmë përmes zbulesës dhe një tjetër që vjen përmes arsyes, është në kundërshtim me konceptin qendror islam të *Teuhidit*. *Allahu el Ālim* ka kuptimin e vërtetë, se vetëm Zoti është i Gjithëdijshëm. Megjithëse kuptimi ynë ndryshon individualisht gjatë gjithë jetës sonë dhe kolektivisht gjatë historisë, dijet njerëzore janë të kufizuara dhe gjithmonë do të jenë të kufizuara nga e panjohura dhe e panjohshmja. Rruga përmes së cilës na arrin njohuria ndryshon, por gjithë e vërteta është nga Zoti një.

58 Ibid., p. 97.

[Vetëm] Ai e di atë që është përtej aftësisë së një krijese për të kuptuar dhe askujt nuk i zbulon ndonjë nga misteret e dijes së Tij të pazbulueshme. (Kuran, 52: 26)

Roli ynë më i madh nuk mund të jetë izolimi, por përgatitja e fëmijëve tanë për të kontribuar në mënyrë islame në shoqërinë në të cilën ata jetojnë. Ne po i dërgojmë ata në një botë plot rreziqe për fenë e tyre. Ne nuk u bëjmë asnjë shërbim duke i dekurajuar drejt përbaljes me pyetjet që kanë, ose duke këmbëngulur se nuk duhet të mendojnë; thjesht të besojnë. Të pyesësh dhe të besosh nuk bien në kundërshti. Ato që duken si kundërvënie, ofrojnë një mundësi për zbulim, të mësuarit dhe të kuptuarit.

Hera-herës, shpallja dhe arsyeja mund të duket se kundërshtojnë njëra-tjetrën, por kjo është vetëm në pamje të parë. Kjo duhet të na frymëzojë të mendojmë thellë dhe në mënyrë krijimtare, por jo të heqim dorë domosdoshmërisht nga dy realitetet në dukje konfliktuale. Si mësues myslimanë, nga ne kërkohet që ta mbjellim këtë vetëdije në nxënësit tanë. Kur mësuesit i bëhet një pyetje në lidhje me atë që mund të duket se është një konflikt midis arsyes dhe zbulesës, ka ndodhur një moment edukimi. Shfrytëzoheni këtë mundësi! Një konflikt i tillë vjen për shkak të keqkuptimit tonë të zbulesës, ose arsyes tonë të gabuar. Që një fëmijë të dëgjojë një të rritur të thotë “Unë nuk e di”, është, në vetvete, një përvojë mësimore më e fuqishme. Ne duam që fëmijët tanë të jenë nxënës gjatë gjithë jetës, të vlerësojnë se për të gjithë ne ka ende shumë për të mësuar. Mbajtja e të rinjve tanë në injorancë nuk do t’i mbrojë ata. Theksoni faktin se, kur diçka është shqetësuese, na është dhënë një mundësi për të mësuar. Është detyra jonë të bëjmë çmos për të kërkuar kuptimin, duke theksuar se e panjohura dhe e panjohshme ekzistojnë. Ne duam që studentët tanë të vlerësojnë se disa gjëra janë përtej të kuptuarit të mendjes njerëzore, qoftë individualisht ose kolektivisht.

Është pjesë kryesore e rolit tonë si mësues, që të ndihmojmë studentët tanë të zhvillojnë mjetet për të menduar, reflektuar,

diskutuar dhe kuptuar nga një perspektivë morale, etike dhe islame dhe për të kujtuar studentët tanë dhe veten, se Zoti është qendra jonë, jo materializmi që është kredoja e sotme. Henzell-Thomas na ka kujtuar se Kurani u drejtohet atyre që besojnë në ekzistencën e asaj që është jashtë mundësive të perceptimit njerëzor:

Mbi të gjitha, ne duhet të kultivojmë aftësinë për drithërimë dhe mrekullim, përballë mistereve që janë të paarritshme për intelektin racional ... Ne duhet të inkurajojmë një mendësi që mund të shpëtojë nga e sipërfaqshmja, e rehatshme për të menduarit analogjik, metaforën dhe simbolikën, fabulën, shëmbëlltyrën dhe alegorinë.⁵⁹

Dija (*ilm*) nuk është një grumbullim faktesh, as edukimi nuk është pranim pasiv i asaj që paraqitet si e vërtetë. Ajo kërkon shkëmbime mendimesh me respekt, mosmarrëveshje, dhënie dhe marrje të ideve intelektuale. Kur studentët supozohet të pranojnë pa pyetur, ne po i inkurajojmë ata të shpërfillin urdhrat e shpeshtë kuratorë për të menduar, arsyetuar, përsiatur. Arsyeja dhe zbulesa janë dhuratat e Zotit për njerëzimin dhe ato janë plotësuese të njëra-tjetrës. Rezultatet e pyetjeve dhe diskutimeve, ndonjëherë, mund të jenë turbulluese, por edhe idetë shqetësuese shfaqen më së miri në mesin e mësuesve të arsimuar në Islam dhe studentëve të tjerë që kërkojnë të kuptojnë përmes syrit islam. Merrni në konsideratë se, kur fëmijët bëjnë pyetje të vështira, ata po marrin përsipër rreziqe. I takon mësuesit t'i trajtojë këto raste në mënyrë të tillë, që marrja përsipër e rrezikut të mos dekurajohet as nga shokët e klasës dhe as nga mësuesi. Pyetjet që lidhen me konfliktet e besimit, mund të jenë veçanërisht të vështira për t'u artikuluar.

Studentët që mendojnë, janë ata që kanë kurajë të ndërmarin rreziqe intelektuale. Ne duhet të promovojmë pyetjet dhe eksplorimin. Waghid ka theksuar rëndësinë e inkurajimit të marrjes së rreziqeve dhe atë që ai e quan "kthimi i fjalës", duke theksuar se angazhimi me të tjerët dhe inkurajimi i zakonit *shuras* pengon

59 Henzell-Thomas, "Going beyond Thinking Skills," p. 25.

mungesën e respektit dhe lejon mësuesit dhe studentët të pranojnë njëri-tjetrin si shokë pjesëmarrës në procesin e të mësuarit, promovon krijimtarinë dhe kuptimin se gjithmonë ka diçka të re për t'u zbuluar.⁶⁰ Një proces i tillë të mësuarit është i thellë dhe mund të ndodhë vetëm duke pyetur.

Rrënjosja e të kuptuarit të vërtetë është një detyrë që do të kërkojë punë intensive shpirtërore dhe mendore, punë që thjesht nuk mund të lihet vetëm në duart e studiuesve. Janë edukatorët ata që, përmes trajnimit dhe përvojës, kanë mësuar të lidhen me të rinjtë dhe që do të luajnë një rol të rëndësishëm në formësimin e së ardhmes së Islamit në Perëndim. Fëmijët, sigurisht burimet më të çmuara të ymetit tonë, janë vendosur në duart tona. Është e domosdoshme që ta marrim seriozisht këtë përgjegjësi, të edukojmë veten dhe të shikojmë thellë në pedagogjinë tonë për t'u garantuar që po bëjmë gjithçka në fuqinë tonë për ta kthyer dijen në pozitën që meriton. Për ta bërë këtë, do të na duhet të kuptojmë origjinën dhe rolin e shkencës moderne perëndimore. Roli që shkencën myslimane luajti në origjinën e revolucionit shkencor evropian, mund të jetë një burim krenarie, por është thelbësore të kuptohen dallimet themelore që i ndajnë dy mënyrat e mendimit:

Popujt e qytetërimit perëndimor i dorëzuan shkencës kontrollin përfundimtar mbi mendjet dhe jetën e tyre... Një pasion për objektet konkrete në këtë tokë zëvendësoi vizionet transhendentale. Intuita mistike i dha vendin rigorozitetit të mendimit të qëndrueshëm, racional. Në vend që t'i kthenin sytë drejt orbitave të pakufishme të universit hyjnor, popujt e hershëm perëndimorë kishin vendosur t'i përmbaheshin pjesës së kufizuar me kujdes të realitetit specifik. Ajo që përmbushi hedhja e hapit nga një version mesjetar në atë modern, ishte një ngushtim spektakolar i fokusit, një mprehje dhe, në të njëjtën kohë, një ashpërsim në perceptimin tonë për botën.⁶¹

60 Yusef Waghid, *Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings* (New York: Peter Lang, 2011), pp. 3–4.

61 Goldstein, *The Dawn of Modern Science*, p. 250.

Këto fjalë përshkruajnë qartë mënyrën e perceptimit të botës që u zhvillua gjatë shekujve të kaluar. Çlirimi nga autoriteti mbizotërues i kishës ofroi motivimin, ndërsa zgjerimi përmes kolonizimit dhe kapitalizmit në pjesën tjetër të botës siguroi mjetet fizike, financiare dhe psikologjike për eksplorimin virtual të dijes, që njihet si Revolucioni Shkencor. Ndryshe nga dijetarët myslimanë që e zhvilluan të mësuarit e tyre brenda fushës së gjerë të Shpalljes, studiuesit e Rilindjes Perëndimore mësuan shpejt, se çdo konflikt i dukshëm me kishën e kudondodhur nuk do të lejohej. U arrit një marrëveshje e heshtur. Forma e re e dijes, shkenca, do të shmangte çdo gjë që mund të përfshinte çështje të besimit, duke u përqendruar vetëm në fenomenet që ishin drejtpërdrejt të vëzhgueshme përmes shqisave. Shkenca, siç është zhvilluar në Perëndim, është rezultat i një përdorimi të pasur dhe krijues të arsyes, por asaj i mungonte zbulimi. Goldstein vinte në dukje koston e adhurimit të arsyes, duke e krahasuar antagonizmin ndaj kishës me një adoleshent që rebelohej kundër një prindi. Kjo çoi në pakënaqësinë ndaj çdo autoriteti dhe individualizmin ekstrem që u bë mbizotërues në shoqëri:

Filozofia, feja, politika dhe mendimi shoqëror, të gjitha u prekën. Qytetërimi perëndimor përfundimisht i dorëzoi shkencës materialiste kontrollin përfundimtar mbi jetën dhe mendjen. Metodologjia racionale ose 'shkencore' që, së pari, ngrii zërin kundër kufizimeve transhendentale, është bërë një shërim për problemet tona më personale.⁶²

Shkencëtarët perëndimorë nuk e kanë përjashtuar domosdoshmërisht fenë. Shpallja e mëparshme, dhurata jonë e lindur e *fitras* dhe aftësia jonë për të arsyetuar mund dhe çon, faktikisht, në njohjen e Zotit. Sidoqoftë, ndarja e plotë e fesë nga shkenca ka qenë e dëmshme. Kjo thyerje është bërë thellë, sa ka arritur të ndikojë në mënyrën se si shumica prej nesh e perceptojnë dijen.

Historianët dhe filozofët e shkencës kanë treguar qartësisht, se shkenca moderne nuk është as e vërtetë e kulluar, as vlerë dhe

62 Ibid., p. 246.

ideologji e lirë. Ajo ka si bazë botëkuptimin e vet, idetë filozofike, vlerat dhe kuptimin e natyrës. Seyyed Hossein Nasr përshkruan një shkencë të re dhe të huaj, “të lidhur me një nivel të vetëm të realitetit dhe të mbyllur nga çdo mundësi për akses në gjendjet më të larta të qenies, ose nivele të ndërgjegjes..., edhe kur përpigemi të merremi me skajet më të largëta të qiejve, ose thellësisë së shpirtit njerëzor”.⁶³

Biologu Stephen Jay Gould theksonte se shkencë është e ngulitur shoqërisht, se ajo ndryshon sipas kulturës në ndryshim, jo sepse i afrohet gjithnjë e më shumë të vërtetës.⁶⁴ Një vlerësim ky që ai dyshonte se shumë praktikues të shkencës do ta përjashtonin, por me të cilin historianët e shkencës do të pajtoheshin pa vështirësi. Gunnar Myrdal shkroi: “Ndikimet kulturore kanë krijuar premisat..., me të cilat ne fillojmë, parashtrajmë pyetjet që bëjmë, ato ndikojnë mbi faktet që kërkojmë, përcaktojnë interpretimin që u japim atyre fakteve dhe udhëheqin reagimin tonë ndaj këtyre interpretimeve dhe përfundimeve”.⁶⁵

Nëse as shkencë fizike nuk është e lirë nga ideologjia, por është e ngulitur fort në kulturën e saj të origjinës, atëherë, sa i rrezikshëm bëhet shkencizmi në përpjekjen për ta zbatuar atë në fusha komplekse të studimit, siç është sjellja njerëzore për nevojat e organizimit të shoqërisë, mbi bazën e arsyes dhe jo mbi parimet fetare. Rezultati është ajo që kemi sot, si shkencë shoqërore: antropologjia, ekonomia, shkencë politike, psikologjia dhe sociologjia. William James, i konsideruar babai i psikologjisë amerikane, dihet se i është referuar fushës së tij si “një fushë e vogël dhe e keqe”, për shkak të mosinteresimit për atë që ka vërtet rëndësi, “asaj që qëndron jashtë kufijve të kërkimit empirik - gjërat që na bëjnë vërtet njerëzorë”.⁶⁶ E ashtuquajtura shkencë e Bihevizorit, e cila e ka degraduar

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

64 Stephen Jay Gould, *The Mismeasure of Man* (New York: Norton, 1981), pp. 21–22.

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

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

ndërgjegjen, mendjen, shpirtin dhe vullnetin tonë të lirë, si hiç më shumë se iluzion, ka shkaktuar dëme të konsiderueshme, kur zbatohet në mënyrën se si i rrisim dhe edukojmë fëmijët tanë. Kur koncepti i mbijetesës së më të fortit, parimi shpjegues i seleksionimit natyror, u zbatua në shkencat shoqërore, rezultati ishte justifikim për shpërfilljen e papërmbytur të individëve, grupeve etnike, bizneseve dhe organizatave të tjera më pak të fuqishme.

Ka shembuj të panumërt të ndikimit shkatërrimtar në kulturë, kur bëhen përpjekje të përdorimit të shkencës për të shpjeguar sjelljen njerëzore. Libri i Gould shpjegon se si, pavarësisht ngjashmërisë gjenetike të plotë mes njerëzve, 'shkenca' raciste dhe seksiste u përdor për të racionalizuar superioritetin e burrave mbi gratë dhe të atyre me lëkurë të bardhë mbi ata me lëkurë të zezë, madje edhe për të treguar superioritetin themelor të amerikanëve nga Europa Perëndimore ndaj europiano-jugorëve dhe lindorëve, si edhe inferioritetin natyror të klasave më të ulëta, duke legjitimuar (1) sterilizimin e detyruar të atyre që përcaktoheshin si intelektualisht apo moralisht të mangët; (2) parashikimin e kriminalitetit mbi bazën e gjenetikës; dhe (3) përcaktimin e fajit të të dyshuarve për vrasje, përmes karakteristikave fizike të matshme.⁶⁷ Racizmi luajti një rol historik shumë të rëndësishëm në eliminimin e çdo ngatërrese në lidhje me imperializmin, shfrytëzimin, madje edhe skllavërimin e atyre që konsideroheshin si një formë më e ulët e njerëzimit. Ky qëndrim arrogant që adopton një epërsi të qenësishme të grupeve të veçanta etnike, racore, fetare dhe ekonomike, është institucionalizuar dhe vazhdon të dominojë botën e sotme. Përqendrimi i pasurisë në duart e një pakice të vogël, lufta e vazhdueshme, vjedhja e vazhdueshme e burimeve natyrore, përmes neo-kolonializmit dhe gjenocidit, kanë vazhduar pa u ndalur. Financimi i sistemit arsimor publik amerikan është rregulluar në atë mënyrë, që mundësia për t'u arsimuar të ndikohet ndjeshëm nga raca dhe klasa e dikujt, me njerëz nga klasat e larta të pajisura

67 Gould, *The Mismeasure of Man*.

me mjetet, materialet dhe mësuesit më të mirë, ndërsa shkollat në zonat më të varfra neglizhohen.⁶⁸

Profeti raportohet të ketë thënë: “Urtësia është pasuria e humbur e myslimanit. Kudo që e gjen, është e tij”. Askush nuk do të sugjeronte heqjen dorë nga baza e gjerë faktuale që na është dhënë përmes qytetërimit perëndimor, por ne duhet të kujtojmë se e gjithë dija është nga Zoti dhe nuk mund të ndahet kurrë nga qëllimi i Tij për ne dhe nga qëllimi final i të jetuarit të jetës sonë në adhurim, bindje, drejtësi dhe veprim.

Fatkeqësisht, ka patur shumë pak përpjekje për të mësuar nga gabimet dhe sukseset e së kaluarës, kur myslimanët përballëshin me guxim dhe me kurajë me dijet e disa qytetërimeve me besime dhe sisteme vlerash shumë të ndryshme. Pavarësisht nga përplasjet, mosmarrëveshjet dhe dështimet e mëdha, intelektualët myslimanë përfundimisht patën sukses në integrimin e korpusit të madh të dijeve, të përkthyer në një korpus të unifikuar - por jo uniform - të *ilmit*. Kjo ishte një detyrë e vështirë, e rrezikshme dhe e suksesshme në mënyrë jouniversale, por intelektualët myslimanë, njëkohësisht botërorë, të asaj kohe nuk u penguan në përpjekjet e tyre, të përshkruara nga Muzaffar Iqbal si një pozicionim i ideve nën dritën e Shpalljes:

... një sublimim i materialeve të pranura, një akt i cili kërkonte gjenerata të tëra për t'u përmbushur dhe i cili krijoi ndarje, debate, mosmarrëveshje, polemika, madje edhe padi e gjyqe. Rezultati përfundimtar ishte... një traditë që shqyrtoi, eksploroj dhe sintetizoi perspektivën e saj unike mbi natyrën dhe gjendjen njerëzore, perspektiva që ishin krejtësisht islame, edhe pse jomonolite.⁶⁹

Bota myslimane i përqafoi dijet perëndimore në mënyrë pasive dhe pa dallim. Europa u bë shpejt qendra e mendimit, kryesisht

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

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

për shkak të pasurisë së madhe që u derdh në të përmes zgjerimit dhe kapitalizmit, ndërsa rajonet joeuropiane bëheshin thellësisht të vetëdijshme për arritjet ushtarake dhe ekonomike të Europës. Ardhja e dijeve moderne shkaktoi një eksitim të madh dhe një nxitim për t'i imituar ato. Kur reformatoret e shquar myslimanë, Sejjid Ahmed Khan, Muhammed Abduh dhe të tjerë, promovuan futjen e arsimit dhe shkencës perëndimore në botën myslimane, ata ishin të bindur se shkenca ishte neutrale ndaj vlerave. Në opinionin e tyre, dijetarët myslimanë i kishin dhënë dije Europës, ku ajo filloi të lulëzonte. Tani ajo do të rimerrej, së bashku me të gjitha përparimet e saj, dhe bota myslimane do të përfitonte në të njëjtën mënyrë që Perëndimi kishte përfituar më parë nga dijet islame.

Padyshim që kjo nuk ka ndodhur. Në vend që të ishte shërimi i pritur, ajo e futi botën myslimane në një humnerë konfuzioni në përpjekjen për ta ndarë besimin nga 'realiteti' i shkencës. Europeanët e kishin transformuar shkencën në një mënyrë të re të menduarit, të bazuar tërësisht në shqisat. Një sistem në të cilin njeriu, në mënyrë të pavarur, ishte në gjendje të kuptonte ligjet që rregullonin njerëzimin dhe universin. Meqenëse Zoti nuk mund të shihet fizikisht, supozohet se gjithçka në natyrë, përfshirë origjinën e universit, formimin e molekulave të thjeshta, qelizën e gjallë, proceset fiziologjike aq të koordinuara të bimëve të larta dhe kafshëve që kulmojnë në intelektin fenomenal të njeriut, kishte ardhur thjesht nga rastësia. E vërteta, faktikja mund të përcaktohej vetëm nga njeriu. Ata që besojnë në Zot, në përgjithësi janë kujdesur shumë për t'i mbajtur Zotin dhe këtë perceptim të dijes të ndarë me kujdes nga njëri-tjetri. Kjo pikëpamje mekanike e realitetit, në të cilën ekziston vetëm ajo që mund të përjetohet drejtpërdrejt përmes shqisave, ka rezultuar në reduksionizëm, në të cilin mendohet se e tëra kuptohet vetëm nga studimi i pjesëve të saj individuale. Kjo ndarje gjithnjë në rritje është e kundërta e vizionit islam të unitetit.

Seyyed Hossein Nasr ndoshta ka bërë më shumë se çdo studiues tjetër për të ballafaquar pikëpamjen e integruar të dijes, që

është themelore për Islamin dhe mendimin materialist perëndimor. Nasr i filloi studimet e tij si student i fizikës në MIT, por u intrigua nga filozofia dhe historia e shkencës, nisur nga një bisedë që ai dëgjoji nga Bertrand Russell. Ai i ka kushtuar jetën studimit të filozofisë islame të shkencës dhe kozmologjisë, duke përfshirë krahasimin e shkencës moderne me botëkuptimet e të gjitha feve që racionalizmi i ka zhveshur nga spiritualiteti. Ai ka kaluar një jetë duke bërë atë që mundi për të bindur botën myslimane, se adoptimi në tërësi i shkencës materialiste pa “zot” vazhdon të shkaktojë dëme të pariparueshme. Shtrirja absolute e shkencës dhe teknologjisë moderne, roli i tyre thelbësor në strukturimin dhe diktimin e stileve të jetesës, zakoneve dhe marrëdhënieve njerëzore, mënyra e tyre tinëzare e ndikimit në kulturat tradicionale, ndikimi i tyre shkatërrues në natyrë dhe aftësia e tyre për të transformuar dhe riformësuar qytetërimin po shkatërrojnë me shpejtësi strukturën e shoqërive tradicionale kudo në botë. Nëse ne, si mësues, mund ta kuptojmë dhe vlerësojmë këtë histori, nuk do t'i mësojmë fëmijët tanë duke përdorur materiale që supozojnë mosekzistencën e çdo gjëje që nuk është e vëzhgueshme dhe e matshme, që e përshkruajnë botën në të cilën bujmë, si vend ku gjithçka ka ndodhur - dhe mund të ndodhë - vetëm rastësisht dhe me përpjekjet e njerëzimit.

Kohët e fundit, një mike më shprehu shqetësimin për djalin e saj adoleshent. “Mësuesi i tij e ka bindur atë, se asgjë nuk është e vërtetë, nëse nuk mund të përjetohet me shqisat njerëzore. Tani ai nuk beson më”. Ky djalë është në shkollë publike, por ne mësuesit myslimanë shpesh jemi fajtorë për transmetimin indirekt të një mesazhi të ngjashëm, duke përdorur materiale të dizajnuara për të kuptuar njohuritë që janë në kundërshtim me Islamin. Duke i mësuar të rinjtë tanë nga tekstet dhe programet mësimore që supozojnë se bota është e ndarë dhe e pavarur nga Zoti, ne rrezikojmë të rrënojmë tek ata një bazë të të kuptuarit që është në kundërshtim me gjithçka që ne, si myslimanë, besojmë për realitetin. Është me

rëndësi themelore të kuptohet hendeku që ndan mendimin tradicional islam nga botëkuptimi që paraqitet në kurrikulat moderne. Ne nuk mund të presim që të edukojmë siç duhet brezin tonë, thjesht duke injektuar pak Islam në lëndë të ndryshme, ose duke treguar kontributet e mahnitshme të dijetarëve myslimanë të vdekur prej kohësh. Ne duhet të kthehemi te bazat dhe të krijojmë një themel krejt të ri për çfarë dhe si edukojmë.

Nuk është vetëm paraqitja e fizikes që devijon nga botëkuptimi islam, por edhe portretizimi i ngjarjeve në kohë. Për myslimanët studimi i historisë ka qëllimin specifik të udhëheqjes së njerëzimit me shembull pozitiv dhe negativ. Zoti kontrollon plotësisht gjithçka dhe në urtësinë e Tij përfundimtare formëson rrethanat në përgjigje të sjelljes morale të njerëzimit. Kjo pikëpamje është në kundërshtim të plotë me tekstet shkollore që injorojnë ekzistencën e Tij dhe përqendrohen ekskluzivisht në shkaqet materiale të së shkuarës. “Një sipërmarrje për vendosjen e mbretërisë së Zotit në tokë, për urdhërimin e së mirës dhe pengimin e së keqes,... një ndërmarrje e vazhdueshme me sukseset dhe dështimet e saj, mund të formojë lehtësisht shtyllën kurrizore të një vizioni alternativ të historisë.”⁷⁰

Çdo episod i së shkuarës që lidhet me Kuranin, është portretizuar, me qëllim që të ofrojë një ose më shumë mësim, jo thjesht të përcjellë fakte. Një krahasim goditës i burimeve biblike dhe kuranore të historisë jepet në librin *Lessons from the Stories of the Qur'an [Mësime nga tregimet e Kuranit]*.⁷¹

Nëse besimi nuk reflektohet në veprim dhe, në veçanti, veprim shoqëror, ai nuk ka asnjë vlerë reale. Që nga koha e Profetit, detyra kryesore e dijetarëve ishte të udhëzonin myslimanët në aspektet praktike të jetës. Ishte kjo praktikë që shpjegon arritjet e qytetërimit islam, anasjellas shpjegon “pse bota myslimane

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

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

ishte e destinuar të binte sapo udhëheqësit e saj fetarë pushuan së menduari në mënyrë krijuese për këto baza të ideologjisë islame”.⁷² Studiuesit myslimanë dështuan të zhvillonin shkencat arsimore dhe shoqërore, një gabim fatkeq që është diskutuar nga një numër autorësh. Ndërsa pranon se arsimi duhet të ketë qenë i suksesshëm, si shpjegim për majat e arritura nga qytetërimi islam në kohët paramoderne, Kadi shprehet se arsimi nuk u zhvillua kurrë gjer në nivelin e një fushe të specializimit, siç u zhvilluan disiplinat e tjera.⁷³ Ebu Sulejman fajëson për këtë “shkëputjen e lidërshpit të angazhuar intelektual nga të gjitha format reale të autoritetit”.⁷⁴ “Për shkak të kësaj shkëputjeje, parimet që lidheshin me tekstet, u tejzhvilluan në shkenca shumë komplekse, ndërsa parimet “dytësore” në thelb u injoruan. ... Kjo shpjegon pse asnjë shkencë ekonomike, arsimore, politike, komunikuese ose administrative nuk u zhvillua kurrë.”⁷⁵

Yedullah Kazmi shkruan:

Kur në shekullin e nëntë u bë ndarja midis dijeve fetare dhe laike dhe vetëm dijet fetare u vlerësuan të denja për t’u ndjekur, ... marrëdhënia dialektike midis Kuranit dhe botës u prish.... Kuptimi i Kuranit u shkëput nga kuptimi i botës dhe, si rezultat, i të kuptuarit të botës, meqenëse iu mohua justifikimi etik dhe iu grabit legjitimiteti, u marginalizua.⁷⁶

Megjithëse arsimi mund të mos jetë zhvilluar në nivelin e një specialiteti, siç u zhvilluan astronomia ose mjekësia, padyshim që në një shoqëri ku kërkimi i dijes merrej aq seriozisht dhe ku çdo studiues ishte gjithashtu një mësues, procesi dhe parimet e edukimit duhet të jenë diskutuar. Megjithëse shumë dorëshkrime

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

73 Wadad Kadi, “Education in Islam: Myths and Truths,” *Comparative Education Review*, 50 (3) (2007), pp. 1–17.

74 AbuSulayman, *Crisis in the Muslim Mind*, p. 44.

75 *Ibid.*, p. 33.

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

që merren me arsimin në mënyrë specifike ose të rastësishme sigurisht që kanë humbur, janë shkatërruar, ose nuk janë zbuluar ende, urtësi e konsiderueshme pedagogjike është gjetur e varrosur brenda dorëshkrimeve të fokusuara në tema të tjera.

Një akademik, Sebastian Günther, i ka kushtuar më shumë se një dekadë kërkimit të dorëshkrimeve mesjetare që kanë të bëjnë me idetë arsimore. Ai ka vënë në dukje disa parime të mbështetura sot nga dëshmitë e bazuara në kërkime. Këto përfshijnë natyrën e unifikuar të mendimit, trajtimin e studentëve me mirësi dhe respekt, rëndësinë e emocionit dhe motivimit, fokusimin tek individ, ndërtimin e bazuar në interesat dhe dijet paraprake, nxitjen e të menduarit kritik dhe diskutimin e hapur.⁷⁷

Dija nuk është ekskluzive. Ajo u përket të gjithë atyre që e kërkojnë. Sidoqoftë, konteksti në të cilin përcaktohet, njihet, i qasemi dhe përdoret ndryshon. Ata që zhvilluan shkencën islame, iu përqasën dijes në lidhje me rolin e njerëzimit në tokë. Një përqasje e ngjashme mund të sigurojë bazën e cila mund të sjellë unifikimin e atyre që janë parë si të vërteta të ndara. Alalvani ka theksuar se kjo do të kërkojë ndërtimin e një kuadri unik, duke nisur me një rishikim kritik që përcakton dallimet në burimet dhe rregullat që rregullojnë dy sferat e dijes dhe, më pas, ruajtjen e elementeve të njohurive perëndimore të përshtatshme dhe transformimin ose refuzimin e atyre që nuk janë.⁷⁸ Është domethënëse që me largimin e Alalvanit nga kjo jetë, grupi i individëve që nisën Projektin e islamizimit të diturisë zvogëlohet gjithnjë. Megjithëse kritikata ndaj projektit, të diskutuara gjerësisht diku tjetër, duhet të merren seriozisht dhe në mënyrë të arsyeshme, është e rëndësishme të ruajmë vetëdijen se, pavarësisht nga mangësitë, ishte

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

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

një fillim i guximshëm, një përpjekje e bashkërenduar e disa prej anëtarëve nga ymeti ynë më i ndritshëm dhe më i mirë për të shpallur një perspektivë islame për dijen.

Është mirë të mos harrohet se qytetërimi i mendimit islam të bazuar në shpallje, por që përfshinte njohuri nga burime të tjera, nuk erdhi në jetë gjatë një brezi të vetëm, por u ndërtua në kohë. Me vullnetin e Zotit, tretja e korpusit të jashtëzakonshëm të dijeve moderne në mendimin islam do të ndodhë përfundimisht. Ne kemi një mori instrumentesh, dijesh dhe informacioni bazë, shumë më tepër sesa ishin në dispozicion të myslimanëve të hershëm. Zoti na dhëntë vullnetin dhe besimin për të përballuar këtë sfidë!



6. Mendja, Truri dhe Shkenca e Edukimit

Krijuesi ynë e projektoi trurin tonë në atë mënyrë, që ne, të udhëhequr nga Shpallja, të mund të përdorim intelektin tonë për të kërkuar dije dhe kuptimësi. Sa më shumë që dimë për projektin e Tij, aq më shumë mund të edukojmë në përputhje me planin e Tij. Informacioni në rritje rreth mënyrës së funksionimit të trurit të njeriut, ka prodhuar veprat e disa shkencëtarëve të shquar, të cilët e kanë lidhur këtë në mënyrë specifike me metodologjinë e mësimdhënies.

Shkenca perëndimore ka luftuar gjithmonë me natyrën e shpirtit, unit, mendjes, vetëdijes dhe zemrës jofizike. Këto koncepte thjesht nuk mund të izoloohen brenda kufijve të shkencës materialiste, reduksioniste. Rrugëdalja ka qenë ose përjashtimi i këtyre dukurive të vërteta si iluzione, ose si nocione që potencialisht mund të shpjegohen nga ndërveprimet midis entiteteve materiale faktike. Një neurolog jomaterialist, Mario Beauregard, ka thënë: “Fakti është se materializmi ka ngecur. Ai as nuk ka ndonjë hipotezë të dobishme për mendjen njerëzore ose përvojat shpirtërore, as nuk i afrohet zhvillimit të tyre.”⁷⁹ Siç dëshmohet

79 Mario Beauregard & Denyse O’Leary, *The Spiritual Brain: A Neuroscientist’s Case for the Existence of the Soul* (New York: HarperOne, 2007), p. xii.

nga vetë termi: *Mendja, Truri dhe Shkenca e Edukimit*, ne kemi filluar të lëvizim përtej shkencizmit të mëhershëm reduksionist që na mësonte se mendja e njeriut ishte thjesht ekuivalente me organin fizik që ne e quajmë tru.

Ndonëse ne i dedikohemi një kuptimi përtej atij shkencor, jemi të detyruar të kërkojmë dije për krijimin e Zotit dhe ta vëmë atë në përdorim për hir të njerëzimit. Si mësues mysli-manë që kemi ndikim në jetët e brezit tonë të ardhshëm, është thelbësore që të mësojmë sa më shumë të mundemi rreth trurit, veçanërisht kur e konsiderojmë atë në pajtim me mendjen përsiatëse dhe dijenxënëse.

Me shtrirjen e shpejtë të shkencës së neurologjisë dhe premtimit që kuptimi i trurit fsheh për mësimdhënien dhe të mësuarit, nuk është çudi që mësuesit kanë anuar drejt asaj që është quajtur edukim me bazë trurin. Ndërsa ky interes shtohet, autorë të shumtë, botues dhe edukatorë naivë kërcyen në linjën që ishte në modë. Të gjithë donin të bënin ç'ishte e mundur për të zgjeruar të mësuarit dhe përvetësuan ide të ndryshme që janë dëshmuar se ishin të rreme. Më kujtohet një fqinj që u regjistrua në një kurs trajnimi për mënyrën se si të mësonte vajzën e tij gjashtë vjeçe dhe fëmijë të tjerë si të zvarritej, krejtësisht i bindur se paaftësitë e fëmijës së tij për të mësuar ishin shkaktuar nga kapërcimi i zvarritjes përpara ecjes. Gjithashtu, kujtoj një program të hollësishëm dhe të shtrenjtë të leximit nga një botues i madh në fushën e edukimit që 'bazohej në trurin', por, kur studiohej në mënyrë të pavarur, vërtetohej se ishte joefektiv. Palestina e Trurit (një organizatë jofitimprurëse) dhe nocioni që njerëzit funksionojnë kryesisht me pjesën e majtë ose të djathtë të trurit, janë dy nocione të ngulitura mirë, por të rremë.

Dekadat e fundit kanë qenë kohë shumë fitimprurëse për autorët, botuesit dhe nismëtarët e programeve që premtojnë zbatimin e mënyrës se si truri ndërthen të mësuarit. Por kanë qenë kohë shumë të sikletshme për edukatorët që përqaftuan me

padurim idetë që u provuan më vonë se ishin bazuar mbi mendime të varfra ose hamendësime. Sot konsiderohen mite rreth trurit, të përkufizuara nga Tracey Tokuhama-Espinosa si “koncepte tërheqëse dhe shumë të marketueshme për trurin dhe të mësuarit, që kanë pak ose aspak dëshmi mbi to, duke reflektuar padijen e paqëllimshme të promovuesve të tyre..., ose të shituara për publikun nga konsulentë të paskrupullt”⁸⁰

Kjo turbo-neurologji e diskrediton lëvizjen ‘me bazë trurin’. Si përgjigje, shkencëtarët seriozë në këtë fushë kanë filluar të përdorin termin Shkencë e Mendjes, Trurit dhe Edukimit (MBE). U mendua se, që të ndodhte përparimi, fusha duhej të ishte ndërdisiplinore. Çdo ekspert i njohur duhet të ishte trajnuar në të paktën dy nga fushat kontribuese, mendja (psikologjia), truri (neurologjia) ose edukimi. Rezultati është një disiplinë e re akademike që përdor të gjitha sa më sipër, por fokusohet në edukimin.⁸¹ Një ndër zhvillimet më të rëndësishme që ka vënë në lëvizje studimin për të siguruar evidencë neurologjike, për të mbështetur kërkimin arsimor dhe psikologjik, ka qenë projektimi i një teknologjie të imazherimit të trurit, topografisë optike, që nuk kërkon shtrëngim dhe mund të përdoret në çdo mjedis.⁸²

Në vend që të tërhiqemi plotësisht nga aplikimi i mësimit në klasë të bazuar në trurin, për shkak të problemeve të hershme, është përgjegjësia jonë të shikojmë seriozisht korpusin e jashtëzakonshëm të studimeve të dokumentuara mirë, se si truri i njeriut është krijuar për të mësuar. Ndër shumë studiues të rëndësishëm që shkruajnë materiale për edukatorët, janë Eric Jensen, Robert Sylvester, Tokuhama-Espinosa dhe Judy Willis.

Pjesa më e madhe e asaj që përshkruaj këtu, është marrë nga *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching* [Mendja, Truri dhe Shkenca e

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

81 Ibid., pp. 4–5.

82 Ibid., p. 66.

Edukimit: Një Udhëzues Gjithëpërfshirës për Mësimin e Ri të Bazuar në Trurin], një libër që e rekomandoj shumë. Autori shikon në mënyrë shumë kritike dhe gjithëpërfshirëse vëllimin e madh të kërkimeve që janë bërë vitet e fundit, duke e klasifikuar atë në katër kategori: (1) atë që është e mirëbazuar, (2) atë që me gjasë është e vërtetë, (3) atë që është ende spekulim inteligjent dhe (4) neuromitet e keqkuptimet. Kategoritë dy dhe tre përfshijnë shumë ide që janë pranuar gjerësisht nga edukatorët dhe shpesh psikologët. Prandaj, ato mund të klasifikohen si praktika më e mirë, por mund të jenë të vështira për t'u studiuar neurologjikisht dhe, kësaj, prapëseprapë kanë nevojë për maratim shtesë.⁸³

Më tej, ajo diskuton në detaje parimet që janë ngulitur qartë, ose "ndoshta të vërteta" dhe të verifikuara, nga kërkimet në të paktën dy prej fushave të psikologjisë: neurologjisë dhe arsimit. Bazuar në këto dy grupe parimesh të dokumentuara mirë, ajo sugjeron zbatimin në mësimdhënie dhe mësim.

Edhe pse struktura themelore e trurit është e ngjashme, secili person është shumë unik. Ekzistojnë një numër faktorësh që ndikojnë në të mësuarit dhe kanë impakt të ndryshëm në secilin tru fizik. Këto përfshijnë gjenetikën, aktivitetin fizik, ushqimin, modelet e gjumit, motivimin, humorin, stresin dhe ankthin. Secili prej nesh ndërton kuptimin e tij ose të saj, duke krijuar modele brenda trurit që janë specifike për individin. Meqenëse asnjë fëmijë nuk mëson saktësisht në të njëjtën mënyrë, mësuesit duhet t'i dedikojnë kohë dhe përpjekje të kuptuarit të mënyrave individuale, sipas të cilave nxënësit e tyre ndërtojnë njohuri dhe ofrojnë një larmi përvojash. Edhe pse preferencat ndaj stilit të të mësuarit mund të ndryshojnë, teoria e inteligjencës së shumëfishtë e Howard Gardner nuk ka prova empirike dhe nuk pranohet nga shumica e shkencëtarëve MBE. Sidoqoftë, sugjerimet e tij funksionojnë në klasë, sepse secili person përdor procese të ndryshme në kohë të ndryshme për të mësuar. Në

83 Ibid., 2010.

sa më shumë mënyra të jepen informacionet, aq më shumë ka të ngjarë që çdo fëmijë të ruajë atë që po mësohet në cilindo moment.

Diferencimi (mësimi i individualizuar) inkurajohet gjerësisht. Dëshmitë në favor vijnë kryesisht nga kërkimet në klasë, por rekomandohen nga Tokuhama-Espinosa, jo vetëm sepse brenda çdo klase do të ketë një gamë të gjerë njohurish dhe aftësish, por edhe për shkak të interesave dhe origjinave të ndryshme. Për të njëjtat arsye, ajo mbështet braktisjen e vlerësimit të fokusuar në produkt dhe vlerësimin drejt një qasjeje më të balancuar. Ekziston një larmi e madhe teknikash të vlerësimit që mund dhe duhet të përdoren në klasë. Vlerësimi duhet të jetë i vazhdueshëm dhe të përfshijë përgjigje të rregullta.

Truri është kompleks, eficient dhe jashtëzakonisht fleksibël, që ndryshon nga dita në ditë. Kjo është e vërtetë përgjatë gjithë jetës. Lidhjet brenda rrjeteve të neuroneve fuqizohen duke u përdorur, ndërsa lidhjet më pak të përdorura krasiten për të kursyer burime. Ka periudha të ndjeshme, gjatë të cilave fëmijët mësojnë me më pak përpjekje, por nuk ka periudha kritike, pas të cilave të mësuarit është i pamundur. Ne nuk mësojmë duke memorizuar rregulla. Përkundrazi, të mësuarit e natyrshëm ndodh kur informacioni me të cilin bombardohemi vazhdimisht, organizohet automatikisht brenda trurit në përputhje me dijet paraprake të ngulitura, duke krahasuar në mënyrë të pandërprerë informacionin hyrës, me atë që ai di tashmë. Me dijen shtesë të lidhur, ajo vetë-korrigjohet automatikisht, duke riorganizuar dhe modifikuar strukturat e mëparshme.

Susan Kovalik vërente se “aftësia ... për të renditur në mënyrë graduale një botë jashtëzakonisht komplekse dhe në ndryshim është mbresëlënëse. Është e natyrshme ... që ne mësojmë nga të dhënat e paraqitura në një mënyrë tërësisht të rastësishme dhe të paqëllimshme, të paplanifikuar, aksidentale, të paorganizuar, të pa kontrolluar, diametralisht të kundërt me mësimdhënien didaktike

në klasë”⁸⁴ Si shembull, ajo citonte aftësinë e qartë të fëmijëve parashkollorë për të formuluar rregulla gramatikore nga vetë e folura e rastësishme që dëgjojnë dhe në të cilën përfshihen:

Ne dëgjojmë shprehje të tilla si delet dhe drerët shumë, që qartësisht nuk janë marrë nga të rriturit ose fëmijët më të rritur. Mbaresat e shumësit e bëjnë pagabueshmërisht të qartë, se fëmija i vogël ka nxjerrë një rregull të përgjithshëm për shumësin (mbaron me tingujt t/ët) dhe e zbaton atë edhe për ato që më vonë do të mësohen si përjashtime të veçanta. Në të njëjtën mënyrë, pjesa më e madhe e të rinjve do të përdorin struktura të tilla si “rava përtokë”, që tregon se ata kanë nxjerrë strukturën e kohës së shkuar dhe përdorimin e mbare-sës va, përsëri edhe këto janë përjashtime normale.⁸⁵

Për shkak se materiali i ri organizohet brenda trurit sipas materialit të mësuar më parë, lënda duhet të përkojë me atë që është e njohur. Është e rëndësishme që mësuesi të gjejë një rrugë për të lidhur përvojën e re me jetën e studentit. Paravlerësimi mund të informojë mësuesin për dijen ekzistuese në një aftësi specifike apo bazë dijeje, duke parandaluar bezdisjen në mesin e studentëve më të përparuar dhe irritimin në mesin e atyre me më pak dije bazë. Duke ndjekur ritmin e dijes së re, ne mund të sigurojmë se studenti ka diçka mbi të cilën mund të ndërtojë dhe se do të ketë përparim të vazhdueshëm. Zgjerimi, pyetjet apo ofrimi i një perspektive disi më të ndryshme për çfarëdo koncepti të dhënë do ta ndihmojnë të modifikojë strukturat si edhe të inkurajojë ndërlihdjet me rjetet ekzistuese. T’u japësh fëmijëve kohë për të reflektuar dhe për të dëgjuar idetë dhe pyetjet e bashkëmoshatarëve të tyre, stimulon modifikimin e strukturës.

84 Susan Kovalik & Karen D. Olsen, *Exceeding Expectations: A User’s Guide to Implementing Brain Research in the Classroom*, 3rd edn. (Kent, WA: Books for Educators, 2005), p. 410.

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

Ndonëse truri angazhohet në krijimin e strukturave dhe lidh faktet e reja me dijen ekzistuese, ai gjithashtu kërkon origjinalitet, duke sugjeruar që mësuesit të jenë krijues mbi mënyrat që ata japin mësim. Jo të gjithë studentët e interpretojnë origjinalitetin në të njëjtën mënyrë. Për disa fëmijë, ndryshimi mund të jetë stresues, çka do të thotë se mësuesit duhet të bëjnë përpjekje reale për të njohur dhe kuptuar dallimet individuale ndërmjet studentëve të tyre dhe për të dhënë mësim në përputhje me to. Dija paraprake është e lidhur ngushtësisht me mjedisin. Në shkollat ku fëmijët gjurmohen (dërgohen në klasa të tjera mbi bazën e 'aftësisë' së tyre), ka shumë të ngjarë që faktori më i rëndësishëm në përcaktimin e vendosjes nuk është intelijenca e brendshme, por dija paraprake. Një fëmijë të cilit i lexojnë dhe me të cilin bisedojnë që në moshë të hershme, dëgjon biseda të avancuara dhe stimuluese, që udhëton rregullisht, viziton vende me interes, një kopsht zoologjik, një akvarium, një fermë, qendra shkencore, e kështu me radhë, do të hyjë në shkollë me një vëllim të madh dijeje paraprake. Fëmijët e varfër nuk do të kenë kurrë përfitimet e fëmijëve nga familje të arsimuara dhe financiarisht të sigurta. Për shkak të plasticitetit ekstrem të trurit, fëmijët mund të arrijnë dhe nuk duhet të fshihen asnjëherë nga lista. Në fakt, ekzistojnë fakte të forta se qëndrimi, motivimi dhe ndjenja e kompetencës janë parashikuesit më të mirë të suksesit akademik, sesa ndonjë faktor tjetër, përfshirë edhe aftësinë e natyrshme të supozuar.⁸⁶

Se si ndjehet një student emocionalisht, ka një impakt të madh mbi mënyrën si ai ose ajo mëson. Depresioni pengon të mësuarit, duke ndikuar hipokampusin, pjesën e trurit që përfshihet në memorien afatgjatë. Hormonet që prodhohen nën stres mund të vështirësojnë të mësuarit, madje të bëjnë që zona të caktuara të trurit të degjenerojnë. Ankthi i provimeve mund të bëhet kaq i rëndë tek disa studentë, saqë të bllokojë aksesin në memorie.

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

Dukshëm, efektet, ashtu sikundër edhe shkaqet e stresit, do të variojnë nga një person në tjetrin. Shkalla e alarmit ruhet përmes sfidës, gjë që sugjeron se nivele të ulëta të stresit mund të jenë pozitive. Prapëseprapë, çfarë është vërtet sfiduese për disa studentë, do të jetë shumë stresuese për të tjerë, gjë që thekson edhe një herë rëndësinë e njohjes individuale të studentëve tanë. Mësuesit duhet të jetë të vetëdijshëm për shprehjet e mimikës së tyre dhe tonin e zërit, pasi të dyja syresh gjykohen shpejt dhe në mënyrë të pavullnetshme për nivelin e kërcënimit. Humori dhe e qeshura zgjerojnë të mësuarit, ndonëse mekanizmi përmes të cilit kjo gjë ndodh, nuk njihet.

Mjedisi i klasës, mbi të gjitha, duhet t'u sigurojë fëmijëve një lloj sigurie emocionale. Nevojitet respekt ndërmjet studentëve dhe ndërmjet mësuesit dhe studentëve. Studentët duhet të ndjehen të lirë për t'u shprehur, pa frikën e përtalljes dhe inkurajimit. Përvojat negative në klasë ndikojnë fuqimisht mbi aftësinë për të mësuar. Bashkëpunimi duhet të jetë rregull. Gjatë ndarjes së ideve, të kuptuarit konceptual rritet. Mësuesit duhet të marrin kohën e nevojshme për të projektuar aktivitete ndërvepruese, disa prej të cilave përfshijnë fëmijët me aftësi të ngjashme, si edhe të tjerë me një gamë aftësish për të inkurajuar mësimdhënien ndërmjet bashkëmoshatarëve që mund t'i bëjë dobi si mësuesit, ashtu edhe studentëve të tjerë. Aktivitetet me mësuesin në qendër duhen mbajtur në një minimum.

Edhe pse mësimi dhe kujtesa janë të lidhura, ato nuk janë e njëjta gjë. Kujtesa është ruajtja e informacionit dhe të mësuarit është procesi i marrjes së atij informacioni dhe bërjes së tij pjesë të trurit. Kujtesa është shumë komplekse, por ndoshta gjëja më e rëndësishme që duhet ditur, është dallimi ndërmjet kujtesës afatshkurtër dhe asaj afatgjatë. Shumicën e gjërave i mbajmë mend për një periudhë të shkurtër kohe. Nëse një kujtesë nuk përforcohet, ajo do të zhduket. Vetëm duke i kushtuar vëmendje, duke e lidhur me njohuritë ekzistuese dhe duke e përforcuar,

duke e rishikuar, ajo do të bëhet pjesë e kujtesës afatgjatë. Shqisa të ndryshme lëvizin informacionin në tru përmes rrugëve të ndryshme, kështu që është e dobishme të mësosh në mënyra që stimulojnë shqisat. Mësimi kërkon vëmendje, përpunim selektiv të informacionit. Përqendrimi kërkon shumë energji dhe nuk mund të ruhet pafundësisht. Pak studentë janë në gjendje të përqendrojnë vëmendjen e tyre për më shumë se njëzet minuta, veçanërisht në kushtet e atij lloji të ligjëratës me në qendër mësuesin. Çdo lloj ndryshimi ose aktiviteti që lejon një pushim të shkurtër, do të inkurajojë rifokusimin. Lëvizja ka një efekt pozitiv në mësim, ndoshta për shkak të ripërqendrimit që lejon një pushim, ose për shkak të oksidimit të shtuar që shkakton lëvizja. Edhe kur fëmijët janë të interesuar për aktivitetin, atyre u duhet dhënë kohë për të reflektuar si individualisht, ashtu edhe në grupe, veçanërisht pas çdo lloj përqendrimi intensiv.

Është pothuajse botërisht e njohur sot, se ka cilësi të lindura që nuk janë rezultat i përvojave tona pozitive ose negative, por janë aty që nga lindja. Mendja e fëmijës nuk është një faqe e bardhë dhe njohuritë nuk mund të ushqehen me lugë, ose të imponohen mbi një individ, por vetëm të inkurajohen përmes mjediseve aktive me në qendër studentët, brenda të cilave studentët ndërtojnë të mësuarit e tyre përmes modifikimit të vazhdueshëm të modeleve brenda trurit. Kështu, shkenca MBE mbështet mësimin zhvillimor dhe konstruktivist dhe refuzimin e bihevizimit.

Të kuptuarit se si një person përfshin njohuritë në kujtesën afatgjatë, mund të përmblihet si më poshtë:

- Nuk ka dy individë që mësojnë në të njëjtën mënyrë.
- Mësimi bazohet në njohuritë paraprake.
- Mësimi me qendër fëmijën është më efektiv sesa mësimi me qendër mësuesin.
- Përmbajtja duhet të jetë e përshtatshme.
- Të mësuarit kërkon reflektim.
- Lëvizja ndikon pozitivisht në mësim.

- Të mësuarit ndodh më së miri, kur përfshihen më shumë se njëra nga shqisat.
- Emocionet kanë një ndikim të fuqishëm në mësim.
- Mësimi i vërtetë duhet të ndërtohet individualisht.



7. Drejt një Kurrikule të Llojit të *Teuhidit* (të Unifikuar)

Natyra sistemike e realitetit, mënyra e butë në të cilën truri e percepton atë, procesi i organizimit që ndihmon kujtesën, procesi ndërlidhës që krijon njohuri të reja, rrjetëzimi konceptual që jep njohuri të reja, lidhja e dy ideve në dukje të palidhura që qëndrojnë në themel të krijimtarisë, të gjitha mbështeten mbi mendimin përkatës holistik, të integruar në mënyrë sistemike. Dhe kjo nuk po na mësohet.⁸⁷

Zoti e ka projektuar trurin e njeriut për të qenë i përputhshëm me unitetin e dijes. Siç e kemi parë, informacioni i ri organizohet brenda vetë trurit, së pari, duke e përthithur në tërësi dhe më pas duke krijuar lidhjet e tij unike që formojnë strukturat mbi bazën e përvojës individuale, familjes, aftësisë dhe, veçanërisht, dijes paraprake. Më vonë, lidhjet e krijuara do të përforcohen, modifikohen ose edhe prishen. Metodologjia konvencionale e dhënies së dijes bazohet në hamendësime që janë të përputhshme si me ndërtimin e trurit, ashtu edhe me unitetin e së vërtetës.

Filozofia e reduksionizmit e shtur entitetin kompleks në një shumë pjesësh. Kur zbatohet në arsim, kjo prodhon një degradim sistematik në copëza gjithnjë e më të vogla të informacionit. Kur

87 Brady, *What's Worth Learning?*

ky perceptim i dijes zbatohet në arsim, rezultati është një kurrikul e fragmentuar, sekuenciale dhe e standardizuar, që pengon krijimin e strukturës që është thelbësore për të mësuarit:

Në mënyrë ironike, ne e bëjmë këtë me studentët që kanë nevojë për ndihmë të veçantë. Nëse ata janë të ngadaltë, urtësia konvencionale ka diktuar që detyra të thërrmohet në pjesë gjithnjë e më të vogla, pjesë që janë kaq të vogla dhe kaq 'të lehta', saqë nuk mbetet më ndonjë strukturë për t'u perceptuar.⁸⁸

Kurrikula me bazë *Teuhidin* fokusohet në unitetin e Zotit dhe në pasqyrimin e këtij uniteti në tërësinë e krijimit të Tij. Besimi dhe dija duhet të punojnë në pajtim me njëra-tjetrën për përparimin e të dyjave. Ne duhet të shkojmë më larg se thjesht shtimi i disa lëndëve rreth Islamit, por duhet edhe të bëjmë më shumë sesa thjesht integrimi i Islamit në një seri mësimesh individuale dhe të palidhura me njëra-tjetrën. Në vend të një vargu të stërmadh faktesh të ruajtjes në memorien afatshkurtër, për aq kohë sa është e nevojshme për të patur sukses në provim, një njësi tematike studimi që është vërtet e integruar, të mundëson rritjen e të mësuarit në thellësi dhe gjerësi, duke çuar në mënyrë të natyrshme nga një temë dhe fushë e interesit, në një tjetër.

Ilmi mund të burojë vetëm nga integrimi i Shpalljes dhe arsyes. Studiues myslimanë të panumërt kanë dënuar fragmentimin artificial të dijes, konfliktin ndërmjet fesë dhe shkencës dhe përparimin e një lloj dijeje në kurriz të të tjerave.⁸⁹ Kur filozofi dhe historiani i shkencës, Sejjid Hossein Nasr, i cili konsiderohet një ndër figurat më të mëdha intelektuale të kohëve të fundit, u ftua për t'u

88 Kovalik, *Exceeding Expectations*, pp. 4–5.

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

konsultuar në Arabi Saudite, lidhur me një muze shkence të propozuar, ai paralajmëroi për ndikimin negativ që ky projekt do të kishte mbi vizitorët e rinj. Ai vuri në dukje se një ndërtesë në të cilën “një sallë është plot me dinosaur, salla tjetër është plot tela dhe e treta përplot me trena të vjetër”, do të krijonte një dikotomi në kokat e atyre që kanë mësuar unitetin e Zotit, universit dhe dijes.⁹⁰ *Teuhidi* thekson rëndësinë e asaj që quhet “vështirimi makro”, që fokusohet jo në mbulimin sipërfaqësor të temave të shpërndara, por në temat kryesore, duke theksuar se nuk duhet të ketë integrim tematik, por edhe integrim në kohë dhe vend, si dhe ndërmjet vlerave e vepimit.⁹¹

Këto pikëpamje nuk kufizohen vetëm te mendimtarët myslimanë. Pothuajse një shekull më parë, një filozof i mirënjohur, Alfred North Whitehead, i referohej dijes së fragmentuar që ende mbi-zotëron në shkollë sot, si “shkëputje fatale”.⁹² Ai ngulte këmbë se dy probleme në edukim ishin mësimdhënia e shumë lëndëve dhe mësimdhënia sipërfaqësore. Sot, edukatorët më mendimthellë dhe të respektuar e kuptojnë se segmentimi i dijes është artificial dhe kundërproduktiv. Në një ese përvëluese me titull: “Kotësia e Përpjekjes për të Dhënë Mësim Gjithçka me Rëndësi”, Grant Wiggins ka përshkruar kurrikulën në përdorim në pjesën më të madhe të shkollave, si të bazuar në një “pikëpamje mesjetare të dijes”:

Të pajtohesh me mitin se gjithçka me rëndësi mund të mësohet përmes mësimdhënies didaktike, është sinonim i një pikëpamjeje paramoderne të të mësuarit. Ngjashmëria përçmuse e shkollës si fabrikë mund të kapej vetëm në një kulturë që besonte se dija përbëhet nga fakte të përfutuara në mënyrë pasive. Mendimi se të mësuarit është joproblematik dhe joaktiv është një mbetje ngulmuese e traditës mesjetare, statike dhe sektare.⁹³

90 Nasr, komunikim personal, July 10, 2015.

91 Tauhidi, *The Tarbiyah Project*, p. 3.

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

93 Grant Wiggins, “The Futility of Trying to Teach Everything of Importance,” *Educational Leadership*, 47 (3) (1989), p. 45.

Në shumicën e shkollave, kurrikula lidhet me tekstet që mbulojnë përciptaz një vëllim enciklopedik materialesh, që pengon studentët nga zhytja e thellë në temat që janë më të përshtatshme për jetën dhe interesat e tyre dhe nuk lejojnë mësuesin të fokusohet në të mësuarit autentik që do të bëhet pjesë e memories afatgjatë të studentit. Howard Gardiner, profesori i Harvardit, i njohur më shumë për teorinë e tij të inteligjencës së shumëfishtë, e identifikon problemin kryesor me shkollat tona si përpjekja për të ‘mbuluar’ të gjitha:

Armiku më i madh i të kuptuarit është shkalla e mbulimit. Për sa kohë jeni të vendosur të mbuloni çdo gjë, faktikisht po siguroheni që shumica e fëmijëve nuk do të kuptojnë. Do t’ju duhet kohë e mjaftueshme për t’i përfshirë fëmijët thellësisht, ... në mënyrë që të mendojnë për të në shumë mënyra të ndryshme dhe ta zbatojnë atë – jo vetëm në shkollë, por edhe në shtëpi e në rrugë.⁹⁴

Vëreni se “të mbulosh” ka vetëm kuptimin që materiali është prezantuar përmes leksioneve apo leximit. Nëse studenti e ka përthithur atë në kujtesën e tij/saj afatshkurtër për një kohë mjaftueshëm të gjatë, sa për ta derdhur në një provim, pak prej tyre do të krijojnë brenda trurit lidhjet e nevojshme për t’u bërë pjesë e dijes apo të kuptuarit afatgjatë.

John Taylor Gatto, në fjalimin e tij të pranimit si Mësuesi i Vitit për shtetin e Nju Jorkut, në vitin 1991, në mënyrë therëse dhe sarkastike përshkroi mënyrën se si i edukojmë fëmijët tanë, “Mësimi i parë që jap, është i ngatërruar. Çdo gjë që u mësoj, është jashtë kontekstit. U mësoj mungesën e lidhjes ndërmjet të gjitha gjërave. U mësoj parcelizimin”.⁹⁵ Peter M. Senge, autori i *The Fifth Discipline [Disiplina e Pestë]*, komentonte: “Që në moshë shumë të re, ne mësohemi të thërrmojmë problemet ...

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

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

ne paguajmë një çmim të fshehur, të tmerrshëm. Ne nuk jemi më në gjendje të shohim pasojat e veprimeve tona: ne humbim sensin tonë të natyrshëm të lidhjes me një tërësi më të madhe”.⁹⁶ John Goodlad, analist i i studimit shterues të dokumentuar në *Një Vend i Quajtur Shkollë*, shkruante: “Ndarja në lëndë dhe periudha inkurajon një pikëpamje të segmentuar, jo të integruar, të dijes. Për pasojë, ajo me të cilën duhet të krijojnë lidhje studentët në shkolla, bëhet gjithnjë e më artificiale, e shkëputur nga përvoja njerëzore që supozohet të pasqyrojë lënda”.⁹⁷ Brady i referohej kurrikulës bazë, në përdorim universal në shkollat amerikane dhe në pjesën më të madhe të botës, si “një përzierje e rastësishme e lëndëve të specializuara që injoron dijen integrale, reciprokisht përkrahëse”.⁹⁸

Është me vlerë të shqyrtojme se përse, kur dhe si lindi kurrikula standarde që përdoret sot. Ajo u krijua përmes Komitetit të të Dhjetëve, që u zgjodh nga Shoqata Kombëtare e Edukimit, në vitin 1892, dhe u finalizua në vetëm 3 ditë. Qëllimi i vetëm ishte të standardizoheshin lëndët e ndryshme që përzgjidheshin vetëm nga një përqindje *shumë* e vogël e studentëve që në atë kohë planifikonin të vijonin arsimimin në nivelin e kolegjit:

Qëllimet dhe objektivat e arsimit nuk ishin në agjendën e Komitetit të të Dhjetëve ... Komiteti nuk diskutoi organizimin e dijes, nuk foli për teorinë e të mësuarit, nuk reflektoi rreth nevojave të republikës, nuk spekuloi mbi prirjet e epokës, nuk paralajmëroi adoptimin e një kurrikule statike në periudhat e ndryshimeve shoqërore të shpejta. Këto dhe çështje të tjera që kishin të bënin me atë që duhej mësuar në shkolla, nuk dolën kurrë... Burokracitë shumëplanëshe e ngrinë shumë shpejt punën e komitetit në një pozitë të ngurtë.⁹⁹

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

97 Goodlad, *A Place Called School*, p. 266.

98 Brady, *What's Worth Learning?* p. x.

99 *Ibid.*, p. 5.

Sado e përhapur të jetë kjo kurrikul standarde, angazhimi për të integruar dijet në një tërësi koherente, sakaq, ka një histori të gjatë. Ndërsa modeli i “shkollës si fabrikë” filloi, të tjerët u përpoqën të promovonin kurrikulat bazuar në interesat zhvillimore të fëmijëve dhe adoleshentëve, duke krijuar demokraci dhe projekte.¹⁰⁰ Unë, vetë, ndoqa një shkollë fillore me një kurrikul të integruar. Që në vitin 1932, mjaft shkolla po eksperimentonin këtë model që të mund të kryhej “studimi tetëvjeçar” klasik. Nxënësit nga shkollat e mesme me një kurrikul të integruar u krahasuan me ata nga shkollat me studime të veçanta. 1475 çifte studentësh u ndoqën gjatë shkollës së mesme dhe kolegjit. Çdo çift përbëhej nga një nxënës nga shkollat novatore me kurrikul të integruar që kishte në qendër studentin dhe një tjetër nga një shkollë standarde, e drejtuar nga mësuesit, me studim të ndarë. Rezultati tregoi se nxënësit e shkollave të mesme me një kurrikul tematike i tejkaluan ata nga shkollat me studime të ndara në kolegji, në të gjithë treguesit e suksesit shoqëror dhe akademik. Është me rëndësi të veçantë që nxënësit nga shkollat me kurrikul të integruar u zbulua se ishin intelektualisht më kureshtarë, më të motivuar, më të shkathët dhe më të shqetësuar për çështjet botërore.¹⁰¹ Pas publikimit të këtij studimi, gati gjysma e të gjitha shkollave të mesme të vogla dhe të larta nisën të ndjekin një lloj kurrikule të integruar.¹⁰²

Duke filluar nga mesi i viteve 1940, ndërkaq, shkolla të tilla u bënë shenjestër e kritikëve të krahut të djathtë. Gjatë epokës së McCarthy-t, sulmet u përshkallëzuan. Arsimi progresiv i çdo lloji u etiketua si komunist.¹⁰³ Arsimi tematik i integruar në shkollat publike ende nuk është shëruar.

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

101 Për një shqyrtim të fundit të thelluar shih Craig Kridel & Robert V. Bullough, *Stories of the Eight-Year Study: Reexamining Secondary Education in America* (Albany, NY: State University of New York Press, 2007).

102 Beane, *Curriculum Integration*, p. 29.

103 *Ibid.*, p. 30.

Ndër specialistët e arsimit do të ishte e vështirë të gjeje më shumë se një grusht syresh që mbështesin vërtet kurrikulën standarde që përdoret në pothuajse të gjitha shkollat tona publike sot. Megjithatë, fatkeqësisht, duket se ka pak shpresë për ndonjë lëvizje të gjerë, përtej ndarjes joefektive shekullore të subjekteve. Përtej sfidës së inercisë, disa vështirësi të tjera qëndrojnë në rrugën e kthimit në kurrikulat me bazë tematikën. (1) Mësuesit janë trajnuar dhe kanë fituar statusin e tyre, duke ndjekur certifikime me bazë lëndët, përmes punës së palodhur dhe shkollimit të shtrenjtë pasuniversitar. Natyrisht, ata mbajnë me këmbëngulje ekspertizën e tyre të pranuar. (2) Kolegjet arsimore i trajnojnë mësuesit të japin mësim, duke përdorur kurrikulën me lëndë të ndara, sepse pothuajse të gjithë mësuesit në programet e certifikimit do të japin mësim në shkollat që janë të lidhura me këtë mënyrë të rrënjësuar të mësimdhënies. Është e kuptueshme që mësuesit të arsimohen brenda kushteve në të cilat do t'u kërkohet të japin mësim. (3) Mësuesit automatikisht bien përsëri në mënyrën me të cilën ata vetë ishin mësuar. (4) Faktori më i rëndësishëm është ai politik. Kontrolli që politikanët, administrata dhe grupet e interesave speciale kanë mbi mësimdhënien është diskutuar në detaje në kapitullin 3. Në emër të reformës arsimore, udhëheqësit e fuqishëm të biznesit dhe të industrisë i lënë mënjane edukatorët dhe, me ndihmën e aleatëve të tyre politikë, morën nën kontroll shkollat. Vitet e fundit kjo ka rezultuar në një mori testimesh të standardizuara që i detyrojnë mësuesit të japin mësim sipas testeve dhe dekurajon të mësuarit holistik.

Është e rëndësishme të vërehet se këto probleme të pohuara janë problemet e shkollave të administruara nga shteti. Identifikoni shkollat më të respektuara private në zonën tuaj, ato që i shërbejnë elitës. Shikoni faqet e tyre të internetit. Ju do të gjeni se shumë e karakterizojnë në mënyrë specifike kurrikulën e tyre si tematike ose të integruar. Këto shkolla private ekskluzive nuk janë nën

kontrollin e politikanëve të grupeve të interesit të veçantë, botuesve të teksteve shkollore dhe testeve të standardizuara, ose administratës së arsimit. Ata janë prindërit e fëmijëve për të cilët kujdesen që ata të pëlqejnë atë që duhet. Këta prindër po paguajnë për pedagogjinë më të mirë dhe nuk do të kënaqen me asgjë më pak.

As shkollat islame, si shkollat e tjera private, nuk janë nën kontrollin e këtyre grupeve me interesa speciale, por shumica këmbëngulin të marrin shkollat publike si standard. Fëmijët tanë meritojnë më shumë. Ne nuk mund të bëjmë vetëm aq, por më shumë sesa shkollat private ekskluzive, sepse kurrikula jonë tematike do të përqendrohet te Zoti, duke përqafuar parimet që Ai na dha në Kuran, parime të dobishme për brezat e ardhshëm të ymetit, që i shërbejnë pasurimit dhe udhërrëfyerjes së jetës së tyre si udhëheqës, si në komunitetet myslimane, ashtu edhe në ato më të mëdha të cilave do t'u përkasin. Kurrikulat tona tematike do të nxisin të menduarit kritik dhe përdorimin e reflektimit, intuitës dhe mënyrave të tjera më të thella të njohjes.

Sigurisht, ka shkolla islame që po ndjekin një kurrikul të integruar. Një shembull është Medina Montessori në Virxhinia (më parë quhej Nur Montessori). Një projekt tematik u bazua në kopshtin e tyre. Ata buxhetuan, reklamuan dhe ngritën fonde përmes shitjeve në oborr dhe ankandit të veprave të tyre të artit. Ata blenë pajisje për kopshtin, përfshirë një konservues krimbash dhe një fuçi shiu. Edukimi i tyre fizik ishte punimi i tokës, shkulpja dhe gërmimi i barërave të këqija, bartja e ujit, rritja e farës me muzikë. Arti i tyre ishte projektimi dhe prodhimi i qeramikës dhe shkumësave, mësimi i kultivimit të luleve, përdorimi i skicimit për xhirime. Ata testonin tokën, masnin sipërfaqen dhe perimetrin për rrethim. Ata studionin pjesët e farërave dhe ciklet e jetës së bimëve dhe pjalmuesve, si dhe hulumtonin polemikrat rreth pesticideve dhe organizmave OMGJ. Ata hulumtonin (1) cilat pjesë të bimëve të ndryshme janë të ngrënshme, (2) cilat bimë dekurajojnë pesticidet, (3) përhapjen globale të

bimëve të ngrënshme dhe (4) përdorimin e “tri motrave” - misrit, fasuleve dhe kungujve nga amerikanët. Kjo mënyrë e studimit të asaj që ne sot e klasifikojmë në masë të madhe si ‘shkencë’, ilustron pikëpamjen islame (dhe Montessori) të krijimit, rrjetet e ndërlikuara të shkaqeve dhe pasojave që ekzistojnë midis të gjitha entiteteve fizike, *ajeteve* (shenjave) të Zotit: shenja se Kurani e nxit njerëzimin pa pushim të kërkojë, të meditojë, të kuptojë.¹⁰⁴

Sigurisht që tekstet shkollore të përgatitura për shkollat që me ligj vënë materializmin, jo Zotin, në qendër, nuk mund të jenë themeli i një shkolle që është vërtet islame. Thjesht nuk është e arsyeshme që një mësues mysliman në një shkollë islame të japë mësim nga një kurrikul e paracaktuar, që qëllimisht dhe tërësisht eliminon *El-Khālik*, Krijuesin. Sigurisht, kjo jo vetëm që është mosrespekt ndaj Zotit, por është gjithashtu një padrejtësi ndaj fëmijëve për të cilët ne jemi përgjegjës.

Tamim Ansari, një ish-hartues i teksteve shkollore në Shtetet e Bashkuara, përshkruan situatën e mjerueshme që rezulton nga politika e prodhimit të teksteve shkollore për shkollat publike:

Ato prodhohen duke përdorur tulin e asaj që tashmë ekziston, duke u ngritur si sende moçalishtesh nga mbetjet e së kaluarës. Plehu kthehet dhe merr kujdesin e shumë shtresave të editorëve që e pastrojnë atë nga çdo gjë që mund të jetë e kundërshtueshme, para se të futet në një sistem ‘përvetësimi’ të drejtuar nga qeveria, që siguron materiale mediokre për studentët e të gjitha moshave.¹⁰⁵

Më poshtë është një citim nga Bill Bigelow, autor i *Rethinking Schools* [*Rimendojmë Shkollat*]. Ai diskuton paraqitjen në tekstet shkollore të zisë së patates që rezultoi në kaq shumë vdekje nga uria dhe emigrimin e një numri të madh irlandezësh në Shtetet e Bashkuara. Unë e zgjodha këtë si shembull sepse kam bazuar një çështje ilustruese në të njëjtën temë (shih shtojcën B).

104 Douglass & El-Moslimany, “Democracy in American Schools,” p. 195.

105 Tamim Ansary, “A Textbook Example of What’s Wrong with Education,” <http://www.icyte.com/system/snapshots/fs1/e/0/2/8/e0282d8f55bf1ce0054e144c454beef761753560/index.html>.

Teksti i historisë *The Americans*, i Holt McDougal, i kushton dy fjali të thjeshta “Zisë së Madhe të Patates”. *America: Pathways to the Present*, e Prentice Hall ... e quan zinë një “fatkeqësi e tmerrshme”, si të ishte një katastrofë natyrore ... Houghton Mifflin në *The Enduring Vision*, fajëson “shkatërrimet e zisë” thjesht me “një mallkim”... Ne nuk hasim asnjë padrejtësi, asnjë rezistencë, ... studentët nuk do të kenë mundësi të kërkojnë të mësojnë më shumë rreth ngjarjeve kaq të zbrazura nga drama, emocionet dhe humaniteti. Por prodhuesit e sotëm korporativë të teksteve shkollore nuk janë të interesuar më në ushqyerjen e kureshtjes së studentëve ... se sa ishin të gatshëm pronarët britanikë të tokave të ushqenit fshatarët irlandezë ... Multinacionalët si Pearson nuk kanë asnjë interes të promovojnë mendimin kritik rreth një sistemi ekonomik, premisat e të cilit mbi fitimin si kryesor janë përqaftuar prej tyre.¹⁰⁶

Kur përdorin një kurrikul me bazë *Teuhidin*, studentët nuk do të ballafaqohen me një varg faktesh që në mënyrë vijuese ofrohen, memorizohen dhe riciklohen te mësuesit pa mendim apo reflektim. Kjo do të thotë se çdo tekst shkollor tipik, përfshirë ata që mund të hartohen në mënyrë specifike për përdorim në shkollat myslimane, është joefektiv, përveçse, ndoshta, si referencë. Në një lëndë të udhëhequr nga teksti shkollor, materiali do të ofrohet si një seri temash të shkëputura, ku secila syresh duhet të plotësohet gjatë një kohe relativisht të shkurtër. Shpeshherë, koha bëhet edhe më e cinguar, fundi i vitit afrohet dhe libri nuk është përfunduar ende. Përveç kësaj, praktika e mësimit nga një tekst shkollor bazohet në hamendësimet dukshëm të rreme, se çdo fëmijë në klasë ka të njëjtën dije paraprake, të njëjtat interesa dhe aftësi si çdo fëmijë i së njëjtës moshë dhe, për pasojë, se duhet të mësojë në unison me të tjerët.

Librat, librat e *vërtetë* janë thelbësorë, sigurisht, por jo të gjithë do të lexojnë apo mësojnë nga i njëjti libër, apo do të lexojnë domosdoshmërisht të gjithë materialin e disponueshëm për ta.

106 Bill Bigelow, “The Real Irish American Story Not Taught in Schools,” *Zinn Education Project: Teaching a People’s History*, March 16, 2012, <https://zinnedproject.org/2012/03/the-real-irish-american-story-not-taught-in-schools/>.

Në vend të nxitimit përmes një mali faktesh të renditura para-praktisht, secili student do të jetë në gjendje të marrë kohën për të ndërtuar mbi dijen e tij/saj paraprake, të ndjekë interesat e tij/saj, të kërkojë përgjigje për pyetjet e tij/saj dhe të kuptojë vërtet atë që është me e përshtatshme për të. Çfarë nevojitet, është një bollëk librash interesantë të të gjitha llojeve dhe niveleve.

Ka libra të shumtë dhe materiale të tjera që trajtojnë avantazhet, parimet dhe metodologjinë e mësimdhënies tematike ose multidisiplinare. Qartësisht, ato dallojnë për nga shkalla e detajit, por ekziston një marrëveshje e përgjithshme ndërmjet këtyre edukatorëve për disa faktorë të rëndësishëm.

(1) Mësuesit duhet të kenë një qëllim të thellë, themelor për temat e prezantuara. Propozuesit kanë përdorur terma të ndryshëm për qëllimin themelor – kuptim i gjerë konceptual, pyetje thelbësore, qendra organizimi, fotografia e madhe, qëllime ombrellë, ide të fuqishme, struktura konceptuale, kuptime të qëndrueshme. Unë rekomandoj që këto qëllime ombrellë të jenë parime specifike të Islamit. Është e preferueshme që studentët të udhëhiqen për të zbuluar për vete dhe përbrendësuar këto marrëdhënie ndërmjet lëndës dhe atyre parimeve të gjera islame, por është roli i mësuesit t'i udhëheqë ata drejt këtij kuptimi.

Jay McTighe dhe Grant Wiggins kanë skicuar kërkesat e tyre për ato që i quajnë “pyetje thelbësore”.¹⁰⁷ Me interes të veçantë janë karakteristikat bazë që ata japin për t'i zgjedhur ato. Ata rekomandojnë që pyetje të tilla:

- Të jenë të hapura, në mënyrë tipike pa një përgjigje korrekte përfundimtare, të vetme;
- Të provokojnë mendimin dhe angazhimin intelektual;
- Të tregojnë idetë e rëndësishme që janë të transferueshme;

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

- Të ngrenë pyetje të tjera që do të inkurajojnë kërkimin;
- Të kërkojnë mbështetje dhe justifikim, jo vetëm përgjigje;
- Të prodhojnë kuptim që mund (dhe do të) rishikohen kohë pas kohe.

(2) Studentët duhet të përfshihen në planifikim. Pothuajse të gjithë ata që kanë promovuar një kurrikul të integruar, pajtohen mbi rëndësinë e rolit të studentëve në planifikim. Studentët dhe mësuesit duhet të punojnë së bashku për të identifikuar temat, mbledhur informacionin, ngritur pyetjet dhe projektuar aktivitetet, projektet dhe udhëtimet në terren. Profeti Muhamed ishte marrësi i drejtpërdrejtë i fjalës së Zotit, mësuesi *par excellence*. Prapë se prapë, ai u urdhërua nga Kurani për t'u këshilluar me ata që kishte nën udhëheqje, në çdo mënyrë. "Këshillohu me ta në të gjitha çështjet e interesit publik!" (Kuran, 3: 159). Ebu Hurejra raportonte: "Nuk kam parë kurrë dikë më të prirë për të kërkuar këshillë, sesa i Dërguari i Zotit". Një atmosferë lirie dhe vërtetësie në mjedis promovon dëshirën për të zhvilluar dhe zellin për të shkëmbyer opinione dhe këshilla lirisht dhe sinqerisht.

Jo çdo student do të marrë pjesë në çdo aktivitet që zhvillohet. Një prej avantazheve më të mëdha të një kurrikule të integruar, është se ajo lejon instruktimin e diferencuar. Duhet të ketë gjithmonë një nivel zgjedhjeje, në planin individual ose në grup, për veprimtarinë e fëmijëve në përputhje me mënyrat e tyre unike të të mësuarit, nevojave të tyre specifike dhe për të ndjekur më thellësisht interesat dhe pyetjet e tyre.

(3) Të mësuarit duhet të jetë në ngritje. Kovalik ka theksuar se të mësuarit ndodh më mirë përmes "të qenurit aty – këtu dhe tani".¹⁰⁸ Kjo është në linjë me mënyrën se si truri e bazon të mësuarit e ri mbi dijen ekzistuese dhe si rrjetat e proceseve të mendimit ndërlidhen. Kjo nuk do të thotë zhytje

108 Kovalik, *Exceeding Expectations*, pp. 35–52.

në kulturën popullore, nëse ajo nuk lidhet me një gjë më domethënëse. Beane ka theksuar se planifikimi duhet të jetë për *çështje substanciale* që ndikojnë të rinjtë dhe jetën e tyre, jo për trille, bazuar në shqetësimet, jo thjesht interesat.¹⁰⁹ Të mësuarit duhet të jetë subjekt i modifikimit në varësi të mjedisit social e politik në të cilin ne gjejmë veten, ose të ndonjë ngjarjeje që ndodh në mënyrë të papritur në klasë apo shkollë. Një situatë në jetën e studentëve tanë, brenda ose jashtë shkollës, është shpesh më me vlerë për reflektim dhe hulumtim, se çdo gjë tjetër që mund të studiojmë. Domethënia personale e përpjekjes për të kuptuar një situatë që po ndikon mbi jetët e tyre, nuk ofron vetëm thellim të menjëhershëm, por mund edhe të sigurojë një bazë që do t'u shërbejë në rrethanat e ardhshme. Ndodh që ne kalojmë një ngjarje që nuk i mungon asgjë për të qenë historike, ndërkohë që ajo kalon mbi kokat e pjesës më të madhe të fëmijëve, në fakt, të ne të rriturve, pa i dhënë asaj mendimin e thellë që ajo meriton. Nga ana tjetër, si e ndikon kjo jetën tonë? Me çfarë mund të krahasohet nga e shkuara? Ç'është më e rëndësishme, çfarë është pikëpamja islame? Çfarë shembujsh mund të kemi përtej mësimëve të Profetit tonë? Pothuajse çdo mësim ishte në përgjigje të një situatë që po ndodhte aktualisht. Një aspekt i rëndësishëm i kuptimit të Kuranit ishte lidhja e fjalëve të Zotit me ngjarjet që po shfaqeshin brenda mjedisit.

- (4) Të kuptuarit konceptual që kërkojmë të arrijmë, dallon nga lënda, madje edhe nga tema. Megjithatë, lënda dhe tema duhet të zhvillohen me kujdes për të shpënë natyrshëm te qëllimet ombrellë. Faktet dhe aftësitë janë mjete. Ato nuk duhet t'u mësohen as në izolim, as për hir të vetë atyre. Mësuesi duhet të mbjellë me kujdes aftësitë, temat dhe lëndën, përfshirë lëndën islame, në qëllimet ombrellë, me qëllim që mes tyre të ketë një bashkëpunim.

109 Beane, *Curriculum Integration*, p. 53.

- a. Koha e mjaftueshme është themelore. Për një të kuptuar afatgjatë, studentët kanë nevojë për krijimin e mundësive për të reflektuar, diskutuar, përsiatur, kërkojnë kohën e duhur për aftësitë e reja dhe lëndën që duhet të lidhet me dijen ekzistuese. Koha e mjaftueshme është provuar si një cilësi thelbësore në aftësinë për të menduar në mënyrë krijuese, qoftë në zgjidhjen e një problemi, zhvillimin e një shpikjeje, apo krijimin e një forme të re arti. Në kuadër të një kurrikule të llojit të *Teuhidit*, nuk duhet të ketë asnjëherë ngutje për të kaluar drejt një gjëje të re. Faktet e mësuara nxitimthi dhe të hedhura pas, pa lëndën e parë të mendimit apo krijimtarisë, zor se do të mbahen mend për shumë kohë. Fëmijëve u duhet dhënë dhurata e vyer e kohës, për të menduar, eksploruar dhe shijuar.
- b. Harroni nocionin se dija vjen vetëm nga teksti dhe të dëgjuarit. Ne jemi të vetëdijshëm, nga ajo që dimë për trurin, se sa më shumë shqisa të përfshihen në procesin e të mësuarit, aq më shumë të ngjarë ka që dija të bëhet pjesë e memories sonë të përhershme. Projektet, kërkimi, loja me role, studimi i pavarur, udhëtimet në terren dhe vizita nga të ftuar gjithsej paraqesin një varietetet përvojash të të mësuarit.

Është domethënëse, se asnjë prej edukatorëve të shumtë që kanë shkruar rreth mësimdhënies tematike nuk ka përmendur asgjë rreth vetë mësuesit si ekspert, apo edhe si veçanërisht i ditur në lëndën e përzgjedhur. Mësimdhënia është veçanërisht përmbushëse, kur ju mund të mësoni krahas për krahas me studentët. Ekspertiza, përtej asaj të mësuesit, mund të jetë në formën e videove në YouTube, kolegët e specializuar, librat, të ftuarit, udhëtimet në terren dhe nga vetë studentët ndërsa ndjekin pasionin që zhvillon.

Vargjet kuranore dhe hadithet na përkujtojnë në mënyrë të përsëritur, se ne nuk duhet vetëm të besojmë, por edhe të

vërtetojmë besimet tona me vepra të mira. Të besuarit dhe fitimi i dijeve nuk është i mjaftueshëm. Besimi dhe dija duhet të na çojnë natyrshëm drejt veprimit. Studentët duhet të inkurajohen të marrin pjesë në mbledhje publike, të vizitojnë zyrtarët publikë, të shkruajnë letra, të bëjnë telefonata, të organizojnë peticione. Shërbimi komunitar është bërë i zakonshëm në shkolla dhe ai kërkon vëmendje të veçantë në shkollat tona. Pothuajse të gjitha konceptet islame që zgjedhim si qëllime ombrellë, do të na shpjen natyrshëm në pjesëmarrjen komunitare. Si mundemi ne, si edukatorë myslimanë, të projektojmë tematikat bazuar në koncepte islame, që do të jenë të dobishme për brezat e ardhshëm të ymetit, koncepte që do të shërbejnë për të pasuruar dhe udhëhequr jetët e tyre si liderë, si në komunitetet myslimane, ashtu edhe në komunitetet e gjera ku do të bëjnë pjesë? Çdo gjë lidhet me Zotin, por secila prej njësive të kurrikulës që planifikojmë, duhet të ketë *bazën* e saj në një apo më shumë koncepte, vlera ose praktika islame. Na takon neve të marrim përsipër detyrën e zhvillimit të kurrikulave që do të përgatisin brezin e ardhshëm të myslimanëve, kurrikula vërtet të përputhshme me *Teuhidin*. Çdo temë që për zgjedhim, duhet të lidhet në mënyrë të ndërgjegjshme me *Teuhidin*, po kështu edhe me qëllimin e jetës sonë, të adhurimit të Zotit dhe të zbatimit të vullnetit të Tij në tokë. Janë këto parime islame, thelbësore për të jetuar si myslimanë, që duhet të shërbejnë si themeli me përmbajtjen e tematikës të ndërtuar rreth këtyre koncepteve. Disa tema do të kenë një marrëdhënie të qartë dhe gjithëpërfshirëse, duke u lidhur dukshëm me parimin islam. Disa të tjera mund të kërkojnë më shumë përpjekje nga mësuesi për t'u përvetësuar. Do të jenë të nevojshme përpjekje të vetëdijshme për të paraqitur atë që mund të duket thelbësisht një temë 'laike', që të shërbejë si mish i një koncepti islam. Me praktikë, kjo bëhet më e lehtë. Sigurisht, këto

koncepte islame, qëllimet tona ombrellë, mund dhe duhet të rishikohen në nivele të ndryshme.

Koncepti i drejtësisë mund të adresohet në shumë kontekste, siç mund të trajtohet uniteti i njerëzimit, vendosja e paqes, falja, kërkimi i dijes, bashkëpunimi, ndershmëria, marrëdhëniet, efektet e dëmshme të tribalizmit dhe nacionalizmit, ballafaqimi me armiqësinë, si edhe migrimi për hir të Zotit. Qëllimi përfundimtar është të mbjellim sjellje me qendër Zotin në mendje, çka do të bëjë të mundur që studentët tanë t'u përqasen në mënyrë kritike të gjitha problemeve, ideve, ngjarjeve dhe polemikave që do të përjetojnë në marrëdhënie me udhëzimin e Tij, për mënyrën se si ta jetojnë jetën në tokë.



8. *Fiṭrah* apo Biheaviorizmi?

Kjo (fiṭrah) është kahja e natyrshme që Zoti mbolli në njerëzit – nuk ka ndryshim të krijimit të Zotit ... (Kuran, 30:30).

Fiṭrah është një dhuratë e dhënë secilit prej nesh nga Krijuesi, një dhuratë që ruhet në njëfarë shkalle gjatë gjithë jetës. Yasien Mohamed, në librin e tij kushtuar *fiṭras*, ka shqyrtuar me kujdes veprat e studiuesve myslimanë, klasikë dhe modernë, në interpretimet e tyre larmishmërisht të ndryshme.¹¹⁰ Duke u mbështetur në një kombinim shpjegimesh gjuhësore dhe fetare, ai e përkufizon *fiṭran* si “një aftësi natyrore të lindur, që nuk mund të ndryshojë dhe që ekziston në momentin e lindjes në të gjitha qeniet njerëzore .. që është e prirë nga veprimi i drejtë dhe nënshtrimi ndaj Allahut, Zotit të vetëm”. Ai e përshkruan *fiṭran* si mirësi origjinale, e kundërta e mëkatit origjinal, doktrinë e cila është e papajtueshme me konceptet islame të mëshirës hyjnore dhe përgjegjësisë njerëzore. Ai ka vënë re se *fiṭrah* është një cilësi njerëzore, e dhuruar në secilin prej nesh nga Zoti, e cila, ndonëse është subjekt i mjedisit, nuk mund të çrrënjohet plotësisht.

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

Jetësimi i *fiṭras* sonë, duke marrë përsipër rolin që Zoti ka patur si qëllim për ne, duhet të jetë qëllimi i çdo qenieje njerëzore. Intelekti dhe vullneti i lirë që do të na dallojnë ne si njerëz, ose pajtohen dhe ndërtojnë mbi natyrën e kulluar njerëzore me të cilën jemi bekuar, ose e kundërshtojnë atë. Intelekti ynë na lejon të shquajmë ndërmjet të mirës dhe të keqes dhe vullneti ynë i lirë na lejon të zgjedhim cilën rrugë të ndjekim. Në mënyrë të përsëritur, Kurani u drejtohet myslimanëve si ata që besojnë dhe bëjnë mirë. Këto karakteristika të *fiṭras* të dhuruara nga Zoti - vullneti i lirë dhe intelekti - sigurojnë bazën mbi të cilën ne, si edukatorë, do të përmbushim misionin tonë dhe të rrisim individë të virtytshëm që e duan Zotin dhe përpiqen për drejtësi.

Ky koncept, se ne jemi të krijuar tërësisht të pastër dhe me potencialin për t'u bërë individët idealë që kishte për qëllim Zoti, është kaq themelor për Islamin dhe kaq i dukshëm në mënyrën se si Profeti Muhamed i trajtonte fëmijët, sa ai duhet të fitojë një rol qendror në mënyrën islame të mësimdhënies. Meqenëse *fiṭrah* e fëmijës, e pastër në lindje, është qartësisht subjekt i ndikimit nga mjedisi, është përgjegjësia jonë të sigurohemi se fëmija është edukuar në një mjedis që është vërtet islam.

Edukatoret nuk kanë detyrë më të rëndësishme sesa kontributi për ndërtimin e një personaliteti islam të fëmijëve që u japim mësim, apo sesa ndihma ndaj tyre në zhvillimin e të kuptuarit të qëllimit të kohës së tyre në tokë, jetësimit të *fiṭras* së tyre.

Edhe në mungesë të udhërrëfimit të Shpalljes, arsyeja dhe përsiatja mund të çojnë në kuptimin dhe vlerësimin e natyrës njerëzore me të cilën jemi pajisur secili prej nesh. Poeti William Wordsworth ka dhënë kuptimin e tij të *fiṭras*, në poemën e tij të gjatë *Intimations of Immortality*, kur ai shkruante:

Lindja jonë është thjesht një gjumë dhe harresë.
Shpirti që rritet me ne, Ylli i jetës sonë,
Tjetërkund e ka patur follenë.
Ai vjen së largu:

Jo në harrueshmëri të plotë;
As në lakuriqësi absolute;
Me re madhështie nga pas vijmë,
Nga Zoti, që është shtëpia jonë:
Qielli na gënjen në foshnjërinë tonë.

Përmes një vrojtimi rreptësisht të përpiktë, edhe Maria Montessori vlerësonte atë që ne e quajmë *fitrah*. Angazhimi i saj e shtyu ta mbështeste tërë pedagogjinë e saj mbi konceptin e pastërtisë thelbësore të fëmijës.

Është e rëndësishme të pranojmë se konceptimi islam i intelektit, i shënuar nga fjala '*akl*, jo vetëm ngërthen si arsyen, ashtu edhe mprehtësinë, ose konceptualizimin përmes gjuhës dhe perceptimin shpirtëror të drejtpërdrejtë, por përfshin edhe një dimension moral. Koncepti i përsosurisë, shprehur në fjalën arabe *ihsān*, është, në fakt, i pandashëm nga mirësia dhe virtyti.

Ne duhet të pyesim veten, nëse kuptimi dhe vlerësimi për *fitran* e udhëheq marrëdhënien tonë me më të çmuarit që kemi nën kujdes, nëse ajo vërtet përcakton mënyrën se si i edukojmë. A po e respektojmë ne, si mësues, marrëdhënien që ekziston natyrisht ndërmjet fëmijës dhe Zotit? A po u sigurojmë atyre një mjedis të rregullt dhe tërheqës, ku ata mund të eksplorojnë dhe të eksperimentojnë, një atmosferë që t'i lejojë të lulëzojnë plotësisht? A po i udhëzojmë apo ushqejmë atyre prirjen natyrore për të dashur Zotin, për të mësuar, për të qenë më e mira që munden? Ose, mos jemi duke pritur më të keqen, të bindur se është detyra jonë t'i shpëtojmë ata nga dembelizmi dhe tendencat djallëzore, përmes shpërblimeve të vazhdueshme dhe pa kuptim? Mos po tentojmë të mbushim mendje 'bosh' me urtësinë tonë 'sipërore', duke kërkuar qetësi dhe miratim, ndërsa dekurajojmë mendimin, pyetjet dhe diskutimin krijues? Mos, ndoshta pa e ditur, po përpiqemi të vendosim kunja të rrumbullakëta në vrima katrore për të shtyrë natyrën e tyre të dhuruar nga Zoti drejt ideve tona ekzistuese?

Gjatë ditëve të tyre të fëmijërisë dhe adoleshencës, fëmijëve duhet t'u jepet mundësia të mësojnë si të bëjnë zgjedhje dhe si të përdorin arsyen e tyre për t'i bërë këto zgjedhje. Është detyra e mësuesit t'i përgatisë ata për vendimet e vështira që do t'u kërkohet të marrin në një të ardhme që as nuk mund ta imagjinojmë. Fëmijët që rriten në një mjedis tepër të rreptë, kontrollues dhe gjykues në lidhje me besimin dhe sjelljen, janë të prirë ose të marrin një qëndrim të ngjashëm, ose të rebelohen kundër asaj që ata mendojnë se u është imponuar. Vullneti i lirë do të thotë zgjedhje. Roli ynë është t'u sigurojmë fëmijëve mjedisin dhe udhëzimin për të qenë të aftë të bëjnë zgjedhjet që i do Zoti. Zoti na ka dhënë dhuratën e vullnetit të lirë, por ata që kanë pushtet mbi të tjerët, ndonjëherë pretendojnë të drejtën t'ua heqin atë. Si mundet që ne, si njerëz të thjeshtë, të kemi autoritetin për të hequr atë të drejtë të dhënë nga Zoti? Adhurimi i Zotit dhe sjellja që i pëlqen Atij mbeten pa kuptim, nëse imponohen. Në një shoqëri të lirë, individët duhet të kenë të drejtën e zgjedhjes, për sa kohë që kjo zgjedhje nuk ndikon negativisht në të drejtat e të tjerëve.

Bihevizorizmi bazohet në kuptimin se sjellja e një individi i detyrohet vetëm shpërblimeve ose ndëshkimeve që ai ka marrë në përgjigje të sjelljes së tij. Filloi me studimin e Pavlov, i cili zbuloi se, duke i rënë ziles, kur qentë e tij ushqeheshin, ata mbetën të kushtëzuar të jargaviteshin kur dëgjonin zilen, edhe nëse nuk ofrohej ushqim. John B. Watson krijoi Bihevizorizmin si shkencë, duke studiuar dhe promovuar idetë e tij mbi sjelljen e kafshëve, rritjen e fëmijëve dhe reklamat. B. F. Skinner u interesua për Bihevizorizmin, kur ra në kontakt me Watson në Harvard dhe studioi Bihevizorizmin për doktoraturën e tij. Skinner vazhdoi zhvillimin e mëtejshëm të studimit dhe luajti një rol të rëndësishëm në vendosjen e sjelljes në klasë. Bihevizorizmi mbizotëroi në fushën e arsimit gjatë gjysmës së parë të shekullit të kaluar dhe është ngulitur aq thellë, sa ka mbetur metoda e zgjedhur në mësimdhënie dhe në menaxhimin e klasës.

Mohamed vinte në dukje se Bihevizorizmi nuk mund të shpjegojë natyrën njerëzore, sepse bihevizoristët as nuk besojnë se ne kemi një natyrë!¹¹¹ Bihevizorizmi mohon ekzistencën e intelektit dhe vullnetit të lirë. Një person empatik, bujar jep vetëm për shkak të përgjigjeve të tij stimuluese ose historisë përforsuese. Idetë mbi-zotëruese në Bihevizorizëm janë (1) që njerëzit dhe kafshët ndryshojnë vetëm në sjelljen që shfaqin dhe se studimi i kafshëve do të sqarojë kështu të kuptuarit e sjelljes njerëzore; (2) nuk ekziston diçka e tillë si vullneti i lirë; (3) njerëzit lindin me një ‘tabula rasa’ (pllakë e bardhë) dhe zhvillimi i tyre përcaktohet rreptësisht nga stimujt mjedisorë ndaj të cilëve janë të ekspozuar.

Si myslimanë, ne e dimë se njerëzimi ka një marrëdhënie me Zotin, që na vendos më shumë se një nivel mbi kafshët e tjera. Ne jemi krijuar posaçërisht për të adhuruar Zotin dhe për të kryer vullnetin e Tij në tokë. Duke filluar që nga lindja, ndoshta edhe më herët, individi njerëzor ka një marrëdhënie me Zotin. Ai është kurioz me një motiv të lindur për të eksploruar dhe mësuar. Kjo nxitje për të përmirësuar aftësitë dhe mirëkuptimin është pjesë e natyrës sonë njerëzore, *fitra* jonë. Roli dhe qëllimi ynë do të ishin të pakuptimtë, nëse do ta përmbushnim rolin tonë automatikisht, siç bëjnë entitetet e tjera të krijuara. Si njerëz, ne kemi zgjedhjen se si, apo edhe *nëse* do ta jetojmë jetën tonë për të kryer rolet tona si shërbëtorë të Zotit.

Fatmirësisht, gjatë gjysmëshekullit të kaluar psikologjia është larguar nga shkenca e bihevizorizmit. Nga fundi i viteve 1950, “rikthimi i mendjes u bë thirrja për betejë për një brez të tërë ... objektet kryesore të studimit nuk ishin forcat stimuluese dhe modelet e reagimit, por veprimet mendore në të cilat përfshihemi, të menduarit, të kuptuarit, të imagjinuarit, të kujtuarit, të ndjerit, të diturit”¹¹²

A mund ta modifikojmë sjelljen, përmes ndëshkimeve dhe shpërblimeve?

111 Ibid.

112 Bakhurst et al., *Jerome Bruner*, p. 20.

Sigurisht, por efektet ka të ngjarë të jenë afatshkurtra dhe do të ndikojnë negativisht në mbështetjen e përgjithshme dhe zhvillimin e cilësive pozitive. Sot është pranuar gjerësisht, se mendja është shumë më tepër sesa një entitet fizik ku ruhen faktet. Njeriu nuk është një viktimë pasive e mjedisit të tij, por një qenie racionale që mendon. Vullneti i lirë, humori, të menduarit krijues në të cilin kuptimi mund të zbatohet në fusha të tjera me interes, lidhja me të tjerët, këto attribute nuk mund të reduktohen në reagimet ndaj stimuljeve.

Për të inkurajuar të mësuarit, mësuesit shpesh priren të përqendrohen në shpërblimet dhe të shmangin ndëshkimin. Sidoqoftë, Alfie Kohn citon studime të shumta që tregojnë se shpërblimet e jashtme për veprimin që shpërblehet, në të vërtetë, *pakësojnë* kënaqësinë ose interesin ndaj asaj detyre:

Prapa praktikës së paraqitjes së një afisheje dinozauri shumëngjyrëshe te një nxënës i klasës së parë, i cili qëndron i heshtur sipas kërkesës, qëndron një teori që mishëron supozime të dallueshme në lidhje me natyrën e dijes, mundësinë e zgjedhjes dhe çfarë do të thotë të jesh njeri.¹¹³

Përqendrimi në shpërblimet është bërë i kudogjendur në kulturat bashkëkohore me orientim perëndimor, duke minuar proceset natyrore që na shërbejnë për të na mbajtur të përgjegjshëm ndaj mjedisit tonë dhe në kontakt me nevojat tona reale, duke zëvendësuar komunitetin, traditën dhe vlerat.

Psikologët që kanë qenë udhëheqës në zhvillimin e alternativës ndaj Bihevizmit, vërejnë se shpërblimet me të vërtetë mund të jenë shumë efektive, por me një kosto të tmerrshme. “Megjithëse shpërblimet e prekshme mund të kontrollojnë sjelljet e menjëhershme, ato kanë pasoja negative për interesin e mëvonshëm, këmbënguljen dhe preferencën për sfidë, veçanërisht te fëmijët.”

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

Në shumë raste shpërblimet përdoren në mënyrë të qartë për t'u përpjekur që individët të bëjnë atë që nuk vjen natyrshëm, të punojnë orë të tëra në mënyrë absurde, të injorojnë interesat dhe marrëdhëniet, ose të përfshihen në sjellje të pavlerësuar ... Rrethanat e shpërblimit të imponuar, në masë të madhe, po zëvendësojnë... vlerat e përbrendësuar dhe pasojat e natyrshme.¹¹⁴

Ata e krahasuan drejtuesin ekzekutiv që fiton miliona dollarë në vit, por neglizhon shëndetin dhe familjen e tij, me historinë e një miu të përqendruar aq fort në shpërblimet, sa që ai ishte i dashuri i eksperimentuesve të tij. Një mëngjes miu u gjet i çorientuar nga rraskapitja me shenjën e vetme të jetës, një putër e dobësuar që ende po arrinte drejt shiritit për të trokitur edhe një herë tjetër për një shpërblim përfundimtar. Në të vërtetë, ka një kosto të rëndë për organizmat njerëzorë dhe jonjerëzorë, kur ata përqendrohen në shpërblime që nuk plotësojnë nevojat reale dhe verbojnë mekanizmat që duhet t'i udhëheqin drejt shëndetit shpirtëror, mendor e fizik.

Për të përmbushur misionin tonë, ne duhet të jemi plotësisht të vetëdijshëm për prirjet tona, për të anashkaluar ndikimin e mendimit popullor në mënyrën tonë të jetesës dhe të vëmë në pikëpyetje praktikatat e bazuara në supozime që mund të jenë në kundërshtim me paradigmen islame. Bihevizorizmi mund të jetë veçanërisht i dëmshëm, kur përdoret në kombinim me konkurrencën. Edukimi i konkurrencës si një vlerë shoqërore, sipas së cilës njeriu fiton në kurriz të të tjerëve që, rastësisht, humbasin, është përtej sferës së asaj që mëson Islami. Në vend të kësaj, ne duhet të inkurajojmë bashkëpunimin dhe bashkëveprimin. Kur fëmijët mësohen të punojnë së bashku dhe të ndihmojnë njëri-tjetrin, natyrisht, zhvillohet një frymë bashkësie që është shumë më superiore se atmosfera konkurruese në shumë klasa.

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

Në përpjekje për t'u dukur mirë në raport me studentët e tjerë, konkurrenca shpesh nxit pandershmërinë. Disa vite më parë mora një email nga një autore për një botim islam lokal. Ajo më bëri disa pyetje në lidhje me rekomandimet e mia për adresimin e problemeve të kopjimit. Përgjigja ime është dhënë më poshtë:

Kopjimi nuk ka qenë kurrë problem në shkollën tonë. Të gjithë njerëzit, jo vetëm fëmijët, janë të prirë të mashtrojnë kur është ose duket se është e nevojshme për të shmangur një lloj ndëshkimi. Ndëshkimi mund të jetë të dukesh (dhe të ndjehesh) keq në raport me të tjerët, ose dënimi nga prindërit apo mësuesit. Në përgjithësi, studentët tanë inkurajohen të punojnë së bashku dhe të ndihmojnë njëri-tjetrin. Në raste të rralla, kur puna duhet të bëhet në mënyrë të pavarur, studentët informohen se qëllimi është të shohim sa kanë mësuar, ose ndoshta atë që tashmë e dinë, ku kanë nevojë për ndihmë dhe si mund të përmirësojmë mësimdhënien tonë, në mënyrë që në këtë kohë të veçantë është shumë e rëndësishme të punosh vetë. Nuk ka asnjë nxitje për të 'kopjuar'. Siç mund t'ju thotë çdo edukator i mirë, ka shumë, shumë vlerësime alternative, veç testimit, që nuk inkurajojnë kopjimin.¹¹⁵

Konkurrenca e tepërt e kohës sonë është rezultat i theksit të jashtëzakonshëm mbi të drejtat individuale, i cili i atribuohet revoltës kundër autoritetit gjatë Rilindjes Europiane, Reformacionit Protestant, përmbysjes së monarkive absolute dhe ngjitjes së kapitalizmit. Islami, si fe e rrugës së mesme, i shikon idetë në dukje konfliktuale të individualizmit dhe bashkësisë jo si të kundërta, por si plotësuese. Të drejtat individuale nuk janë absolute ose të izoluara, por mbështeten në marrëdhënie me të tjerët: grupi njeh dhe mbështet mirëqenien, të drejtat dhe rritjen e individit, ndërsa individi përmbush përgjegjësinë e tij ndaj grupit.

Qasja në të cilën të drejtat e individëve kanë përparësi ndaj dëmit që mund të rezultojë në komunitet ose në individë të tjerë, është e papranueshme. Shumica e problemeve serioze të shoqërisë janë rezultat i theksit të panevojshëm në të drejtat individuale,

115 E-mail personal nga autori.

shfrytëzimi i anëtarëve më të dobët të shoqërisë, shkatërrimi i mjedisit, materializmi obsesiv dhe hedonizmi (ndjekja e kënaqësisë vetjake), përfshirë shthurjen seksuale, alkoolizmin dhe abuzimin me drogën. Këmbëngulja e lobimit (këshillimit publik) të fuqishëm për të drejtën e mbajtjes së armëve ka rezultuar në marrjen e lehtë të armëve vdekjeprurëse jo vetëm nga banditët, terroristët dhe vrasësit në masë, por edhe nga të sëmuret mendore dhe fëmijët. Individualizmi ka arritur kulmin në ekstremin social, politik dhe ekonomik të kapitalizmit, i mishëruar nga Shtetet e Bashkuara. Gjatë një periudhe kohore kapitalizmi është bërë aq mbizotërues, saqë, sipas Michael Sandel, Shtetet e Bashkuara kanë kaluar nga një ekonomi tregu, në një shoqëri tregu. Duke cituar gjithçka, nga pranimet në kolegji, deri tek e drejta për të vrrarë specie të rrezikuara dhe mundësia e pagesës për përmirësimin e qelisë suaj të burgut, ai vëren se pothuajse çdo gjë ka një çmim. Ai pyet se si mund t'i mbrojmë të mirat morale dhe civile që "tregjet nuk i respektojnë dhe paratë nuk mund t'i blejnë".¹¹⁶

Një postim i përsëritur në Facebook tregon për një antropolog në një fshat afrikan, i cili u propozoi një lojë djemve. Ai vuri një shportë me fruta pranë një peme dhe u tha atyre se kushdo që mbërrinte atje i pari, mund t'i merrte të gjitha frutat e ëmbla për vete. Kur ai dha mesazhin "nisuni", ata shtrënguan duart dhe vrapuan së bashku, pastaj u ulën duke ndarë dhe shijuar kënaqësitë e tyre. Kur ai u kujtoi atyre se fituesi mund të kishte të gjitha frytet për vete, ata thanë: "Ubuntu, si mund të jetë njëri prej nesh i lumtur, nëse të gjithë të tjerët janë të trishtuar?" Ubuntu mund të përkufizohet si besimi në një lidhje universale të bashkëndarjes që ndërlihd gjithë njerëzimin. Kjo histori, e ripostuar pa pushim, shpejt u bë virale. Edhe pse ka të ngjarë të jetë një trillim, vras mendjen për fuqinë e saj vetëdijësuese. Ishte ndoshta një reagim ndaj individualizmit që përshkon aq shumë shoqërinë tonë.

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



9. Vetëpërcaktimi

Ne jemi qenie njerëzore që zotërojmë kuriozitet natyror për vete dhe mjedisin tonë, që kërkojmë dhe tejkalojmë sfidat, që përpiqemi të përsosim aftësitë dhe të fitojmë kompetencë dhe që kërkojmë nivele të reja kompleksiteti në atë që mësojmë dhe bëjmë... Nëse kapaciteti për veprim të përgjegjshëm, dashuria natyrore për të mësuarit dhe dëshira për të bërë mirë janë, pra, pjesë e asaj që jemi, atëherë presu-pozimi i heshtur i të kundërtës mund të shihet si dehumanizues.¹¹⁷

Pranohet nga psikologjia moderne, po ashtu edhe në Islam, se fëmija e nis jetën jo me një *tabula rasa* (tabelë antike e shkrimit me dyll), por me karakteristikat që do t'i shërbejnë si themel për jetën e tij të mëvonshme. Duke marrë në konsideratë se urdhëresa për të kërkuar dijen theksohet kaq fuqimisht në Kuran, nuk është e çuditshme që një mekanizëm i përbrendësishëm për të mësuar të jetë pjesë e natyrës njerëzore, *fitras*. Të pajisur me zemrat dhe mendjet, si burimet tona më të vyera, është thelbësore që të ekzaminojmë në mënyrë kritike supozimet që mbeten të padiskutueshme, thjesht e vetëm pse ato janë ngulitur si pjesë e kulturës së shkollës.

Sot, psikologë të shumtë po përqendrojnë kërkimet e tyre në motivimin ose në çështjen që lidhet me të, interesin. Unë do

117 Kohn, *Punished by Rewards*, pp. 25–26.

t'i referohem më shpesh Edward Decit dhe Richard Ryanit, të cilët janë nismëtarë të asaj që e quajnë *Teoria e vetëpërcaktimit*, raportin e tyre përmbledhës të vitit 2000,¹¹⁸ si edhe një rishikimi më të vonë.¹¹⁹ Me studentë të ndryshëm pasuniversitarë, ata të dy i kanë kushtuar më shumë se 3 dekada studimit të motivimit të brendshëm dhe të jashtëm, duke vërejtur prirjet natyrore të njerëzve për të mësuar dhe zbuluar, për të qenë kureshtarë dhe të vetëmotivuar, me një dëshirë të brendshme për të përsosur aftësitë dhe për të ndarë dhe vënë në jetë talentet. Ata kanë vënë re se foshnjat lindin me një nismë intensive për të mësuar, pjesë fundamentale e natyrës njerëzore. Teoria e vetëpërcaktimit është e përputhshme me vullnetin e lirë, arsyen dhe *fitran*, karakteristika që bihevi-orientet i përjashtojnë si joqenësore.

Motivimi i brendshëm është i pranishëm kur një gjë është në thelb interesante ose e këndshme. Ai nxit dashurinë për të mësuar dhe kuptuar me cilësi më të lartë, rritje të krijimtarisë dhe qëndrim pozitiv. E kundërta, motivimi i jashtëm i referohet bërjes së diçkaje, sepse çon në një rezultat të identifikueshëm. Ne të gjithë kemi pikasur motivim të brendshëm në punë të fëmijët e vegjël dhe mund të kemi pyetur se pse qëndrimi ndaj të mësuarit pëson një ndryshim dramatik pas viteve parashkollore. Në fakt, është vërtetuar se motivimi i brendshëm zvogëlohet në mënyrë progresive çdo vit, gjatë tetë viteve të para të shkollës.¹²⁰ Emocioni që vinte nga të kuptuarit, ose nga aftësia për të bërë diçka të re, duket se është zhdukur. Ajo që ishte interesante dhe përmbushëse, zëvendësohet me lodhje dhe mërzitje. Duket sikur energjia e dhënë nga Zoti që motivonte fëmijën e vogël, ka avulluar. Brady pohon:

Nevoja njerëzore për të kuptuar, për të ditur, për t'i dhënë kuptim botës, është njëra prej më të fuqishmeve nga të gjitha shtysat njerëzore, por

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

119 Richard M. Ryan et al., "Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?," *Journal of Personality*, 74 (6) (2006), pp. 1557–85.

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

institucionet që kemi krijuar për të përmbushur atë nevojë të thellë njerëzore do të mbyllnin dyert e tyre, po të mos ishin ligjet e pjesëmarrjes së detyrueshme, pritshmëritë shoqërore dhe inercia institucionale.¹²¹

Kjo humbje e motivimit nuk është e pashmangshme, por njësoj si cilësitë e tjera thelbësore në natyrën njerëzore, motivimi i brendshëm duhet të ushqehet në mënyrë që të vazhdojë të rritet dhe të lulëzojë.

Deci dhe Ryan kanë identifikuar tre faktorë psikologjikë që nxisin rritjen e motivimit të brendshëm: (1) autonomia, (2) ndjenja e kompetencës dhe (3) lidhshmëria.¹²² Kur këto nevoja nuk plotësohen, motivimi i brendshëm zvogëlohet. Natyrisht, jo çdo detyrë është thelbësisht produktive për të gjithë njerëzit. Ekziston një vijimësi ndërmjet sjelljes që është tërësisht e brendshme dhe asaj për të cilën nuk ka aspak motivim. Shpesh, detyrat e kërkuara nuk janë aq interesante, por një mësues i aftë mund ta afrojë një detyrë të motivuar së jashtëmi me skajin e brendshëm të intervalit, përmes inkurajimit të të njëjtave kushte psikologjike që promovojnë motivimin e brendshëm. Kur qëllimi i detyrave me motiv të jashtëm është më i preferuar dhe më pak i lidhur me kontrollin e jashtëm, një detyrë jo interesante bëhet më e vetëpërcaktuar.

Termi autonomi, fjalë për fjalë, i referohet vetërregullimit. Njerëzit autonomë e përjetojnë sjelljen e tyre si të zgjedhur nga vetja dhe në përputhje me vlerat dhe interesat e tyre.¹²³ Autonomia mbështetet nga sfida, zgjedhje dhe mundësi për vetorientim, por është thelbësore që motivimi të jetë i brendshëm. Sjellja autonome rezulton në mësim më krijues, stres më të ulët, energji dhe vitalitet të shtuar, shoqërizim dhe marrëdhënie pozitive.¹²⁴ Në

121 Brady, *What's Worth Learning?*, p. x.

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

123 Ryan et al., "When Rewards Compete with Nature," dhe "Self-Regulation."

124 Netta Weinstein et al., "Motivation, Meaning, and Wellness: A Self-Determination Perspective on the Creation and Internalization of Personal Meanings and Life Goals," në *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications*, 2nd edn., ed. Paul T. P. Wong (New York: Routledge, 2012), pp. 81-106.

përgjigje të kritikëve, Ryan dhe Deci shqyrtojnë në detaje konstruktin e autonomisë, siç aplikohet në teorinë e vetëpërcaktimit. Duke përjashtuar filozofikisht bihejoristët e linjës së ashpër dhe të tjerët që mohojnë ekzistencën e vullnetit të lirë, ata u përqendruan në pretendimet e relativistëve kulturorë që sugjerojnë se autonomia është një vlerë perëndimore dhe nuk gjen zbatim në kulturat joperëndimore. Ata u mbështetën në studime të shumta që demonstrojnë përfitimet nga autonomia, në krahasim me rregullimin e kontrolluar të sjelljes, pavarësisht kulturës ose dallimeve të tjera. Ata theksonin se, kur përcaktohet me saktësi, është provuar qartë se autonomia është “thelbësore për funksionimin e plotë dhe shëndetin mendor të individëve, si dhe funksionimin optimal të organizatave dhe kulturave”.¹²⁵ Ata nënvizonin se autonomia nuk përcaktohet nga mungesa e ndikimeve të jashtme, kufizimeve, apo kërkesave, por vetëm nga miratimi personal i veprimit. Një miratim i tillë personal mund të jetë dhe, në të vërtetë, shpesh është dëshira për t’u përshtatur me vlerat familjare dhe fetare. Individualizmi dhe pavarësia nuk janë të barasvlerëshme me autonominë. Zgjedhja për t’u përshtatur, veprimi sipas traditës, ose ndjekja e udhëzimeve të prindërve apo mentorëve të tjerë të respektuar nuk e pengon në asnjë mënyrë autonominë. Për më tepër, ata citojnë studime të shumta që tregojnë se autonomia dhe ndërlidhja funksionojnë në mënyrë sinergjike dhe se mbështetja nga autonomia rrit fuqinë e marrëdhënieve.

Autonomia minohet nga kontrolli faktik dhe kontrolli i perceptuar në formën e urdhrave, kërcënimeve, afateve, konkurrencës, shpërblimeve të kushtëzuara, notave, certifikatave, madje edhe falënderimeve. Të gjithë këta faktorë bëjnë që qëllimi të varet më shumë nga kontrolli i jashtëm, sesa nga vetërregullimi. Në disa studime, mësuesit u ndanë në dy grupe, sipas faktit nëse ata kontrollojnë, aprovonin përdorimin e dënimeve dhe shpërblimeve, ose autonominë mbështetëse, duke iu shmangur shpërblimeve të jashtme

125 Ryan et al., “Self-Regulation,” p. 1559.

dhe duke u përqendruar në zgjedhjet dhe interesat e fëmijëve. Në çdo rast, fëmijët e mësuesve kontrollues ishin më pak të motivuar. Ata ishin më pak kuriozë, me më pak dëshirë për sfidë dhe kishin reduktuar kompetencën e perceptuar. Krahasimet e tjera, të bazuara në detyrat që kishin kufij kontrollues, ose kufizime të mbështetjes për autonominë, prodhuan rezultate të ngjashme me detyrat me autonomi të kufizuar, duke dhënë më shumë motivim të brendshëm. Nuk është për t'u habitur që studimet kanë treguar se presionet që përjetojnë mësuesit në klimën e sotme të kurrikulave të imponuara, testimet me nivel të lartë vështirësie dhe standardet e performancës minojnë autonominë e tyre, duke ndikuar negativisht në energjinë dhe kreativitetin e tyre pozitiv.¹²⁶

Deci, Koestner dhe Ryan shqyrtuan disa studime mbi ndikimin e shpërblimeve në motivimin e brendshëm, duke bërë dallimin midis moshës së subjektit, si dhe midis llojeve të ndryshme të shpërblimeve dhe metodave të përdorura për të matur motivimin e brendshëm. Shpërblimet e prekshme, përfshirë paratë, çmimet, titujt dhe certifikatat, minonin motivimin e brendshëm, si për studentët e moshës së kolegjit, ashtu edhe për fëmijët, por rënia e motivimit të brendshëm ishte dukshëm më e madhe për fëmijët. Studimet mbi shpërblimet verbale që u paraqitën në një mënyrë që dukej kontrolluese, u rishikuan veçmas nga ato që u paraqitën si reagime pozitive. Shpërblimet verbale mund të rrisin motivimin e brendshëm, nëse perceptohen si reagime, por kanë një efekt negativ, nëse ato duken kontrolluese. Megjithatë, të gjitha shpërblimet verbale kanë një ndikim negativ në motivimin e brendshëm të fëmijëve të vegjël.¹²⁷

Kompetenca, ndjenja që përjeton kur performanca është e suksesshme, ose perceptohet si e suksesshme, gjithashtu rrit

126 Christopher P. Niemic et al., "Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice," *Theory and Research in Education*, 7 (2) (2009), pp. 133-44.

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

motivimin e brendshëm. Është thelbësore që një student të ndihet i sfiduar, por, njëkohësisht, të ketë mirëkuptimin dhe aftësitë e nevojshme për të pasur sukses. Fëmijët dallojnë nga përvojat, mirëkuptimi dhe aftësitë e tyre paraprake që sjellin në klasë dhe mësuesit duhet të shmangin krahasimin dhe konkurrencën që pakëson ndjenjën e tyre të kompetencës.

Në të vërtetë, sot, pak mësues e përdorin shpërndarjen në formë këmbane për përcaktimin e notave, por, edhe kur nuk vlerësojmë 'sipas kurbës', prapëseprapë shpesh ekziston një pritshmëri se do të ketë vetëm një numër relativisht të vogël nxënësish që realisht i kanë përmbushur pritshmëritë e kurrikulës. Në fakt, edhe ata në seksionet e notave A dhe B të kurbës shpesh nuk e kanë mësuar vërtetë materialin. Në vend të kësaj, ata kanë zotëruar artin e marrjes së testeve, ose grumbullimin e shumë fakteve në kujtesën e tyre afatshkurtër. Shumica e studentëve thjesht nuk kanë qenë në gjendje të mësojnë me të vërtetë atë që ne jemi përpjekur t'u mësojmë.

Është thelbësore që fëmijët të jenë të sigurt, se ata janë kompetentë dhe do të përparojnë. Megjithatë, sa mediokritet apo dëshitim i dukshëm i duhet një fëmije të zakonshëm, para se të heqë dorë? Fëmija që kurrë nuk përpiqet për detyrat e tij/saj, heq dorë para se të fillojë. Fëmija që urren matematikën, ose i frikësohet shkollës, ose e konsideron veten "jo shumë të zgjuar" dhe sigurisht që nuk ndihet kompetent. Po ashtu, as fëmija me inteligjencë mbase superiore që vjen nga një origjinë familjare me pak mundësi për të hyrë në shkollë me njohuritë e nevojshme paraprake dhe futet në një klasë të arsimit special, ose në një grup me nivel më të ulët.

Ndjenja e kompetencës mund të jetë faktori më i vështirë për t'u rregulluar edhe për mësuesit me qëllimet më të mira, sepse ndikohet shumë nga koha. Vetë mësuesit kontrollohen në mënyrë rigoroze nga ora e përcaktuar ose më pak e nevojshme për të përfunduar një mësim, periudha e paracaktuar për të mbuluar një njësi të vetme, nëntë muajt në të cilët pritet që një fëmijë të mësojë gjithçka

që duhet mësuar në një nivel të caktuar të klasës. Wood, një nga themeluesit e Programit të Klasës Reaguese, është përqendruar në rëndësinë e kohës si thelbësore për mbajtjen e fëmijëve të angazhuar dhe të motivuar.¹²⁸ Si mësues, ne jemi të përkushtuar ndaj idesë se të gjithë fëmijët mund t'ia dalin, vetëm se jo doemos me të njëjtën normë. Nëse fëmijët do të jenë dhe ndihen kompetentë, atyre duhet t'u lihet koha për të patur sukses, për të patur arritje jo vetëm intelektualisht, por edhe shpirtërisht, për të reflektuar, për të pyetur, për të soditur dhe për të përdorur intuitën, imagjinatën dhe lidhjen me thellësinë e vetes së tyre.

Ndjenja e kompetencës bazohet kryesisht në atë që Carol Dweck e ka quajtur mendësi. Si një studiuese e re, sot një autoritet kryesor i motivimit, Dweck krijoi një eksperiment që ndryshoi rrjedhën e karrierës së saj dhe jetën e saj. Qëllimi i saj ishte të studionte se si fëmijët përballonin dështimin, por ajo që mësoi ishte diçka krejtësisht e ndryshme. Fëmijëve iu dhanë gradualisht gjëgjëza gjithnjë e më të vështira, derisa u bë e pamundur për t'u zgjidhur. Për habinë e saj, ajo zbuloi se kishte disa fëmijë që nuk kishin nevojë të rezistonin, sepse nuk e ndjenin si dështim paaftësinë e tyre për të zgjidhur një problemë:

I ballafaquar me gjëgjëzat e vështira, një djalë dhjetë vjeç ngriti karrigen, fërkoj duart së bashku, përplasi buzët dhe bërtiti: "E dua sfidën!" ... Një tjetër, ngriti kokën me një çehre të kënaqur dhe tha me vetëbesim, "E dini çfarë, unë shpresoj që kjo do të ishte informuese!" ... Ata padyshim që dinin diçka që unë nuk e dija dhe unë isha e vendosur ta kuptoja - për të kuptuar atë lloj mendësie që mund ta kthente dështimin në një dhuratë.¹²⁹

Ajo e kuptoi. Ajo zbuloi se ata që ndihen kompetentë, edhe përballë vështirësive ekstreme ose dështimeve të dukshme, kanë atë që ajo e ka quajtur mendësi rritjeje. Ata vlerësojnë se talenti,

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

129 Dweck, *Mindset: The New Psychology of Success*, pp. 3–4.

aftësia dhe inteligjenca mund të kultivohen përmes përpjekjeve. Mendësia e rritjes shton motivimin e brendshëm, për shkak të të kuptuarit se kompetenca lidhet me luftën dhe përpjekjen. Ata me një mendim të fiksuar, që besojnë se «ose e ke, ose nuk e ke», nuk mund të përballen me sfidat dhe ka më shumë gjasa të heqin dorë. Prandaj, të paturit e një mendësie fikse, minon motivimin e brendshëm. Kjo është e vërtetë pavarësisht nga inteligjenca e lindur dhe është po aq e dëmshme për një fëmijë me aftësi ose inteligjencë të lartë të lindur. Nëse të mësuarit ka qenë gjithmonë shumë i lehtë, një fëmijë i talentuar me një mendim fiks është i prirë të heqë dorë, kur lind problemi i pashmangshëm, që është i vështirë ose interpretohet si dështim. Ata me një mendësi të rritjes priren t'i shohin vështirësinë ose dështimin si mësim për t'u mësuar. Për shkak se këto qëndrime janë krijuar kryesisht gjatë fëmijërisë, gjetjet e Dweck kanë implikime të rëndësishme për arsimtarët. Vendosja e një fëmije në një grup leximi me nivel më të ulët, ose dhënia e një note të ulët mund të ndihmojë në nxitjen e një mendësie fikse.

Lajmi i mirë është se askush nuk është i mbërthyer me një mendësi fikse. Mary Ricci ofron ide dhe burime për të ndërtuar mendësinë e rritjes te fëmijët dhe, ndoshta më e rëndësishmja, te prindërit, mësuesit dhe administratorët.¹³⁰ Çdo gjë ose cilido që e etiketon një fëmijë në thelb të zgjuar ose të ngadaltë, të mirë apo të keq, të talentuar apo jo, do të inkurajojë mendësinë fikse që mund të parandalojë përballimin e sfidave dhe përpjekjeve që janë stimul për të mësuar dhe përmirësuar.

Në veçanti, të kuptuarit e elasticitetit të trurit dhe theksimi se si akti i të mësuarit shkakton një rritje të inteligjencës, duke forcuar lidhjet midis neuroneve, mund të ndihmojë fëmijët dhe mësuesit të vlerësojnë potencialin e tyre. Shumë edukatorë, ndoshta shumica, nuk e kanë tejkualuar vërtet idenë e gabuar të shkencës së vjetër, se inteligjenca është e paracaktuar.

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

Ricci zbuloi se, ashtu si motivimi i brendshëm zvogëlohet, ndër-sa fëmijët përparojnë në shkollë, kështu vepron edhe mendësia fikse.¹³¹ Ajo studioi fëmijë nga kopshti, deri në klasën e tretë. Dy klasat e kopshteve që ajo studioi, shfaqën 100 për qind një mendësi rritjeje. Në klasën e parë kjo ra në 90 përqind, në klasën e dytë 82 përqind dhe në klasën e tretë 58 përqind. Një studim tjetër në një shkollë periferike në Uashington, DC, zbuloi se vetëm 40 përqind e fëmijëve në klasën e gjashtë kishin një mendësi rritjeje.¹³²

Lidhshmëria i referohet shkallës në të cilën sjellja shton ndjenjën e përkatësisë ose lidhjes me ata që individit ndjehet ose do të donte të ndihej i lidhur. Lidhshmëria, ose ndjenja e përkatësisë, është studiuar më pak në raport me motivimin e brendshëm, sesa autonomia dhe ndjenja e kompetencës. Ndoshta sepse ajo është e njohur gjerësisht si një nevojë themelore, e imponuar e njeriut dhe, për këtë arsye, më e qartë dhe më pak e diskutueshme. Sidoqoftë, ka pasur një numër studimesh që kanë matur lidhshmërinë në klasë dhe lidhjen e saj specifike me motivimin e brendshëm. Janë tre rezultate kryesore. (1) Gjetjet janë pozitive në të gjitha grupmoshat; (2) mësuesi ka një rol kritik në nxitjen e ndjenjës së bashkësisë; (3) bashkëpunimi dhe lidhja rrisin ndjenjën e autonomisë. Lidhshmëria mund të bëjë që një detyrë të jetë më e brendshme, pasi identifikohet me ata me të cilët ai ose ajo është ose dëshiron të ketë lidhje, një koncept i rëndësishëm në mbrojtje të shkollave islame.

Lidhshmëria vihet në jetë lehtësisht nga mësuesi i klasës, por vetëm nëse mësuesi është i vetëdijshëm për nevojën që fëmijët të ndajnë një ndjenjë bashkësie dhe pranimi. Klasat ku mësuesit inkurajojnë pjesëmarrjen e të gjithë nxënësve, duke u fokusuar në bashkëpunimin dhe përsosjen individuale, jo konkurrencën, ka shumë të ngjarë të shfaqin një ndjenjë të fortë të bashkësisë. Në kontekstin e shkollës ose klasës kjo nxjerr në pah rëndësinë që një nxënës të ndihet i respektuar dhe i kujdesshëm nga mësuesit, prindërit dhe shokët e klasës.

131 Ibid., p. 11.

132 Ibid., p. 10.

Roli i mësuesit nuk është thjesht të nxisë ndjenjën e bashkësisë mes fëmijëve. Nxënësit përfitojnë gjithashtu nga një marrëdhënie e ngushtë, personale me mësuesit e tyre. Kur mësuesit inkurajojnë autonominë dhe kompetencën e nxënësve dhe perceptohen si të ngrohtë dhe mbështetës, duke ofruar ndihmë, por duke mbajtur pritshmëri të larta, mbizotëron ndjenja e bashkësisë. Prindërit që shfaqin të njëjtat cilësi, gjithashtu nxisin motivimin e brendshëm.

Autonomia, kompetenca dhe lidhshmëria ndikojnë pozitivisht te njëra-tjetra, duke siguruar motivim të vetëpërcaktuar në shumë kontekste të ndryshme kulturore. Zgjedhja dhe roli në vendimarrje rrisin lidhshmërinë dhe ndjenjën e kompetencës, ndërsa ndjenja e bashkësisë rrit autonominë. Njerëzit ndihen më të lidhur me ata që mbështesin autonominë e tyre. Kapitulli vijues do të diskutojë se si lidhshmëria brenda një mjedisi islam kontribuon në efektin e edukimit me model në aktualizimin e *fitras* së studentëve tanë.

Studimet që krahasojnë orientimet e jashtme dhe të brendshme drejt fesë midis të krishterëve, mund të zbatohen edhe për myslimanët. Një individ i orientuar nga feja përshkruhet si “ai që, pasi ka përqaftuar një besim, përpiqet ta brendësojë atë dhe ta ndjekë atë plotësisht. Në këtë kuptim, ai jeton fenë e tij”. Motivimi i jashtëm mund të lidhet më shumë me qëllimet personale instrumentale dhe të dobishme, “për të ofruar siguri dhe ngushëllim, shoqërueshmëri dhe shpërqendrim, status dhe vetëjustifikim”.¹³³

Përmes inkurajimit të autonomisë, marrëdhënies dhe kompetencës, ne mund të vëmë në lëvizje motivimin e të jetuarit si mysliman më afër skajit të brendshëm të intervalit.

Grupimi sipas aftësive, renditja e fëmijëve sipas aftësisë së lindur të perceptuar për të mësuar, është dëshmuar, përfundimisht, se është shkatërruese, si për mendësinë e rritjes, ashtu edhe për motivimin e brendshëm. Ajo bazohet në disa supozime të mëposhtme, *secila prej të cilave është edhe e gabuar, edhe e dëmshme:*

133 Gordon W. Allport et al., “Personal Religious Orientation and Prejudice,” *Journal of Personality and Social Psychology*, 5 (4) (1967), p. 434.

- Inteligenca krijohet në moshën pesë ose gjashtë vjeç dhe përcaktohet lehtë.
- Vetëm fëmijët e talentuar do të përfitojnë nga të mësuarit aktiv, i vetërregulluar dhe rigoroz.
- Fëmijët me aftësi të pakëta duhet të mësohen të pranojnë statusin e tyre.
- Fëmijët me aftësi të pakëta kanë nevojë për pjesë të thjeshtuara informacioni të dhëna me autoritet.
- Fëmijët me aftësi të pakëta do të ndihen më të dobët, nëse janë në klasë me fëmijë me aftësi të larta.
- Fëmijët me arritje të larta do të frenohen nga ata që kanë më pak aftësi.

Në një libër transformues të bazuar në të dhënat e shumta të mbledhura gjatë studimit shterues në terren të Goodlad në shkollat amerikane,¹³⁴ si dhe në një studim të mëvonshëm që përfshiu gjashtë mijë klasa në njëmijë e dyqind shkolla, Oakes ka treguar qartë, se ndarja e fëmijëve bazuar në rezultatet e provimit, notat, aftësia e perceptuar, presioni i prindërve, ose procese të tjera të diskutueshme janë tekanjoze, të padrejta dhe shërbim i keq për të gjithë popullatën e shkollës. Rezultati i klasifikimit të fëmijëve në këtë mënyrë nuk rezulton në një hierarki të vlefshme të aftësive mendore, por thjesht ekzagjeron disavantazhet midis atyre fëmijëve që janë pakica dhe nga familje të klasës së ulët e më pak të arsimuar dhe fëmijëve, familjet e të cilëve janë të pasur dhe më të arsimuar.¹³⁵ Në përgjithësi, kjo renditje rezulton në një situatë shumë publike, në të cilën mësuesit, prindërit dhe vetë fëmijët janë të vetëdijshëm për statusin që u jepet nxënësve të caktuar në një klasë me arritje të larta, ose në mënyrë alternative, në atë

134 John I. Goodlad, "The School as Workplace," në *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, vol. 82, pt. 2, ed. Gary A. Griffin (Chicago: National Society for the Study of Education, 1983), pp. 36–51; dhe *A Place Called School*.

135 Jeannie Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (New Haven, CT: Yale University Press, 2005), p. 191. Following quote, p. 146.

që quhet shumë shpesh “klasa e idiotëve”. Rënia e dokumentuar e mendësisë së rritjes dhe motivimit të brendshëm është e pashmangshme, pasi fëmijët pranojnë pozicionin që u është caktuar, për shkak se, siç duket, e shohin “veten dhe papërshtatshmërinë e tyre si përgjegjëse për rolet e tyre aktuale dhe pozicionet e ardhshme në strukturën hierarkike”.

Kjo ndjenjë e paafësisë vjen jo vetëm nga një fëmijë që e di se ai/ajo është përcaktuar si më pak i/e aftë se bashkëmoshatarët e tij/saj, por edhe nga pritshmëritë e pashmangshme të ulura të mësuesit. Studime të shumta, duke filluar me punën klasike të Rosenthal dhe Jacobson, kanë treguar ndikimin e fuqishëm të qëndrimeve kryesisht të paqëllimshme të mësuesit në zhvillimin e vetëkonceptit të një studenti.¹³⁶ Oakes zbuloi se mësuesit e këtyre klasave me prurje të ulët shpesh janë më pak të kualifikuar dhe në përgjithësi më autoritarë, shtrëngues dhe ndëshkues. Një sistem reagimesh negative hyn në lojë. Mësuesit kanë pritshmëri të ulëta për studentët e tyre dhe fokusohen në llojin më jofrymëzues të mësimit, memorizimin e fakteve të palidhura, plotësimin e boshllëqeve në fletët e panumërta të punës dhe dëgjimin e leksioneve. Studentët, të mërzhitur dhe të plogësht, veprojnë dhe mësuesit reagojnë duke lejuar edhe më pak zgjedhje, liri dhe ndërveprim me bashkëmoshatarët. Kështu, mungesa e autonomisë dhe marrëdhënieve pozitive midis bashkëmoshatarëve, apo mes mësuesit dhe nxënësve gërryen më tej atmosferën e klasës, duke shkatërruar motivimin e brendshëm.¹³⁷ Për më tepër, studentët e vendosur në një trajektore më të ulët, në përgjithësi, ngecën aty për pjesën e mbetur të kohës në shkollë, duke sjellë ulje të arritjeve akademike. Është provuar përfundimisht, se ata në trajektorët më të ulëta nuk përjetojnë asnjë përmirësim, por thjesht mbeten gjithnjë e më pas, duke bërë që fëmijët që shpesh marrin më pak në jetën e

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

137 Oakes, *Keeping Track*, pp. 193-94.

tyre jashtë shkollës, të marrin pak edhe nga përvoja e tyre shkollore.¹³⁸

Kovalik, e cila kishte qenë prej kohësh mësuese e fëmijëve të talentuar, tregoi një histori që e bëri atë të kuptonte se të gjithë fëmijët meritonin përparësitë e të mësuarit të rezervuar për ata që konsideroheshin jashtëzakonisht inteligjentë. Ajo dhe djali i saj katërmbëdhjetë vjeç, i cili nuk ishte identifikuar si i talentuar, ishin në një darkë me kolegun e saj i cili po brohoriste se si dy mësuesit po adresonin nevojat e fëmijëve shumë të talentuar që ata të dy u jepnin mësim. Pasi dëgjoji me durim për ca kohë, djali i Kovalik foli: “A besoni vërtet se fëmijët e vetëm që meritojnë një mësues të shkëlqyer dhe diçka emocionuese për të mësuar janë ata që shënojnë numrin e duhur në një provim njëorësh?” Kjo pyetje bëri që Kovalik të kuptonte se ajo kishte lënë pas dore shumicën dërrmuese të fëmijëve. Më pas, ajo i kushtoi jetën e saj zhvillimit të kurikulave tërheqëse, tërësisht të bazuara në tematikë, për të gjithë studentët.¹³⁹

138 Ibid., p. 147.

139 Susan Kovalik et al., *ITI: The Model: Integrated Thematic Instruction*, 3rd edn. (Kent, WA: Books for Educators, 1997), p. iii.



10. Angazhimi Civil Mysliman

Ne ua ofruam Besëlidhjen qiejve, tokës dhe maleve, por ato refuzuan ta marrin dhe ishin të frikësuar prej saj; njerëzimi e mori – ata kanë genë gjithmonë të paditur. (Kuran, 33:72).

Një nder i tillë, por çfarë përgjegjësie! Roli ynë është të zbatojmë vullnetin e Zotit në tokë. Ne jemi të bekuar me begatitë e krijimit, por këto bekime vijnë me angazhime serioze. Ne jemi të ngarkuar të ruajmë dhe menaxhojmë këto mirësi, por gjithashtu të bëjmë gjithçka që mundemi për të siguruar që ato të përdoren për të mirën e të gjithë krijimit, tani dhe në të ardhmen, dhe se drejtësia mbizotëron në tokë. Si pjesëtarë të bashkësisë njerëzore, na është besuar të adhurojmë Zotin dhe të marrim përgjegjësi ndaj gjithë njerëzimit, si dhe ndaj pjesës tjetër të krijimit.

Sardar ka saktësuar në mënyrë shprehëse rolin e njerëzimit:

Kurani, në mënyrë të përsëritur, këmbëngul se amaneti i vërtetë i besimit është të shfrytëzosh gjithë inteligjencën, energjinë dhe përkushtimin për ato gjëra që ne mund t'i ndikojmë. ...Është... kuptimi i vërtetë i një jete me besim, të punojmë për të ndryshuar veten dhe shoqëritë në të cilat jetojmë, për të siguruar dinjitetin e çdo qenieje njerëzore dhe për të ushqyer dhe administruar çdo pjesë të krijimit të Zotit... Vetëdija për Zotin, forca motivuese e besimit, ka të bëjë me veprimin.¹⁴⁰

140 Sardar, *Reading the Qur'an*, p. 239.

Myslimanët duhet të shfaqin besim të brendshëm dhe veprim të jashtëm. Nuk ka mësim më thelbësor që mund t'u japim fëmijëve tanë. Ne e kemi transformuar këtë botë fizike, por a është bërë kjo për të konkretizuar qëllimin e njeriut? Kur qëllimi është të arrijmë pasurinë apo pushtetin individual, njerëzimi shkatërron begatitë e bollshme që Zoti na ka dhuruar. Është përgjegjësia e çdo individi të kujdeset që të varfrit, të nënshtruarit dhe të shtypurit të përfitojnë nga dhuratat e Zotit, përkrah atyre që janë të sigurt ekonomikisht dhe politikisht.

Roli ynë kryesor si mësues duhet të jetë udhëzimi i brezit tjetër, që të njohë detyrimet dhe, atëherë, t'i përgatisim ata për të marrë përsipër përgjegjësitë për të cilat janë vendosur në tokë. Për fëmijët e vegjël, veçanërisht, është e rëndësishme të fokusohemi në pozitiven, ndërsa mbetemi syçelë ndaj shembujve të sjelljes që përfaqësojnë planin e Zotit për ne:

O besimtarë! Mbani drejtësinë dhe jepni dëshmi të vërtetë për hir të Zotit, edhe nëse është kundër jush, prindërve tuaj, të afërmeve tuaj! Pavarësisht nëse personi është i pasur apo i varfër, Zoti i njej më mirë ata. Përmbahuni nga dëshirat tuaja, që të veproni me drejtësi! Nëse shtrembëroni apo neglizhoni drejtësinë, Zoti është Dijeplotë i asaj që bëni. (Kuran, 4:135)

Po nëse dështojmë që të sigurojmë drejtësi? Sipas Kuranit, ajo që na kërkohet, nuk është ta arrijmë, por ta *kërkojmë* gjithmonë drejtësinë. Nëse secili prej nesh, apo edhe shumë prej nesh, brenda familjes njerëzore e marrin përsipër këtë detyrë të shenjtë, ne nuk do të jetonim në një botë të shqyer nga mjerimi, lufta dhe padrejtësia. Ne mund t'i inkurajojmë fëmijët të jenë të vetëdijshëm për padrejtësitë rreth tyre dhe të vlerësojnë faktin që ata mund të fillojnë të përmirësojnë aktivisht botën e tyre këtu dhe tani. A përqeshet dhe bullizohet një shok/shoqe në klasë? A informohemi nga lajmet për një të pafajshëm që trajtohet në mënyrë të padrejtë? A jemi të gjithë të gatshëm për t'iu gjen-dur pranë një miku apo të njohuri në nevojë? Le të theksojmë

për ata që kemi nën kujdes, mesazhin që përsëritet vazhdimisht në Kuran dhe në Traditat e Profetit, se besimi pa veprim nuk është i mjaftueshëm, se adhurimi pa vepra të mira ka pak vlerë. Në më të shumtën e rasteve janë veprat e vogla dhe të pashkëputura të drejtësisë që bëhen nga shumica që munden dhe kanë ndryshuar botën për mirë.

Shpeshherë, ne mendojmë për padrejtësinë në raport me individë, por, përgjithësisht, ajo imponohet mbi ne si një grup i tërë njerëzish, ose mbi një individ që i përket një kategorie specifike. Abuzimi bazohet zakonisht në origjinën fisnore, etnike, fetare apo racore, çdo gjë që vendos viktimën jashtë asaj që shihet si normë. Ne mund të mendojmë për programet e imponuara mbi hebrenjtë në Rusi dhe holokaustin në Gjermani; spastrimet etnike dhe luftërat fisnore të kohëve të fundit dhe, në vazhdim, në Afrikë dhe në Europën Lindore; situatën palestineze sot; skllavërinë dhe diskriminimin e vazhdueshëm ndaj afrikano-amerikanëve; amerikanët autohtonë të cilëve iu morën me forcë tokat dhe mënyra e tyre e jetesës; punëtorët kinezë gjatë kolonizimit të Perëndimit; luftërat japonezo-amerikane gjatë Luftës së Dytë Botërore ... dhe, sigurisht, negativitetin dominues të momentit kundër myslimanëve. Fëmijët tanë duhen inkurajuar të kërkojnë zemrat e tyre për të garantuar që ata nuk ushqejnë ndjenja negative bazuar në stereotipe dhe paragjykimime. Ata jo vetëm duhet të mësojnë për natyrën çnjerëzore të gjërave që kanë ndodhur dhe vijnë të ndodhin, por edhe të nxiten të shqyrtojnë arsyet, se përse lejohet të ndodhin vrazhdësi të tilla, të vënë veten në ato rrethana apo rrethana të ngjashme dhe të vënë në diskutim atë që do të dhe mund të bënin. A do ta ndryshonin me dorën e tyre? A do të flisnin kundër saj? Apo do ta dënonin me zemër? Çfarë po bëjnë *tani* për të kundërshtuar mizoritë që vazhdojnë të kryhen ndaj njerëzve të pafajshëm?

“Robërit e Zotit të Mëshirshëm janë ata që ecin me përulësi mbi tokë” (Kuran, 25:63). *Vetëm* njerëzimit i është dhënë fuqia dhe përgjegjësia për të mbrojtur krijimin fizik. Zoti na thotë në

Kuran, se Ai ka shtruar tokën për të gjitha qeniet e gjalla (55:10), jo vetëm për njerëzimin. Kësisoj, ne duhet të mbrojmë krijimin, jo vetëm për të mirën e jetës së njerëzve kudo në botë dhe të brezit të ardhshëm, por edhe për hir të qenieve të tjera të gjalla me të cilat e ndajmë këtë botë. Çdo pjesë e krijimit ka të drejtën e saj të dhënë nga Zoti. Nuk është privilegji ynë të zgjedhim t'ua heqim këto të drejta. Neve na është dhënë privilegji i kontrollit mbi begatitë e tokës *vetëm* me kushtin e mbrojtjes, duke marrë përsipër kujdestarinë, duke qenë të vetëdijshëm për nevojat e qenieve të tjera të krijuara dhe duke iu nënshtruar Zotit.

Ndoshta rruga në të cilën krijimi na bën dobi më shumë, është shkalla e afërt e lidhjes me vlerësimin e Zotit që e ka krijuar atë. Kurani dhe natyra përmbajnë shenja (*ajete*) që plotësojnë njëra-tjetrën dhe na frymëzojnë përkujtimin e Shpikësit të të dyjave syresh. Krijimi na përmbush nevojat fizike, por ai ushqen edhe shpirtat tanë. Duke përsiatur natyrën, ne zgjerojmë të kuptuarit për Zotin, urtësinë dhe fuqinë e Tij. Le t'i udhëheqim fëmijët tanë drejt çmuarjes së mrekullisë, rrjetës fantastike të marrëdhënieve dhe qëllimshmërisë së entiteteve të krijuara.

Çdo gjë në krijim ka një qëllim dhe është myslimane në kuptimin që përmbush rolin që Zoti i ka ngarkuar, sepse "Shtatë qiejt dhe toka dhe gjithçka në to e lartësojnë Atë. Nuk ka asgjë që të mos e kremtojë lavdinë e Tij" (17:44). Ndërsa studentët tanë mësojnë për botën rreth tyre, sërish faktet që paraqiten mund të shihen në kontekstin e kuptimit se çdo entitet i krijuar u bindet në mënyrë të përsosur ligjeve që Zoti ka vënë për të qeverisur atë. I gjithë krijimi lidhet me balancën hyjnore dhe masën që është përcaktuar nga Zoti. Neve na kërkohet ta ruajmë këtë masë dhe balancë, jo ta prishim atë.

Njerëzimi është pjesë e natyrës. Duke pretenduar kontroll përfundimtar dhe duke cenuar balancën që i është dhënë krijimit nga Zoti, ne po dëmtojmë veten. "Kushdo që tejkalon kufijtë e Allahut, ai i bën keq shpirtit të vet" (Kurani, 65:1). Shkenca e

zhveshur nga Zoti bëhet shkencë për hir të njeriut egoist. Teknologjia e privuar nga Zoti nuk i bën dobi krijimit të Tij, njerëzve apo pjesës tjetër. Shpeshherë, mund të duket se teknologjia favorizon ata që e kontrollojnë, por ajo rritet dhe fiton një natyrë të keqe, duke rezultuar në varfëri, ndotje, luftë, shkatërrim dhe vdekje.

Ne jemi të kushtëzuar të besojmë se rritja e kërkesës për gjithnjë e më shumë përfitim material do të rezultojë në zhvillimin dhe rritjen e standardit të jetesës. Ekonomia shihet si shërbim që do të na bëjë dobi të gjithëve. Ky mendim modern, sipas të cilit jeta kërkon mbledhjen e pasurisë dhe zotërimin material, po ndikon fëmijët tanë që janë pre e një bombardimi konstant të reklamimit që mbahet gjallë përmes socializimit.

Ata janë edhe më të cenueshëm sesa të rriturit ndaj infektimit shoqëror që thekson rrjedhën e drejtë të çështjeve të ndryshme personale. A mund t'i ndihmojmë të kuptojnë se qëllimi i arritjes së sa më shumë 'gjërave' rezulton në shterimin e burimeve, shkatërrimin e mjedisit dhe vijimin e varfërimit të më fatkeqëve, kushte këto që duhet të punojmë për t'i parandaluar, jo për t'i rënduar?! Për të bërë realitet qëllimin për të cilin jemi krijuar, kjo na bën borxhlinj të dijes dhe përgjegjësisë. Aftësia për të menduar dhe për të qenë i përgjegjshëm mund të vijë vetëm nga vetëdija e pandryshueshme për Zotin. Në momentin e vdekjes, Zoti kërkon që të kemi bërë më të mirën për ta lënë këtë botë në një gjendje më të mirë se ç'e gjetëm.

Për të arritur qëllimet tona si edukatorë, ne duhet të kontribuojmë në ndërtimin e personalitetit islam të fëmijëve që edukojmë, ndërsa i ndihmojmë për të kuptuar më tej qëllimin e jetës së tyre në tokë, për të adhuruar Zotin dhe për të përmbushur rolin që Zoti synon për ta. Ndiha ndaj fëmijëve të vegjël që të kuptojnë pse janë këtu, është mesazhi më themelor që mund të japim. Që një fëmijë të kuptojë se ai, vetë, mund të fillojë të planifikojë dhe punojë drejt suksesit shpirtëror në jetë, është një mesazh pozitiv dhe i fuqishëm, shumë më efektiv sesa një listë 'bën-s'bën' e *haramëve*

dhe *hallalëve*. Natyrisht, objektivat specifike do të ndryshojnë shpesh. E rëndësishme është të kuptosh qëllimin e jetës: të qenit i vetëdijshëm për atë që, çfarë dhe si mund të japë frymëzim për një jetë me besim, lutje, reflektim dhe punë të palodhur, bazuar në drejtësinë për të gjithë krijimin.

Myslimanët janë bekuar me modelet më shembullore të Profetit Muhamed. Si edukatorë, ne mund të përfitojmë veçanërisht nga modeli i sjelljes së tij dhe, veçanërisht, se si ai sillet me fëmijët. Profeti kurrë nuk e goditi dhe as nuk i foli ashpër një fëmije. Ai ishte i durueshëm, i dashur dhe madje respektues. Shpesh, ai iu përgjigj sjelljeve që zakonisht do të nxisnin një përgjigje të fortë negative, në një mënyrë shumë pozitive.

Ndërsa fëmijët maturohen, është e natyrshme që ata të kërkojnë lidhje dhe modele jashtë rrethit të familjes. Këto modele mund të vijnë nga miqtë, media, udhëheqësit e të rinjve dhe mësuesit. Rose e ka përshkruar edukimin me bazë modelin, si më pak të mbështetur në transmetimin e informacionit, por më shumë në tendencën e brendshme të kërkimit për shoqërim, për të mbjellë qëndrime të jetëstitit dhe botëkuptimit nga shembujt e të tjerëve.¹⁴¹ Një model i shkëlqyer do të mbushë boshllëkun ndërmjet vlerave ideale që u janë mësuar fëmijëve dhe realitetit. Kur fëmijët shohin mësues të respektuar që i jetojnë faktikisht këto vlera, ata kanë më shumë të ngjarë t'i pranojnë ato si pjesë të jetëstitit të tyre. Në kërkimet rreth pikëpamjeve të të rinjve, Royal Society of Scotland gjeti se “komunikimi, entuziasmi, informaliteti, shoqërizimi dhe hapja, si edhe një përjasje që zgjeron horizontet, janë cilësi pozitive të rëndësishme për modelin”.¹⁴² Puna e Deci dhe Ryan thekson rëndësinë e një marrëdhënieje të

141 Daniel Rose, “The Potential of Role-Model Education,” në *fed.org Encyclopedia of Informal Education*, 2004, <http://infed.org/mobi/the-potential-of-role-model-education/>.

142 Royal Society of Scotland Role Models Guide dhe kërkimet e tjera plotësuese, siç citohet nga Erin Elvin & Tim Frew në “The Role of the Role Model,” *Youthlink Scotland*, <http://bit.ly/2rEbv9A>.

ngushtë midis fëmijës dhe mësuesit. Pretendimi bëhet i qartë, prandaj është shumë e rëndësishme të përcaktohet se personaliteti që ne duam që fëmijët të vëzhgojnë, është i vërtetë dhe i mishëruar te të rriturit. Të kërkojmë nga një mësues mysliman, praktikant ose jo, që të përqafojë shfaqjet e jashtme të Islamit, mund të bëjë më shumë dëm sesa dobi.

Edukimi joformal dhe me përvojë kërkon një marrëdhënie më pak formale ndërmjet studentit dhe mësuesit dhe rrit mundësinë për edukim me bazë modelin. Klasat e orientuara në bazë të projekteve ku theksohet natyrshëm të mësuarit bashkëpunues, rezultojnë në marrëdhënie më pak formale që janë të nevojshme për edukimin me bazë modelin, si udhëtimet në terren, kampet, eksperienca të jetës praktike si të gatuarit apo kopshtaria dhe përfshirja e mësuesit të klasës në aktivitete ekstrakurrikulare.

Mësuesit, ndërkaq, duhet të jenë të aftë të balancojnë pikat e forta të edukimit me bazë modelin, me problemet që sjell ulja e tepërt e barrierave. Unë kam patur përvoja personale me një mësuese të papjekur, nominalisht mysliman, që ishte kaq i dëshpëruar për popullaritetin, sa që ndiente nevojën për të ndarë hollësi private të jetës së saj personale me miqtë e saj, studentët. Një shqetësim i dytë është se ndikimi i një mësuesi me personalitet shumë të fortë mund të pakësojë aftësinë e studentit të mendojë në mënyrë kritike, të zhvillojë vetëkuptimin dhe të formojë opinionet e tij vetjake.

Studentët tanë, shpesh, do të mësojnë më shumë nga shembujt e mësuesve të tyre, sesa nga informacioni i ofruar. Fëmijët e mi shkuan një herë në një shkollë amerikane, në një vend arab me mësues të rinj progresistë, jomyslimanë, pjesa më e madhe e të cilëve i bënë klasat e tyre inter-aktive, interesante dhe i trajtonin studentët me respekt. Klasat e arabishtes, Islamit dhe Kuranit, nga ana tjetër, për pjesën më të madhe të tyre ishin tërësisht të qendëruara te mësuesi dhe shpeshherë ishin emocionalisht abuzive. Cilët mësues mendoni se përvetësuan si

modele fëmijët? Është e lehtë të shohësh çfarë mësojnë studentët nga ky dallim në përqasjen për të edukuar të rinjtë tanë. Për fat të keq, ky dallim vazhdon të ekzistojë në shkollat tona islame. Ebu Sulejman ofron një shpjegim për këtë metodë të përhapur, por “qartësisht të papërshtatshme” dhe joislame, të përpjekjes për të mbjellë konceptet themelore të Islamit të vërtetuara në disa mësues myslimanë: “Mënyrat e përdorura nga Kurani dhe Profeti për t’iu drejtuar fiseve pagane arabe (dhe kurejshëve), është ajo që ka ndikuar më shumë mësime të myslimane.”¹⁴³ Këto vargje kishin si objektiv shtypësit arrogantë nga fisi Kurejsh dhe udhëheqësit e tyre mizorë nga mesi i paganëve që po vrisnin myslimanë dhe po hapnin luftë ndaj tyre. Kësisoj, vargjet janë të forta dhe përmbajnë paralajmërime të rrepta, për t’i bërë ata të vetëdijshëm.

Mjedisi shoqëror brenda shkollës zgjerohet përtej aftësisë së mësuesit për të qenë një model i përshtatshëm. Veçanërisht, ndërsa fëmija i afrohet adoleshencës, marrëdhëniet me bashkëmoshatarët e tij fitojnë rëndësi. Urtësia e vjetër: “Një mollë e kalbur mund të kalbë gjithë arkën”, është përfundimisht e rëndësishme për ta marrë me seriozitetin më të madh. Mësuesit janë zakonisht altruistë nga natyra dhe të gatshëm për ta konsideruar me optimizëm dhe qëllime të mira rininë sfiduese. Megjithatë, shumica prej nesh kanë përjetuar situata të pranimit të fëmijëve rebelë, ndoshta në përputhje me motivin e prindërve që presin që shkolla të zëvendësojë dobësitë e tyre në rritjen e fëmijëve. Nëse studentët e tjerë admirojnë mburrjen e treguar nga fëmija, ose e perceptojnë fëmijën si veçanërisht të këndshëm, rezultatet mund të jenë shkatërrimtare dhe ndikimi të shtrihet në drejtimin e gabuar. Një problem tjetër që mund të ndodhë me këtë grupmoshë, ndërsa kërkojnë të shoqërohen me moshatarët e tyre, është formimi i klikave (grupimeve) ndërmjet vajzave dhe manifestimi i bullizmit më të dukshëm ndërmjet djemve. Diskutimet

143 Abu Sulayman, *Crisis in the Muslim Mind*.

individuale dhe takimet me klasa të hapura mund të ndihmojnë të luftohen këto zhvillime. Qartësisht, mësuesit duhet të mbikëqyrin nga afër ndërveprimet sociale rreth tyre, si edhe të inkurajojnë besimin nga ana e studentëve dhe prindërve.

Personaliteti mysliman që zhvillohet, ndërsa aktualizohet *fitrah* e fëmijës, përfshin identitetin. Fëmijët në shkollat tona islame janë më së shumti me origjina, vlera dhe përvoja të ndryshme. Myslimanët e Shteteve të Bashkuara dhe Kanadasë janë larg një shoqërie monolitike me një kulturë të vetme. Kjo mund të bëjë – shpesh edhe bën – që myslimanët të tërhiqen në hapësirën e tyre kulturore ku ata ndihen më të sigurtë. Prapëseprapë, ky mjedis i multikulturalizmit paraqet një mundësi të shkëlqyer për të përfituar dhe mësuar nga të tjerët. *Elhamdulillah*, këtu ne kemi mundësi të konsiderojmë në mënyrë të ndërgjegjshme një varietet praktikash dhe pikëpamjesh që do të zgjerojnë vlerësimin tonë të kësaj feje. Prirja është që të marrim të mirëqenë se kultura myslimane me të cilën identifikohemi, ofron modelin më të mirë. Mësuesit duhet të jenë veçanërisht dhe me vetëdije të kujdesshëm për të mos imponuar identitetin dhe kulturën e tyre te fëmijët. Kjo bën të domosdoshëm shqyrtimin nga afër dhe kritik të origjinës dhe besimeve tona për të bërë dallimin ndërmjet asaj që është islame dhe asaj që nuk është më shumë se një grusht praktikash të rrënjosura që i kemi barazuar me Islamin.

Umar Faruk Abdullah i Fondacionit “Nawawi”, diskuton atë që ai e ka quajtur “imperativi kulturor”, duke vënë në dukje se, ndërsa Islami u përhap, ligji fetar u harmonizua me kulturën e myslimanëve indigjenë brenda një hapësire të caktuar:

Islami është shëmbëllyer me një lumë të kristaltë. Uji i tij [Islami] është i kulluar, i ëmbël dhe ngjallës, por, duke mos patur ngjyrë, ai reflekton ngjyrën e shtratit të tij [kulturës autoktone] mbi të cilin rrjedh... Islami, jo vetëm inkurajon, por edhe kërkon krijimin e një kulture islame autoktone të suksesshme.¹⁴⁴

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

Ai paralajmëron kundër “ideologjive të huaja islamiste, kulturalisht grabitqare, ... të rrënjësura në mosnjohjen e kulturës dominuese dhe një kuptim të cekët provincial të Islamit, si një identitet fetar kundërkulturor”. Ne duhet të tejkalojmë mendimin e përqafuar nga disa të konvertuar, se ata duhet të lënë pas çdo gjë nga jeta e tyre e shkuar dhe të bëhen njerëz tërësisht të ndryshëm. Kjo nuk është as e drejtë dhe as e mundur në periudhë afatgjatë. Vetëm pse një gjë është pjesë e kulturës perëndimore, ajo nuk duhet të dënohet apo ndalohej domosdoshmërisht, as nuk mundet që një praktikë të konsiderohet si më “islame”, thjesht sepse ajo i përket një kulture të një vendi mysliman.

Neve do të na kërkohet të përqafojmë realitetin se fëmijët tanë do të jenë myslimanë që, në radhë të parë, identifikohen me vendin në të cilin janë rritur. Kultura përvetësohet pashmangshmërisht dhe lehtësisht nga mjedisi, nga familja dhe miqtë e afërt sigurisht, por edhe nga miqësitë dhe shoqëria, fqinjët, media dhe, gjithnjë e më shumë, nga media sociale. Është detyra jonë të përgatisim studentët tanë për çdo situatë me të cilën mund të përballen në të ardhmen. Ne e bëjmë këtë duke u dhënë atyre instrumentet për të menduar në mënyrë kritike rreth elementeve themelore të Kuranit dhe shembullit të Profetit, si edhe aplikueshmërisë së tyre kuptimplotë ndaj sfidave të paparashikueshme. Nëse dështojmë të rrisim myslimanë të përkushtuar dhe me mendim, nëse dështojmë të zhvillojmë zemrat dhe mendjet që na janë besuar, shumë prej udhëheqësve më të shkëlqyer dhe potencialisht më efektivë të brezit të ri do të largohen, ndërsa ndjehen pashmangshmërisht të detyruar të zgjedhin ndërmjet atyre që duken si mënyra jetese reciprokisht përjashtimore.

Profeti ka theksuar se jetësimi i *fiṭras* varet në një masë të madhe nga mjedisi ndaj të cilit ekspozohet fëmija. Dukshëm, nuk ka element më të rëndësishëm në mjedisin e fëmijës sesa shtëpia. Familja është parësore. Fëmijët e rritur në një shtëpi emocionalisht të sigurtë dhe të mbushur me dashurinë për Zotin dhe njëri-tjetrin,

ka më shumë të ngjarë të bëhen burra dhe gra të drejta. Myslimanët nominalë mund të kenë prirjen të dërgojnë fëmijën e tyre adoleshent apo paraadoleshent në një shkollë islame për të zëvendësuar atë që kanë dështuar të mbjellin në to. Si edukatorë, ne e dimë sa e vështirë është të tejkalohen shembujt negativë të njerëzve më të afërt me fëmijën dhe se ndërtimi mbi shembullin e një familjeje të mirë është shumë i lehtë.

Pa prindër të motivuar për të hulumtuar vetë, se çfarë është arsimimi i mirë, ne nuk mund të bëjmë përpara. Për fat të keq, pak prindër kanë ndërmarrë përpjekjen e nevojshme për të kuptuar elementet më fillestare të mënyrës se si edukohet një fëmijë për të arritur potencialin që synon Zoti. Kësisoj, edukimi i prindërve është një pjesë absolutisht thelbësore në sigurimin e mjedisit të duhur për zhvillimin dhe zgjerimin e *fitras* së fëmijës.

Mjedisi fizik është i rëndësishëm. Klasat e shkollave tona duhet të jenë të bukura, të thjeshta dhe të rregullta. Materialet duhet të jenë të lehta për t'u arritur, të zotërueshme për eksplorim dhe duhet të përfshijnë vetëm gjërat që do ta lehtësojnë të mësuarit e fëmijës, pa e shpërqendruar apo stimuluar më shumë se ç' duhet. Hapësirat duhet të pasqyrojnë faktin që kjo është një shkollë islame, por me shije. Disapak pjesë të hijshme dhe të thjeshta janë më të pëlqyeshme se dekorimet e gatshme të lira dhe me ngjitës.

Pjesa më e madhe e prindërve të fëmijëve myslimanë që rriten në Perëndim, supozojnë se është e sigurtë që pasardhësit e tyre do të arrijnë pjekurinë si myslimanë aktivë dhe praktikantë. Ndonëse mjedisi shtëpiak dhe shembulli i prindërve të mirë-kuptueshëm dhe të dashur është faktori më i rëndësishëm, kjo nuk është e mjaftueshme. Shumë syresh që kanë ndërmarrë hapin e rëndësishëm të vendosjes së fëmijëve në një shkollë islame, neglizhojnë mjedisin jashtë shkollës. Televizioni, media sociale dhe video-lojërat mund t'i ekspozojnë fëmijët ndaj pjesëve më të këqija të kulturës popullore. Fuqia tërheqëse është e fortë dhe

është jashtëzakonisht e vështirë, në mos e pamundur, t'i kufizosh fëmijët nga pjesëmarrja. Është vlerësuar se 40 deri në 60% e fëmijëve që rriten në Shtetet e Bashkuara, në shtëpitë e myslimanëve praktikantë, e braktisin fenë e tyre në gjendje të vështirë hutimi. Ashtu si dikush që është rritur në një familje jofetare mund të zgjedhë Islamin, një fëmijë nga ajo që duket të jetë familja ideale islame, mund të humbasë kur ekspozohet ndaj aspekteve gudulisëse por të ndaluara të shoqërisë së gjerë, duke na kujtuar ne prindërve dhe fëmijëve njësoj, se qëllimi ynë është të përgatisim fëmijën, jo vetëm ta mbrojmë dhe izolojmë atë. Situata përkeqësohet kur prindërit vetë janë të pavetëdijshëm për atë që po përjetojnë fëmijët e tyre. Shumë shpesh, të rriturit në jetën e një fëmije janë dukshëm indiferentë apo injorantë. Bëhet shumë e lehtë për fëmijët tanë dhe veçanërisht për adoleshentët tanë, të përqafojnë një personalitet për prindërit, fëmijët dhe të rriturit e tjerë me rëndësi, dhe një tjetër për miqtë apo aktivitetet e tyre *online*. Zgjidhja është që prindërit dhe mësuesit të jenë po aq të mprehtë, ose përafërsisht po aq të mprehtë, sa u përket aktiviteteve, sa edhe fëmijët. Shpeshherë, adoleshentët i shohin prindërit dhe mësuesit e tyre si të pavetëdijshëm për botën 'reale'. Mësuesit duhet të dëgjojnë me vëmendje, por pa detyrim, bisedat rreth tyre, përgjithësisht pa i ndërprerë dhe pa ndërhyrë, me qëllim që të bëhen më të kthjellët për përvojat e studentëve jashtë shkollës. Familjet duhet të shohin televizor bashkë dhe t'i pasojnë këto me diskutime rreth gjërave të diskutueshme. Nuk është e paarsyeshme që prindërit të këmbëngulin që ata dhe fëmijët e tyre të jenë 'shokë' në rrjetet sociale dhe të informohen për telefonat celularë, kompjuterat dhe fjalëkalimet e mediave sociale. Fëmijët tanë duhet të kuptojnë se frikërat tona janë reale. Komunikimi i hapur dhe jo kontrolli nga lart poshtë, është i domosdoshëm dhe i ndihmon fëmijët të njohin dhe çmojnë se shqetësimi juaj lidhet me mirëqenien e tyre shpirtërore dhe se, si prindërit, ashtu edhe mësuesit, janë të gatshëm të diskutojnë pyetjet dhe pasiguritë e tyre.

Nevoja për të jetësuar qëllimin për të cilin jemi krijuar, na obligon përgjegjësinë dhe dijen. Aftësia për të menduar qartësisht dhe për të qenë të përgjegjshëm, vjen nga vetëdija konstante për Zotin. Mësimdhënia jonë duhet të ketë gjithmonë një qëllim ombrellë të të kuptuarit të gjithë aktiviteteve në dritën e pritshmërive të Zotit nga njerëzimi. A përdoren bekimet e Tij në mënyrën që synon Zoti? A po ndërmerren veprimet me qëllimin për të përmirësuar veten dhe të tjerët, apo botën fizike, morale, shpirtërore? Cilët janë rezultatet?



11. Rruga Para Nesh

Qartësisht, arsimi kudo në botë ka nevojë për reformim. Shkollat janë të lidhura pas normave të ngulitura mirë, por të pandërgjegjshme dhe paekzaminuara, shpeshherë të papajtueshme me mësimdhënien dhe të mësuarit e mirë. Shumë praktika të zakonshme janë provuar se janë jo vetëm joefikase, por edhe kanë një ndikim tërësisht negativ mbi fëmijët që edukojmë. Për më tepër, avancimi i pandalshëm drejt standardizimit gjithnjë e më të madh e bën të vështirë të ndodhë ndryshimi pozitiv. Fëmijët nuk respektohen, u kërkohet të ulen në qetësi për të bërë detyrat e ngarkuara dhe përthithin informacionin që u diktohet nga lart. Për fat të keq, hierarkia ekzistuese dobëson edhe mësuesit. Mirëbesimi, respekti dhe vlerësimi që meritojnë si profesionistë shpesh mungojnë dhe ata shihen si teknikë të thjeshtë.

Kurrikula karakterizohet nga rendi dhe ekikasiteti. Çdo temë e shkëputur është jashtëzakonisht lineare, e dhënë brenda klasave me katër mure dhe e programuar për periudha strikte kohe, me *çdo gjë* të ndarë në njësi të menaxhueshme: koha, hapësira, madje edhe fëmijët. Janë të pakta mundësitë për të inkurajuar fëmijët, apo edhe për t'iu përgjigjur interesave individuale. Bashkëpunimi dekurajohet. Konkurrenca brenda një sistemi shpërblimesh dhe ndëshkimesh është norma, rezultat i individualizimit intensiv, karakteristikë për kulturën materialiste moderne.

E gjitha kjo është e mirënjohur dhe janë bërë përpjekje të konsiderueshme për përmirësime, në mënyrën se si i edukojmë fëmijët tanë. Megjithatë, ndryshimi nuk vjen lehtë, veçanërisht ndryshimi institucional. Në vend të suksesit fillestar, ka një tendencë që reforma pozitive në shkolla të zbehet dhe të zhduket tërësisht, për shkak të drejtimit hierarkik të shkollave publike.¹⁴⁵

Shkollat private kanë më shumë liri për të ofruar lidhshmëri të vërtetë në arsimim efektiv, të fjalës së fundit, një rol që është marrë përsipër me krenari nga shumë shkolla të pavarura. Megjithatë, shumë shpesh shkollat islame rreshtohen pa zhurmë pas shkollave mediokre publike. Louis Cristillo vërente se sa pak ndryshim gjente ndërmjet shkollave publike dhe shkollës islame të Nju Jorkut që e studioi në hollësi. Ai shkruan se më shumë se 85% e kurrikulës i kushtohet lëndëve 'laike', të adoptuara tërësisht nga përmbajtja dhe standardet e Shtetit të Nju Jorkut. Studentët merrnin të njëjtat teste të standardizuara dhe përdornin të njëjtat libra, si ato të shkollave publike.¹⁴⁶

Këto faqe theksojnë nevojën për të përtërirë shkollat tona në frymën e Islamit, nëse duam të përgatisim breza të ardhshëm si myslimanë kontribues dhe reformatorë pozitivë të botës. Duke qëndruar jashtë rrymës së përgjithshme, ne kemi autoritet të konsiderueshëm mbi çfarë dhe si të edukojmë. Por ky autoritet duhet të merret, ruhet dhe mbështetet. Është e trishtë që, me qëllim që të marrim mbështetje financiare nga qeveritë, shpesh heqim dorë nga ky kontroll. Në Shtetet e Bashkuara, qeveritë e shteteve dhe ato lokale nuk financojnë ndonjë shkollë që ka bazë fetare. Ndërkohë, qëllimet tona shpesh dallojnë pak nga ato të shkollave publike me mbështetje shtetërore.

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

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

Si myslimanë, a nuk është detyra jonë hyjnore të jemi shembulli më i mirë që duhet të ndjekin të tjerët? Bugaje na kujton se ne nuk mund të ngrihemi në një nivel ndikimi, apo edhe të jemi të barabartë me të tjerët, për sa kohë nuk operojmë nga baza.¹⁴⁷ Allahu na ka dhuruar një natyrë të kulluar, të vetëdijshme për Zotin. Ai na ka dhënë intelekt që na inkurajon të hulumtojmë qëllimin tonë, madje edhe vetë ekzistencën tonë. Ai na ka dhënë udhëzim. Na ka dhuruar vullnet të lirë, të drejtën për të zgjedhur ndërmjet mundësive me të cilat ballafaqohemi. Me këto dhurata vjen edhe përgjegjësia për të kuptuar dhe zbatuar planin e Tij, për mënyrën si duhet të jetojmë, jo thjesht ritualët e adhurimit, por çdo gjë që bëjmë, përfshirë procesin e mësimdhënies dhe mësimin. Mendoni, reflektoni, përsiatni, na thotë Kurani: por ai na thotë se duhet të ndërmarrim edhe veprime.

Gjatë dekadave të mia në Shkollën Islame të Siatëllit, jam përpjekur të ngre një shkollë që përmbush kriteret që kam konturuar në këtë libër, si kriteret islame. Kjo jo vetëm në mësimdhënien e Kuranit dhe gjuhës arabe, bashkimit për namaz dhe mësimdhënien së bazave të Islamit, por edhe në modelimin e mësimdhënies sonë mbi bazën e parimeve që do t'i përgatisin studentët tanë për ta jetuar realisht fenë e tyre. I kam kushtuar tridhjetë e dy vite kërkimit të një drejtuesi vizionar që do të kontribuonte në objektivin e themelimit të një shkolle të bazuar në këto kriteret themelore islame. Për fat të keq, modeli tipik i atyre që rekrutoni, ishte një angazhim fillestar ndaj këtyre objektivave që shpejt i linte vendin bindjes ngurruese dhe, pothuajse pashmangshmërisht, përfundonte si një përpjekje për t'i minuar këto ideale, përmes idesë se shkolla jonë e vogël do të bëhej 'shkollë e vërtetë', duke aderuar në një 'gramatikë shkollimi'.

Ne patëm më shumë sukses me një çift jomyslimanësh nga Shkolla Pasuniversitare e Edukimit të Harvardit. Ata u shfaqën në portën tonë menjëherë pas ngjarjeve të 11 shtatorit, 2001,

147 Bugaje, "Contemporary Muslim Response to the Challenge of Knowledge," p. 68.

duke kërkuar të marrin një rol aktiv në luftimin e islamofobisë që shihnin. Vitet e tyre të udhëheqjes i shërbyen për mirë Shkollës Islame të Siatëllit, duke sjellë një vlerësim të mënyrës se si e kuptonim arsimin “islam” të shkruirë me pedagogjinë pararojë që po promovohet në Harvard.

Fatmirësisht, epistemologjia perëndimore pararojë është shkëputur në përgjithësi nga reduksionizmi strikt, drejt një përqasjeje më gjithëpërfshirëse, duke lejuar disa koncepte të rëndësishme të konsideruara si islame në këto faqe, që të bëhen më pak të papajtueshme me mendimin perëndimor sot, se ç’ishte në të kaluarën. Disa prej tyre janë:

- (1) *Uniteti i dijes*. Prirja për të thyer idetë komplekse në fragmente gjithnjë e më të vogla, thelbësisht hiç më shumë se një seri faktesh të ndara në disiplina individuale, po zëvendësohet nga vetëdijesimi se e gjithë dija është e ndërlydhur. Vetë truri është projektuar për të mësuar duke përthithur dhe regjistruar një univers perceptimesh, më pas duke ndërtuar strukturat e veta individuale unike. Është modifikimi i vazhdueshëm i këtyre strukturave që prodhon të mësuarit.
- (2) *Uniteti i njerëzimit*. Bota vazhdon të vuajë nga dija ‘shken-core’ që qëllimisht mbështeti racizmin i cili shtynte njerëzit të pushtojnë, skllavërojnë dhe poshtërojnë ata që ndryshonin prej tyre fizikisht dhe kulturalisht. Pikëpamja islame se anëtarët e racës njerëzore janë në mënyrë të natyrshme të barabartë, thellësisht të ngjashëm dhe kanë një origjinë të përbashkët, po pranohet tashmë gjerësisht nga individë të edukuar dhe të arsyeshëm.
- (3) *Realiteti i fitras*. Pikëpamja humaniste laike ngulte këmbë se fëmija është thjesht një pllakë bosh, duke reflektuar automatikisht atë që shoqëria imponon mbi të. Si myslimanë, ne e kuptojmë se çdo fëmijë ka lindur i përcaktuar për besim dhe dashuri të kulluar për Krijuesin e tij/saj. Gjatë viteve të fundit ka patur një vetëdijesim në rritje, se fëmija, në të vërtetë, nis

jetën me një besim të natyrshëm dhe një marrëdhënie të ngushtë me Zotin, i gatshëm për të bërë progres dhe ecur përpara.¹⁴⁸

- (4) *Refuzimi i Bihevizorizmit dhe konfirmimi i intelektit dhe vullnetit të lirë.* Bihevizorizmi, sipas të cilit njerëzit kontrolloheshin vetëm përmes ndëshkimeve dhe shpërblimeve, ishte shkencën *du jour* për dekada të tëra, por sot është hedhur poshtë përgjithësisht. Allahu na ka dhënë vullnet të lirë, të drejtën dhe aftësinë për të zgjedhur t'i bindemi Atij dhe të bëjmë mirë në botë, ose jo. Sot, qeniet njerëzore shihen si përdorues të modeleve mendore komplekse që përfshijnë reflektimin, gjykimin dhe veprimet e bazuara në vullnetin e lirë.

Shkollat tona islame e kanë shpesh origjinën në vetë frikën reale të prindërve, që fëmijët mund të mos rriten si myslimanë brenda një konteksti kulturor që eliminon Zotin dhe në të cilin ata mund të përballëshin me armiqtësi ndaj Islamit dhe myslimanëve. Shpeshherë, kur një shkollë hapet, themeluesit kanë vendosur thjesht e vetëm se ajo do të jetë shkollë islame, por nuk kanë menduar më tej për kuptimin që ka kjo. Ata punësojnë mësues të certifikuar dhe/ose ata që kanë dije në *'akīden* e Islamit, por që, gjithashtu, mund të kenë dhënë pak pendim për një vizion më të thellë. Sigurisht, kështu ishte edhe kur ne hapëm si fillim Shkollën Islame të Siatëllit.

Prindërit e gjejnë shpesh të vështirë t'i besojnë një shkollë islame që u duket jokonvencionale. Në pjesën më të madhe të vendit, shumica e prindërve janë emigrantë myslimanë që shpesh i rezistojnë ndryshimit, pasi nuk e kanë vënë kurrë në pikëpyetje historinë e arsimit që ata kanë përjetuar vetë 'në vendlindje'. Këta mund të ndahen afërsisht në dy grupe: i pari, erdhi në këtë vend për studime, dhe konsideron se qëllimi kryesor i arsimit është

148 Shih librin e Lisa Miller, *The Spiritual Child: The New Science on Parenting for Health and Lifelong Thriving* (New York: Picador, 2016).

përgatitja e fëmijëve për suksesin e ardhshëm financiar, çmojnë veçanërisht notat e larta në testimet e standardizuara, megjithëse në një mjedis islam. Notat e larta vijnë nga ushtrimi dhe dhënia e imponuar e fakteve, duke lënë pak hapësirë për zhvillimin e cilësive të rëndësishme për të rritur myslimanët që duam. Një grup i dytë emigrantësh është përgjithësisht, por jo gjithmonë, më pak i arsimuar dhe mund të kenë ardhur si refugjatë. Ata shpesh kërkojnë një shkollë të ngjashme me atë që kanë patur në vendlindje, një shkollë që thekson memorizimin e Kuranit. Përgjithësisht, këto janë shkolla plotësuese që organizohen në fundjavë apo pasditeve. Megjithatë, në zonën e Siatëllit, vitet e fundit, janë hapur disa shkolla të këtij lloji me kohë të plotë. Në këto shkolla, një pjesë e ditës i kushtohet komponentit pastërtisht laik, marrë *drejtpërdrejt* nga kurrikula tradicionale shtetërore dhe shpesh zhvillohet online. Në grupin e parë të emigrantëve, Islami është ai që ka tendencë të bashkëngjitet. Në grupin e dytë, të frikësuar nga çdo gjë që duket shumë larg nga *ortodoksia* (drejtbesimi) *islame* me të cilën janë mësuar, janë të ashtuquajturat shkenca laike që bashkëngjiten.

Në dijeninë time, nuk ka patur ndonjë studim të thelluar të efekteve që ka ky lloj edukimi fetar mbi rininë e Amerikës së Veriut, por kërkimi i thelluar që ka bërë Sahin në Mbretërinë e Bashkuar dhe gjetkë, tregon qartësisht se dikotomia që ngulitet nga dy epistemologjitë kundërthënëse, secila syresh e paraqitur si e vërtetë, nuk ka dobi, përkundrazi, shpie në hutim.¹⁴⁹

Në këtë fazë të historisë sonë ne mund të mos jemi në gjendje t'i tërheqim shumicën e myslimanëve, pjesa më e madhe e të cilëve nuk e kanë çuar nëpër mend ndonjëherë, se si duhet të jetë arsimit islam, por janë ata që kanë vullnet t'i shohin në mënyrë kritike nocionet e ngulitura. Në veçanti, myslimanët që janë rritur në këtë shoqëri, myslimanë të brezit të dytë dhe të tretë, myslimanë afro-amerikanë dhe të konvertuarit, shpeshherë janë më të

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

prirë për të vënë në diskutim idetë ekzistuese. Për disa arsye, prindërit dhe mësuesit që mendojnë në botën perëndimore, janë të pozicionuar më mirë për përtëritjen e shkollave tona kudo në frymën e vërtetë të Islamit. Së pari, shkollat islame janë relativisht të reja dhe pak të ngulitura në pedagogjinë e popullit apo gramatikën e shkollimit, që është rrënjosur kaq thellë në shkollat e sotme. Së dyti, ata që janë rritur në Perëndim, kanë më pak gjasë të preken nga ndjenjat e inferioritetit që shpeshherë pllakosin ata që jetojnë në neo-kolonializmin e vendeve myslimane. Gjithashtu, kultura mbizotëruese e diskutimit të matur dhe krijues të status quo-së inkurajon mendjemprehtësinë tonë si edhe njohjen e ideve të intelektualëve jomyslimanë, ide që sot manifestohen shpeshherë si islame.

Një hap i parë duhet të jetë bashkimi i individëve me mendime të ngjashme që janë gati të shqyrtojnë në mënyrë kritike kulturën e shkollave tona, filozofinë në themel të tyre, historinë, vlerat, praktikat dhe vizionin. Ata i janë përkushtuar ndryshimeve që na nevojiten për të përgatitur plotësisht fëmijët tanë për të jetuar si myslimanë të palëkundur dhe besimtarë, që punojnë për drejtësi, aktivistë të gjallë që jetojnë një jetë të Islamit të vërtetë.

Një mikeshë që ka një shkollë islame prej shumë vitesh dhe që ka kaluar nga një përvojë e frikshme në tjetrën me bordin dhe xhaminë lokale, përfundimisht, vendosi të heqë dorë nga shkolla dhe të shohë punën e saj. Ajo u trajnuar si mësuese Montessori dhe, në fund, nisi një shkollë të re që është nën kontrollin e saj personal dhe ka shumë sukses. Këshilla e saj është të shmangim mundësinë e ngecjes në përpjekjet e dobëta me ata që janë të fiksuar, ose pas idesë së medresesë 'fetare', ose pas shkollës së përhapur nga kolonializmi, dhe të fillojmë nga zero me një shkollë të re model që ka mbështetjen e fortë të një grupi substancial prindërisht, mësuesish dhe të tjerë. Një shkollë mund të lulëzojë vetëm kur prindërit kuptojnë, pajtohen me të dhe angazhohen ndaj misionit më të thellë. Nëse themeluesit janë të

vetëdijshëm dhe të qartë për atë që duan të ngrenë dhe e bëjnë këtë me besim tek Allahu, përkushtim ndaj parimeve islame dhe dedikim për të përgatitur myslimanët e ardhshëm, nuk mund të dështojnë.



Shtojca A

Montessori: Një Model për Shkollat Islame

Hulumtimet shkencore të Montessorit mbi mënyrën se si mësojnë fëmijët, pjesa dërrmuese e tyre e konfirmuar nga kërkimi shkencor aktual,¹⁵⁰ materialet mësimore të projektuara prej saj në mënyrë brilante që janë vetëkorrigjuese dhe angazhojnë të gjitha shqisat; përzierja e moshave; ngulmimi për të mobiluar sipas madhësisë së fëmijëve; të mësuarit përmes veprimit; rëndësia e motivimit të brendshëm, janë tërësisht dëshmi për gjenialitetin e saj dhe janë pranuar përgjithësisht nga shumë mësues sot, veçanërisht nga ata që edukojnë fëmijët e vegjël. Metodologjia e Montessorit, ndërkaq, është vetëm tërësia e manifestimeve të një baze shpirtërore e filozofike më të thellë, që i ka shtyrë kaq shumë mësues myslimanë të përqafojnë pedagogjinë e saj.

Disa parime që ajo mbronte bashkë me Islamin, përfshijnë të kuptuarit e natyrës njerëzore që i korrespondon konceptit islam të *fitras*, përkushtimi ndaj unitetit të krijimit, dijes dhe njerëzimit, theksi mbi rolin e njerëzimit dhe dedikimi ndaj edukimit të paqes.

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

Montessori e kishte dalluar tashmë veten si mjekja e parë në Itali dhe një avokate për të drejtat e grave, kur interesi i saj për psikologjinë dhe fëmijët me paaftësi solli një pasion të ri në jetën e saj, arsimin. Ajo nisi të ndjekë kurse, të vizitojë shkolla dhe të lexojë në mënyrë intensive. Ajo u tmerrua nga ajo që vërejti në klasa, veçanërisht heshtja dhe moslëvizja e detyruar, mbështetja në shpërblimet dhe ndëshkimet për t'i motivuar fëmijët, mungesa e respektit ndaj tyre dhe roli i mësuesit si qendër e klasës dhe shpërndarës i dijes.

Studimet e mëtejshme, mësimdhënia, prania në konferenca arsimore dhe zhvillimi i materialeve arsimore praktike e përgatitën atë për periudhën e jetës për të cilën ajo njihet ende sot. Ndërsa vijonte ushtrimin e mjekësisë, ajo shkoi të punonte si mësuese për fëmijët e vegjël në një shkollë që ajo e quajti Casa Bambina, ngjitur me një apartament për familje me të ardhura të ulëta. Duke përdorur materialet e përgatitura vetë, ajo aplikoi në mënyrë kërkimore idenë dhe sfondin e saj shkencor, duke vëzhguar fëmijët nga afër për të kuptuar se si ndodhte të mësuarit. Montessori zbuloi se ofrimi i mundësisë për zgjedhje, liri të lëvizjes dhe periudha të pandërprera të punës bëri që ata të merrnin përgjegjësi për të mësuarit dhe sjelljen e tyre. Fëmijët edukonin veten. Roli i mësuesve ishte vetëm t'i udhëzonin ata.

Montessori mori vendimin që të tërhiqej nga profesioni i mjekësisë dhe t'i kushtonte jetën edukimit të fëmijëve. Ajo njoftoi se u ishte dedikuar të gjithë fëmijëve të botës, të lindur dhe të palindur ende. Ajo nuk bënte dallim ndërmjet kulturave apo klasës. Ajo besonte se roli kryesor i arsimimit është të inkurajojë bashkëpunimin paqësor dhe rrëzimin e paragjykimeve, me qëllim që të përmbushë vullneti i Zotit.

Ajo vëzhgonte periudhat e përqendrimit të thellë të fëmijëve dhe ndjeshmërinë më të lartë ndaj rregullit në mjedis. Përveç kësaj, u bë e qartë se puna sfiduese dhe të mësuarit në vetvete i jepnin fëmijës gëzim dhe kënaqësi. Këto shpërblime të brendshme

ishin gjithçka që ata donin apo kishin nevojë, me qëllim që të vijnin progresin. Në të njëjtën kohë, reagimi nga materialet vetëkorrigjuese ishte qartësisht më efektiv sesa shpërblimet apo mirënjohjet verbale.

Sistemi që ajo zhvilloi, shkaktoi stuhi në botën e arsimit. Shkollat Montessori u hapën anekënd Europës dhe në shumë vende të tjera të botës. Më vonë, interesi u zbeh, përgjithësisht për shkak të refuzimit të saj posesiv për të inkurajuar testimin, modifikimin apo progresin, përtej asaj që kishte ngritur personalisht. Metoda Montessori ishte popullarizuar, në të njëjtën kohë që modeli me bazë fabrikën në arsim po promovohet duke ngritur pyetjen, se sa ndryshe do të kishte qenë arsimimi, nëse Montessori do të kishte patur sukses.

Ndonëse mësimet e saj kanë mbetur përgjithësisht jashtë departamenteve të edukimit akademik, sistemi i Montessorit i ka qëndruar provës së kohës. Kur ai u rifut në Shtetet e Bashkuara në vitet gjashtëdhjetë dhe shtatëdhjetë, ai nisi të rifitojë mbizotërimin si një sistem i rëndësishëm i arsimit alternativ. Megjithëse asaj rrallëherë i njihet merita për zbulimin e tyre, shumë prej ideve që ajo zhvilloi, fillimisht janë bërë pjesë e arsimit konvencional.

E bindur se fëmijët ishin lindur afër Krijuesit të tyre, shpirtërisht të pastër dhe të prirë drejt të mirës, ajo e bëri këtë bazë të krejt sistemit të saj arsimor. Paralajmërimi i saj konstant për të 'respektuar fëmijën' shkante përtej pranimit, se një i ri ishte po aq i denjë për trajtim qytetar, sa edhe një i rritur. Ndërsa punonte me fëmijët e vegjël përgjatë viteve, ajo nisi të ndjenjte drithërimën nga freskia e një individi të ri. Ajo zbuloi se fëmijët nuk kishin nevojë të bindeshin, ndëshkoheshin apo shpërbleheshin. Zoti i ka pajisur ata me një dëshirë të brendshme për të mësuar dhe për t'u rritur si individë të plotësuar. Mendja e saj e mprehtë dhe perceptive kuptoi se të gjithë njerëzit janë krijuar me potencialin e plotë për të përmbushur rolin që Zoti synon për ta. Ajo po përshkruante si duhej *fiṭran*, kur thoshte:

Fshehur në zemrat e tyre qëndron diç e thellë, e përbashkët për të gjithë. Të gjithë kanë një kahje, sado të turbullt dhe të pavetëdijshme, për t'u lartësuar. Ata synojnë diçka shpirtërore ... ekziston një dritë e dobët në ndërjegjen e njerëzimit, që e udhëheq atë drejt gjërave më të mira.¹⁵¹

Ky koncept reflektohet kudo në filozofinë Montessori dhe shpjegon, përse ka respekt kaq të thellë për fëmijën. Udhërrëfimi i butë brenda një mjedisi të përgatitur me kujdes i lejon fëmijët të rriten dhe të lulëzojnë natyrshëm. Montessori nuk lejon as ndëshkimet, as shpërblimet për të pakësuar gëzimin e brendshëm që vjen nga rritja, të mësuarit, maturimi dhe përmirësimi. Fëmijët fuqizohen përmes nxitjes së pavarësisë, duke u besuar të zgjedhin vetë punën në përputhje me nevojat dhe interesat e tyre, si dhe të mësojnë sipas ritmit të tyre. Më tej, ajo kuptoi rëndësinë e mjedisit në lejimin e fëmijëve që të përmbushin rolin e tyre në tokë.

Ajo theksonte se çdo gjë në krijim kishte një rol, por vetëm njerëzimit i ishte dhënë intelekti dhe vullneti i lirë për të qenë në gjendje të zgjedhë. Bimëve, kafshëve dhe gjërave pa shpirt u janë ngarkuar ato që quhen "detyra kozmike". Shpeshherë, ne themi se këto entitete janë 'myslimanë', sepse ata përmbushin rolin që u ka ngarkuar Zoti. Ajo e shihte njerëzimin si agjentin kryesor të Zotit me përgjegjësinë për të mësuar të bëjë punën e Tij në mënyrë më efektive. Ajo theksonte se arsimi duhet ta lejojë fëmijën të jetë në gjendje t'u përgjigjet tri pyetjeve rreth vetes: Kush jam unë? Nga kam ardhur? Cili është 'roli im kozmik'? Roli kozmik është vendi i çdokujt në tërësinë mrekullisht të ndërlikuar dhe të ndërlikur të krijimit të Zotit, ose, siç mund të thotë një mysliman, jetësimin e *fitras* sonë, në të cilën çdokush jeton jetën e tij si besimtar i vërtetë. Edukimi i kuptimit të fëmijëve për vlerësimin e cikleve të mëdha të natyrës që ruan harmoninë dhe rendin, ndërsa lejon ndryshimin dhe zhvillimin, nënvizon vlerat themelore Montessori të përgjegjësisë komunitare.

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

Si një besimtare, Montessori kishte një këndvështrim kozmologjik të universit dhe zhvilloi kurrikulën e saj elementare rreth qëllimit të ofrimit fëmijëve një vizion të unitetit dhe ndërlidhjes së të gjithë krijimit. “Ne do të ecim bashkë në këtë rrugë të jetës, sepse të gjitha gjërat janë pjesë e universit dhe lidhen me njëra-tjetrën për të formuar një unitet të krejtësishtëm.”¹⁵²

Në vitet parashkollore, fëmija prezantohet si fillim me ide dhe aftësi elementare, konkrete që zgjerohen gradualisht drejt koncepteve më komplekse, më abstrakte dhe më universale. Të njëjtat mësimë prezantohen sërish ndërsa fëmija rritet, por edukohet me një kompleksitet dhe abstragim në rritje. Montessori e përgatiti kurrikulën elementare, të quajtur Edukimi Kozmik, si një kurrikul të integruar, bazuar në ndërveprimet dinamike të universit, natyrës dhe përvojës njerëzore, “në të cilën të gjithë, me ndërgjegje apo jo, i shërbejnë Qëllimit të Madh të Jetës”¹⁵³ Edukimi Kozmik bazohet në ato që njihen si Mësimet e Mëdha, mësimë që integrohen lehtësisht me konceptet islame. Ato paraqesin një fotografi të madhe të botës si vijon:

- Historia e Universit
- Kalendar i Jetës
- Historia e Komunikimit
- Historia e Numrave
- Historia e Qytetërimit

Mësimet e Mëdha janë të reja dhe emocionuese, të rrëfyera nga mësues me mjete skenike dhe dramë të madhe. Qëllimi është të shkaktojë drithërime, të zgjojë imagjinatën dhe të frymëzojë kuriozitetin me një histori shumë të përgjithshme. Historitë ndërthejnë të gjithë jetën dhe ofrojnë një bazë islame. Zoti dhe krijimi ishin pjesë e pandashme e prezantimit Montessori, por përgjithësisht janë lënë jashtë nga shkollat Montessori laike të kohës sonë.

152 Maria Montessori, *To Educate the Human Potential: The Clio Montessori Series* (Oxford: Clio, 1989), pp. 5–6.

153 Montessori, *To Educate the Human Potential*, p. 3.

Mësimet e mëdha dallojnë nga mësimet e para (parashkollore) ku fëmijët përqendrohen në aftësi të vogla, konkrete. Ato janë vatra e ideve më të mëdha të mundshme. Pas prezantimit të një Mësimi të Madh, fëmijët frymëzohen në mënyra të ndryshme për të eksploruar më tej, në përputhje me kuriozitetin dhe interesat e tyre. Mësuesi i kthehet historisë gjatë vitit, kur është e përshtatshme, ndërsa shfaqen koncepte të ndryshme. Historitë e Mësimeve të Mëdha rrefehen çdo vit. Klasat Montessori dallojnë nga klasat me bazë tematike në të cilat mësimet janë shpesh të udhëhequra nga mësuesi. Një temë e ngushtë që zgjidhet, planifikohet dhe prezantohet nga mësuesi me mësimet specifike, vështirëson motivimin e brendshëm që rezulton nga liria që u jepet fëmijëve për të punuar në mënyrë të pavarur, sipas interesave të tyre.

Shkolla Islame e Siatëllit doli në plan të parë në një publikim që fokusohej në zgjedhjen e edukimit Montessori në tri shkolla fetare: shkolla jonë islame, një shkollë katolike dhe një shkollë judaike.¹⁵⁴ Botëkuptimi mistik i Montessorit qëndron në zemër të besimit të përbashkët në një Krijues qëllimplotë dhe në bindjen se njerëzimi është agjenti i Tij kryesor në tokë.

Siç është përmendur më herët, Montessori mori vendimin të tërhiqej nga profesioni i mjekësisë dhe t'i kushtonte jetën edukimit të fëmijëve. Ajo bëri të ditur se ajo u ishte përkushtuar të gjithë fëmijëve në botë, të lindurve dhe të palindurve. Ndikimi i saj qe global. Ajo nuk bëri dallim ndërmjet kulturave apo klasës dhe shkollat e saj u përhapën globalisht. Për ta përsëritur, ajo besonte se roli kryesor i edukimit është të inkurajojë bashkëpunimin paqësor dhe të largojë paragjykimet, me qëllim që të përmbushet vullneti i Zotit.

Qëllimi i saj përfundimtar ishte paqja dhe ajo u përzgjedh tri herë për Çmimin Nobel për Paqe. Ajo besonte se paqja duhet

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

të nisë me fëmijën që është i lirë nga paragjykimet e të rriturve. Liria e zgjedhjes që rezulton në njohjen e vetes, do të lejojte zhvillimin e kreativitetit dhe respektit për veten, duke bërë të mundur që çdo individ të njohë funksionin e tij/saj në jetë. Ky respekt i vërtetë për veten do të shpinte natyrshëm në një marrëdhënie bashkëpunuese, jokonkurruese mirëkuptimi ndërmjet bashkëmoshatarëve, duke u zgjeruar së jashtmi për të përfshirë, përfundimisht, të gjithë njerëzimin dhe duke vlerësuar tërësinë dhe ndërlidhshmërinë e krijimit. Në një klasë Montessori theksohet edukimi i paqes, nxitet bashkëpunimi dhe dekurajohet konkurrenca.

Fëmijëve u frohet hapësira dhe koha për të zgjidhur dallimet në mënyrë të natyrshme dhe paqësore. Në të vërtetë, shumë mësues myslimanë besojnë se Montessori ka ardhur shumë afër zhvillimit të një sistemi që përfaqon shumë parime themelore islame. Montessori ka avantazhin shtesë të kompletimit me trajnim, materiale specifike dhe një shekull mendimi dhe ekspertize me vlerë nga ndjekësit e saj.



Shtojcë B

Eksplorimi i Temave me Studentët

Përcaktoni qëllimet ombrellë: është thelbësore që mësuesi të ketë pyetje kryesore shumë të qarta në mendje, që në mënyrë thelbësore pohojnë kuptimin konceptual që kërkohet të kenë zhvilluar studentët përgjatë kohës që i kushtojnë temës. Këto nuk artikuloohen në mënyrë specifike, por duhet të nxirren në mënyrë të tërthortë nga studentët përgjatë temës dhe duhen zhvilluar më tej. Secili syresh duhet të prodhojë kuptim gjithnjë e më të gjerë islam të parimeve, vizioneve, problemeve dhe zgjidhjeve të mundshme të tyre. Çështja e përgjithshme e temës mund të sugjerohet nga studentët, ose të përcaktohet nga mësuesi ose kurrikula. Megjithatë, studentët duhen përfshirë në planifikimin e temës, nëntemës dhe veprimtarive: të lexuarit, të shkruarit, projektet e artit dhe udhëtimet në terren. Një pjesë e materialeve bazike, si librat, posterat, materialet e tjera vizuale, aktivitetet praktike duhet të jenë të disponueshme në klasë për eksplorim që nga fillimi dhe të pasurohen gjatë rrjedhës së temës.

Filloni duke shkruar çështjen, jo temën kryesore, në qendër të një *tabele të bardhë* interaktive, ose çfarëdo sipërfaqeje tjetër të madhe që është e disponueshme dhe mund të ruhet deri në

fund të temës. Pyetini studentët, çfarë dinë aktualisht për këtë çështje, ose për pyetje që ata mund të kenë. Mësuesi mund të shtrojë pyetje orientuese gjithashtu, por përgjigjet është më mirë t'u lihen për kërkim nga burimet që janë sjellë në klasë. Nëse çështja është sugjeruar nga një apo më shumë studentë, ata duhet të kenë mundësinë të shpjegojnë si e kanë zgjedhur temën. Shkruani komentet ose pyetjet pa përgjigje në periferi me nënçështjet. Ky proces mund të marrë disa ditë. Gjatë kësaj periudhe, do të lindin interesa të ndryshme. Fëmijët duhen inkurajuar të ndjekin interesat individuale specifike.

Të gjithë studentët duhet të kenë një nivel zgjedhjeje, kur të caktohen detyrat. Kjo nuk përjashton detyrat dhe aktivitetet që u jepen individëve, grupeve ose gjithë klasës nga mësuesi. Studentëve mund t'u jepen çështje ose pyetje për të reflektuar në shtëpi çdo ditë. Çështjet për reflektim ose pyetjet mund të nxjerrin përgjigjet që lidhen me qëllimet ombrellë (konceptet islame). Udhëtimet në terren, të ftuarit, etj., shtojnë larmishmëri dhe ruajnë interesin.

Unë kam përdorur pa dëshirë terminologjinë e mëposhtme të temave me bazë shkencën dhe historinë apo studimet sociale. Qëllimi im është thjesht të tregoj disa përfitime specifike nga lloje të ndryshme temash. Përshkrime të tilla nuk kanë si qëllim të jenë kufizuese. Nuk duhet të ekzistojnë kufizime për çështjet.

Temë me Bazë Shkencën

Qëllimet ombrellë në çdo temë me bazë shkencën duhet të jenë çmuarja e shenjave të Allahut si edhe marrëdhëniet unifikuese të mrekullueshme që janë karakteristike për krijimin. Zoti është një dhe krijimi është një. Gjithçka në krijim ka një qëllim dhe është myslimane, në kuptimin që ajo përmbush rolin që i ka caktuar Zoti. Qëllimi i lidhjes së shkencës me Zotin dhe krijimin

e Tij është mënyra më thelbësore e integritit të shkencës dhe Islamit, por studentëve mund t'u lihet detyra të inkurajohen të gjejnë referenca për temën në shqyrtim në Kuran, në Hadith, ose në veprat e shkencëtarëve myslimanë.

Diskutoni nivelet e organizimit. Ky është një koncept që tregon se krijimi është jashtëzakonisht i organizuar në çdo nivel, nga pjesëzat subatomike, deri në sistemin diellor dhe krejt universin fizik dhe brenda nivelit të entiteteve të gjalla, deri në nivelin organik (pjesë të qelizës), qeliza, inde, organe, sisteme organike, kafshë ose bimë, popullime të entiteteve të gjalla të së njëjtës specie, bashkësi specimesh që jetojnë bashkë, ekosisteme me komponentë të gjallë ose jo të gjallë, etj. Organizimi kompleks që ruhet në secilin prej këtyre niveleve, e bën të pamundur të supozohet se e gjithë kjo i dedikohet rastësisë.

Tendenca për të gjetur shpjegime të shkencës moderne në Kuran, një praktikë që shpeshherë quhet *Bucailleism* (sipas Maurice Bucaille – shën. përkth), duhet kundërshtuar. Kurani është një libër udhëzimi, jo shkence. Shkenca është gjithmonë në ndryshim, ndërsa Kurani është i pakohë. Të lidhësh një varg të caktuar me një 'fakt' shkencor mund të ketë efekt të kundërt me atë që kemi parashikuar. Përveç kësaj, konceptet kuranore duhej të ishin të përshtatshme dhe të kuptueshme për ata që e dëgjuan mesazhin e tij fillimisht dhe nuk mund të mbështeten gjithmonë në shkencën moderne.

Temë me Bazë Historinë ose Studimet Sociale

Në një shkollë me bazë tematike, ngjarjet historike nuk do të studionen kronologjikisht. Sërish, është e rëndësishme që studentët të jenë në gjendje të kenë një vizion të ngjarjeve, siç kanë ndodhur në kohë. Ka aplikacione për lloje të ndryshme kronologjish, por

më efektivja është të kesh një plan fizik (skedar), sa më i gjatë që të jetë e mundur për hapësirën e disponueshme. Një rul me material të bardhë të plastifikuar me shkëlqim. Thjesht ndarja e gjatësisë së materialit në shekuj është një mësim i mirë matematike dhe, gjithashtu, lejon diskutimin e kalendarëve. Kur skedari të shfaqet për herë të parë, ai do të jetë bosh dhe mund të shërbejë për të vendosur mbi të ato që janë përcaktuar si datat më të rëndësishme. Ky mund të jetë një projekt i gjithë shkollës dhe këto data speciale mund të vendosen me konsensus. Është e pritshme që datat fillestare mund të përfshijnë “zbulimin” e Amerikës, hixhretin, kohët e profetëve të hershëm e kështu me radhë. Si vitet sipas hixhrit, ashtu edhe ato sipas kohës sonë duhen treguar. Ndërsa ngjarjet diskutohen, ato mund të shtohen në kalendar si fotografi apo fraza.

Qartësisht, kalendarit duhet të përdoret edhe për llojet e tjera të temave, datat e eksperimenteve, zbulimeve dhe kështu me radhë. Ngjarjet në shkencën islame duhen shtuar në kalendar paralelisht me studimin. Epokat dhe periudhat gjeologjike do të duhet të kenë një instrument të ndarë në periudha shumë më të gjata kohe. Klasat Montessori kanë zhvilluar disa mënyra interesante për të përshkruar kohën gjeologjike.

Një Shembull: Emigracioni Irlandez në Shtetet e Bashkuara

Është shumë e rëndësishme që të marrim në konsideratë arsyen se përse duhet zgjedhur një temë e caktuar. Qëllimi ombrellë i kësaj teme është të pajisim studentët me një të kuptuar të përqsjes islame ndaj problemit të urisë dhe nevojave të tjera të jetës, të çmojmë se uria është një problem i shkaktuar nga praktikat politike dhe ekonomike imorale që ndodhin sot, sikundër edhe në të kaluarën.

Ndonëse qëllimi ombrellë duhet mbajtur në mendje gjithmonë, ka shumë arsye të tjera për të zgjedhur një temë të caktuar. Më poshtë janë disa arsye, pse mund të zgjidhet emigracioni irlandez si një temë dhe pjesë e mësimdhënies së historisë së pasur irlandezo-amerikane:

- Ajo përfshin shumë shkencë.
- Edhe pse kaukazanë, irlandezët shiheshin ende si minoritete dhe përjetuan pabarazi dhe stereotipizim, si nga britanikët, ashtu edhe nga amerikanët më vonë.
- Burimet janë të bollshme. Një numër i madh librash dhe materialesh të tjera në të gjitha nivelet janë të disponueshme, letërsi ose jo. Ka të paktën 2 kolana historike letrare që i kushtohen Zisë së Patates: njëra për trenat e jetimëve dhe disa romane historikë për vajzat punëtore në pjesën lindore të Shteteve të Bashkuara, përfshirë edhe disa libra të niveleve të ndryshme për zjarrin në Fabrikën e Këmishave, si dhe libra rreth myqeve dhe infeksioneve mykotike.
- Lidh varfërinë me sjelljen shoqërore negative. Lejon studimin e zisë.
- Shumë studentë në shkollat islame janë fëmijë emigrantësh dhe kjo mund t'i nxisë të diskutojnë historinë e familjes. Disa syresh kanë gjasë të kenë paraardhës irlandezë.
- Kupton përse njerëzit emigrojnë dhe vështirësitë e përshtatjes me një kulturë të re.
- Qartësisht, kjo lidhet shumë ngushtë me emigrimin masiv që po ndodh kohëve të fundit dhe trazirën pasuese anti-emigracion.

Ka shumë të ngjarë që e vetmja gjë që një klasë studentësh di për irlandezët, është Dita e Shën Patrikut, por librat, artikujt dhe videot në YouTube që keni grumbulluar, do të mbushin boshllëqet.

Mind-map (hartat mendore) fillestare do të jetë mjaft e varfër, por, nëse mësuesi bën disa pyetje, ajo mund të zgjerohet shpejt. Së pari, pyetjet duhet të nxirren nga klasa, por mësuesi mund të shtojë mbi to. Studentët duhet të nxiten të shkruajnë pyetje, ndërsa tema përparon. Çdo pyetje e shtuar padyshim që mund të çojë në pyetje të reja. Shumë nuk do të diskutohen, por kjo nuk përbën problem. Mbani mend: interesat, thellësia, rëndësia individuale, lidhja me konceptet islame, problemet, historia dhe kështu me radhë, të gjitha do të përcaktojnë drejtimin që merr tema. Materiali për të gjitha këto çështje në nivele të ndryshme është i aksesueshëm.

Disa pyetje:

- 1) Përse emigruan irlandezët?
- 2) Ku ndodh shfrytëzimi sot? Përse?
- 3) Paragjykimi ("... dhe ju bëri ju kombe e fise ..." Kuran, 49:13). A fshihni ndonjë paragjykim ndaj ndonjë grupi të caktuar? Përse? Çfarë na mëson Islami për paragjykimin?
- 4) Çfarë është paragjykimi? Përse paragjykohe njerëzit? Çfarë është stereotipi?
- 5) Çfarë është kapitalizmi? Përfitimet? Disavantazhet?
- 6) Përse ndodh zija?
- 7) Çfarë është sistemi ekonomik islam?
- 8) Përse ka ndodhur pjesa më e madhe e emigracionit?
- 9) A është patatja autoktone në Irlandë? Nëse jo, ku është rritur në formë të egër dhe si arriti në Irlandë?
- 10) Çfarë është monokultura? Si ka kontribuar kjo në zinë e patates?
- 11) Si lidhet kjo me rëndësinë e diversitetit gjenetik dhe mungesën e rezistencës gjenetike?
- 12) A ka monokultura në rajonin tonë? Shembuj? A mund të shkaktojë probleme kjo gjë? Si?
- 13) A mund të lidhen problemet me diçka tjetër, përveç sëmundjes së bimëve ose kafshëve? Shembuj?

- 14) A po ndodh ndonjë zi tani në botë?
- 15) A mund të shkaktojë zi ngrohja globale? Si?
- 16) Pse irlandezët nuk mund të hanin drithërat e tjera që rriteshin atje?
- 17) Cilët ishin pronarët anglezë të tokave; pse ata ishin në gjendje të kontrollonin irlandezët?
- 18) Çfarë e shkaktoi ndarjen midis Irlandës Veriore dhe Republikës së Irlandës?
- 19) Si ndryshonte jeta në Amerikë, nga ajo në Irlandë?
- 20) Si arritën refugjatët këtu? Çfarë ndodhi në kufi? Si ndryshon emigracioni sot?
- 21) Nga janë refugjatët e kohëve të fundit? Pse u larguan nga atdheu?
- 22) Në të kaluarën, pse vetëm europianët emigronin në Shtetet e Bashkuara?
- 23) Kur ndryshoi kjo? Si?
- 24) Çfarë lloj pune bënin emigrantët irlandezë?
- 25) Çfarë është një dyqan djerse?
- 26) Çfarë ishte zjarri i *Triangle Shirtwaist Factory*?
- 27) Pse vdiqën kaq shumë njerëz?
- 28) Si e ndihmoi kjo tragjedi fillimin e lëvizjes punëtore?
- 29) Kush ishte Mother Jones?
- 30) Si e përballuan irlandezët varfërinë? (puna e fëmijëve, trenat e jetimëve, vjedhja).
- 31) Çfarë 'race' ishin irlandezët? Pse u përçmuan aq shumë nga amerikanët e tjerë të bardhë?
- 32) Çfarë e shkaktoi problemin e kriminelëve dhe endacakëve? Si përngjajnë probleme të tilla sot?
- 33) Si mund të zgjidheshin këto probleme?
- 34) Çfarë dinë nxënësit në klasë me prejardhje irlandeze për paraardhësit e tyre? Sa përqind e materialit të tyre gjenetik është irlandez?
- 35) Cilat ishin dy emigrime të rëndësishme në kohën e Profetit? Krahasojini ato me emigracionin irlandez në Amerikë!



Bibliografi

- Abd-Allah, Umar Farouq. "Islam and the Cultural Imperative." Nawawi Foundation. 2004. <http://www.nawawi.org/wp-content/uploads/2013/01/Article3.pdf>.
- Abu Sulayman, Abdul Hamid A. *Crisis in the Muslim Mind*. Përkth nga Yusuf Talal DeLorenzo (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1993).
- Ahmad, Khurshid. "Iqbal and the Islamic Aims of Education." *Iqbal Review: Journal of the Iqbal Academy*, 2 (3) (1962). <http://www.allamaiqbal.com/publications/journals/review/oct61/index.htm>.
- Al-Alwani, Taha Jabir. *Issues in Contemporary Islamic Thought* (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1991).
- _____. "Taqlid and Ijtihad." *American Journal of Islamic Social Sciences*, 8 (1) (1991), pp. 129–42.
- _____. "The Crisis of Thought and Ijtihad." *American Journal of Islamic Social Sciences*, 10 (2)(1993), pp. 234–37.

- Allport, Gordon W. and J. Michael Ross. "Personal Religious Orientation and Prejudice." *Journal of Personality and Social Psychology*, 5 (4) (1967), pp. 432–43.
- Anderson, M. "Three Expressions of Faith in the Child: Snapshots of Christian, Islamic and Jewish Independent Schools." *Public School Montessorian*, 2007. <http://jola-montessori.com/article/three-expressions-of-faith-in-the-child/>.
- Ansary, Tamim. B "A Textbook Example of What's Wrong with Education." *Edutopia*. N.d.<http://www.icyte.com/system/snapshots/fs1/e/0/2/8/e0282d8f55bf1ce0054e144c-454beef761753560/index.html>.
- Asad, Muhammad. *This Law of Ours: And Other Essays* (Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2001).
- _____. *The Message of the Qur'an: The Full Account of the Revealed Arabic Text Accompanied nga Parallel Transliteration* (London: Book Foundation, 2003).
- Bakhurst, David and Stuart G. Shanker. *Jerome Bruner: Language, Culture, Self* (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001).
- Beane, James A. *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education* (Williston, VT: Teachers College Press, 1997).
- Beauregard, Mario and Denyse O'Leary. *The Spiritual Brain: ANeuroscientist's Case for the Existence of the Soul* (New York: Harper One, 2007).
- Bigelow, Bill. The Real Irish American Story Not Taught in Schools. *Zinn Education Project: Teaching a People's History*. March 16, 2012. <https://zinnedproject.org/2012/03/the-real-irish-american-story-not-taught-in-schools/>.

- Boli, John, Francisco O. Ramirez and John W. Meyer. "Explaining the Origins and Expansion of Mass Education." *Comparative Education Review*, 29 (2) (1985), pp. 145–70. <http://www.jstor.org/stable/1188401>.
- Boyd, William and Edmund J. King. *History of Western Education*. 11th edn. (Totowa, NJ: Barnes & Noble Books, 1980).
- Brady, Marion. *What's Worth Learning?* (Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011).
- Brandt, Ron. "On Teaching for Understanding: A Conversation with Howard Gardner." *Educational Leadership*, 50 (7) (1993), pp. 4–7.
- Bruner, Jerome S. *Acts of Meaning* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994).
- Bugaje, Usman. "Contemporary Muslim Response to the Challenge of Knowledge." *Encounters: Journal of Inter-Cultural Perspectives*, 2 (1) (1996), pp. 43–69. <http://i-epistemology.net/islamization-of-knowledge/66-contemporary-muslim-response-to-the-challenge-of-knowledge.pdf>.
- Callahan, Raymond E. *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).
- Cavanagh, Sean. "Pearson Contract for Common-Core Testing Faces Legal Challenge." *Education Week*. May 13, 2014. <http://www.edweek.org/ew/articles/2014/05/14/31lawsuit.h33.html>.
- Cristillo, Louis. "The Case for the Muslim School as a Civil Society Actor," në *Educating the Muslims of America*, redaktuar nga Yvonne Y. Haddad, Farid Senzai dhe Jane I. Smith, (New York: Oxford University Press, 2009), pp. 67–83.

- Deci, Edward L., Richard Koestner & Richard M. Ryan. "Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again." *Review of Educational Research*, 71 (1) (2001), pp. 1–27.
- Douglass, Susan & Ann el-Moslimany. "Democracy in American Islamic Schools: Historical Perspectives and Emerging Discourses." në Memon & Zaman, eds., *Philosophies of Islamic Education*.
- Dweck, Carol S. *Mindset: The New Psychology of Success* (New York: Random House, 2006).
- Esposito, John L. & John O. Voll. *Makers of Contemporary Islam* (New York: Oxford University Press, 2001).
- al-Faruqi, Ismail. *Islamization of Knowledge, General Principles and Work Plan*. 2nd edn. Redaktuar nga AbdulHamid A. Abu Sulayman, (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1997).
- Gatto, John Taylor. *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling* (Philadelphia, PA: New Society Publishers, 1992).
- _____. "Against School: How Public Education Cripples Our Kids, and Why." Harpers. September 2003).
- _____. *The Underground History of American Education: A School-teacher's Intimate Investigation into the Prison of Modern Schooling*. Rev. edn. (New York: Oxford Village Press, 2006).
- Gershman, Norman H. *Besa: Muslims Who Saved Jews in WWII* (Syracuse, NY: Syracuse University Press, 2008).
- Goldstein, Thomas. *The Dawn of Modern Science: From the Arabs to Leonardo da Vinci* (New York: Houghton Mifflin, 1980).

- Goodlad, John. *What Schools Are For* (Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1994).
- _____. *A Place Called School: Prospects for the Future*. 20th anniv. edn. (New York: McGraw-Hill, 2004).
- Goodlad, John I. "The School as Workplace." në *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Vol.82, pt.2, red. nga Gary A. Griffin, (Chicago: National Society for the Study of Education, 1983), pp. 36–51.
- Gould, Stephen Jay. *The Mismeasure of Man* (New York: Norton, 1981).
- Günther, Sebastian. "Your Educational Achievements Shall Not Stop Your Efforts to Seek Beyond: Principles in Teaching and Learning in Classical Arabic Writings." në Memon & Zaman, eds., *Philosophies of Islamic Education*, pp. 22–93.
- Halsall, Paul. "Modern History Sourcebook: Thomas Babington Macaulay (1800–1859), On Empire and Education." Fordham University, 1998. <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1833macaulay-india.asp>.
- Hargreaves, Andy & Ivor Goodson. "Educational Change over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity." *Educational Administration Quarterly*, 42 (1) (2006). pp. 3–41.
- Henderson, James George & Rosemary Gornick. *Transformative Curriculum Leadership*. 3rd edn. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall, 2007).
- Henzell-Thomas, Jeremy, "Identity and Dialogue: Spiritual Roots and Educational Needs", artikull i prezantuar në Konferencën Ndërkombëtare Vjetore mbi Edukimin, Spiritualitetin dhe Fëmijën në Tërësi. University of Surrey, Roehampton, London, 26–28 qershor 2003.

- _____. "Passing Between the Clashing Rocks: The Heroic Quest for a Common and Inclusive Identity." *Pastoral Care in Education*, 22 (3) (2004), pp. 35–43.
- _____. "Going Beyond Thinking Skills: Reviving an Understanding of Higher Human Faculties." Artikull i prezntuar në Konferencën e 10 Ndërkombëtare të International Association of Cognitive Education and Psychology (IACEP), University of Durham, England, 10–14 korrik 2005. E disponueshme në Book Foundation, <http://thebook.org/resource/aoe2.html>.
- _____. "Excellence in Islamic Education: Key Issues for the Present Time." *The Book Foundation*. N.d.. <http://thebook.org/resource/aoe6.html>.
- _____. "Muslim Youth and the Renewal of Core Human Values: The Centrality of Education." Fjalimi kryesor, Konferenca Muslim Youth: Challenges, Opportunities and Expectations, University of Chester, England, 21 mars 2009.
- Ibrahim, Anwar. "The Need for Civilizational Dialogue." *Occasional Paper Series* (Washington, DC: Georgetown University, 1994).
- Iqbal, Muzaffar. *Islam and Science* (Aldershot, UK: Ashgate, 2003).
- Joseph, Pamela Bolotin, ed. *Cultures of Curriculum. Studies in Curriculum Theory* (London: Routledge, 2010).
- Kadi, Wadad. "Education in Islam: Myths and Truths." Numër special, *Comparative Education Review*, 50 (3) (2007), pp. 1–18.
- Kazmi, Yedullah. "The Rise and Fall of Culture of Learning in Early Islam." *Islamic Studies*, 44 (1) (2005), pp. 15–51.
- Kohn, Alfie. *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans A's, Praise and Other Bribes* (New York: Houghton Mifflin, 1993).

- Kovalik, Susan & Karen Olsen. *ITI: The Model: Integrated Thematic Instruction*. 3rd edn. (Kent, WA: Books for Educators, 1997).
- _____. *Exceeding Expectations: A User's Guide to Implementing Brain Research in the Classroom*, 3rd edn.(Kent, WA: Books for Educators, 2005).
- Kozol, Jonathan. *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America* (New York: Broadway Books, 2006).
- _____. *Savage Inequalities: Children in America's Schools* (New York: Broadway Paperbacks, 2012).
- Kridel, Craig & Robert V. Bullough. *Stories of the Eight-Year Study: Reexamining Secondary Education in America* (Albany, NY: State University of New York Press, 2007).
- Lillard, Angeline Stoll. *Montessori: The Science Behind the Genius* (New York: Oxford University Press, 2005).
- McTighe, Jay & Grant Wiggins. *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding* (Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development, 2013).
- Memon, Nadeem A. & Mujadad Zaman, eds. *Philosophies of Islamic Education: Historical Perspectives and Emerging Discourses* (New York: Routledge, 2016).
- Merry, Michael S. *Culture, Identity, and Islamic Schooling: A Philosophical Approach* (New York: Palgrave Macmillan, 2010).
- _____. *Equality, Citizenship, and Segregation: A Defense of Separation* (New York: Palgrave Macmillan, 2013).
- Miller, Lisa. *The Spiritual Child: The New Science on Parenting for Health and Lifelong Thriving* (New York: Picador, 2016).

- Mohamed, Yasien. *Fitra: The Islamic Concept of Human Nature* (London: Ta-Ha, 1996).
- Montessori, Maria. *To Educate the Human Potential: The Clio Montessori Series* (Oxford: Clio, 1989).
- _____. *The Absorbent Mind* (New York: Holt, 1995).
- Muhajir, A. M. *Lessons from the Stories of the Qur'an* (New Delhi: Kitab Bhavan, 1997).
- Murata, Sachiko. *The Tao of Islam: A Sourcebook on Gender Relationships in Islamic Thought* (Albany: State University of New York Press, 1992).
- Myrdal, Gunnar, Richard Sterner & Arnold M. Rose. *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy* (Harper and Bros., 1944).
- Nadwi, Abul Hasan 'Ali. *Islam and the World: The Rise and Decline of Muslims and Its Effect on Mankind* (Leicestershire, UK: Islamic Academy, 2005).
- Nasr, Seyyed Hossein. *The Need for a Sacred Science* (Albany: State University of New York, 1993).
- Niemiec, Christopher P. & Richard M. Ryan. "Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice." *Theory and Research in Education*, 7 (2) (2009), pp. 133–44.
- Oakes, Jeannie. *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (New Haven, CT: Yale University Press, 2005).
- Oakes, Jeannie, Martin Lipton, Lauren Anderson & Jamy Stillman. *Teaching to Change the World* (Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2012).
- Olsen, Karen D. *What Brain Research Can Teach about Cutting School Budgets*. (Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010).

- Rahman, Fazlur. *Islam* (Chicago: University of Chicago Press, 2002).
- _____. *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*. (Chicago: University of Chicago Press, 1982).
- _____. *Major Themes of the Qur'an*. 2nd edn. (Minneapolis, MN: Bibliotheca Islamica, 1994).
- al-Raysuni, Ahmad. *Al-Shura: The Quranic Principle of Consultation; A Tool for Reconstruction and Reform*. Pwrkth. nga Nancy Roberts, (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, n.d.).
- Ricci, Mary Cay. *Mindsets in the Classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement in Schools* (Waco, TX: Prufrock Press, 2013).
- Rose, Daniel. "The Potential of Role-Model Education." *infed.org. Encyclopedia of Informal Education*, 2004. Marrë nga infed.org: <http://infed.org/mobi/the-potential-of-role-model-education/>.
- Rosenthal, Robert & Lenore Jacobson. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968).
- Ruelle, Karen Gray & Deborah Durl & DeSaix. *The Grand Mosque of Paris: A Story of How Muslims Rescued Jews During the Holocaust* (New York: Holiday House, 2010).
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions." *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1) (2000), pp. 54–67.
- _____. "Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?" *Journal of Personality*, 74 (6)(2006), pp. 1557–85.
- _____. "When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation." Në *Intrinsic and*

- Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, red. nga Carol Sansone & Judith H. Harackiewicz, (San Diego, CA: Academic Press, 2000), pp. 13–54.
- Sahin, Abdullah. *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation* (Leicestershire, UK: Kube Academic, 2013).
- Sajaad, Mufti Muhammad. *Understanding Taqlid: Following One of the Four Great Imams* (Miami, FL: n.p., 2011).
- Sandel, Michael J. *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2012).
- Sardar, Ziauddin. "The Civilization of the Book." Në *How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge*, pp. 24–39.
- _____, ed. *How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge* (London: Grey Seal Press, 1991).
- _____. "Introduction: A Preface to al-Ghazali." In *How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge*, pp. 1–9.
- _____. *Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam* (Oxford: Oxford University Press, 2011).
- Senge, Peter M. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (New York: Doubleday, 1990).
- Sulaiman, Ibrahim. "Education as Imperialism." Në *How We Know: Ilm and the Revival of Knowledge*, pp. 58–68.
- Tauhidi, Dawud. *The Tarbiyah Project: An Overview* (N.p.: Tarbiyah Project, 2001).
- Tokuhama-Espinosa, Tracey. *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching* (New York: W.W. Norton, 2010).
- Tyack, David & Larry Cuban. *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995).

- Waghid, Yusef. *Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings* (New York: Peter Lang, 2011).
- Waghid, Yusef & Nuraan Davids. "Islamization and Democratization of Knowledge in Postcolonial Muslim-Oriented Contexts: Implications for Democratic Citizenship Education." Në Memon & Zaman, eds., *Philosophies of Islamic Education*, pp. 220–35.
- Weinstein, Netta, Richard M. Ryan & Edward L. Deci. "Motivation, Meaning, and Wellness: A Self-Determination Perspective on the Creation and Internalization of Personal Meanings and Life Goals." Në *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications*, 2nd edn., red. nga Paul T. P. Wong, (New York: Routledge, 2012), pp. 81–106.
- Whitehead, Alfred North. *The Aims of Education and Other Essays* (New York: Macmillan, 1929).
- Wiggins, Grant. "The Futility of Trying to Teach Everything of Importance." *Educational Leadership*, 47 (3) (1989), pp. 44–59.
- Wood, Chip & Peter Wrenn. *Time to Teach, Time to Learn: Changing the Pace of School* (Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children: 1999).
- Zaman, Asad. "An Islamic Worldview: An Essential Component of an Islamic Education." *Lahore Journal of Policy Studies*, 1 (1) (2007), pp. 95–106.
- Zaman, Muhammad Qasim. *Modern Islamic Thought in a Radical Age: Religious Authority and Internal Criticism* (New York: Cambridge University Press, 2012).
- Al Zeera, Zahra. *Wholeness and Holiness in Education: An Islamic Perspective*. (Herndon, VA.: International Institute of Islamic Thought, 2001).

NGA PARATHËNIA

Sistemi aktual i edukimit daton 100 apo më shumë vite më parë dhe ka nevojë të domosdoshme për një “rindezje”. Në të njëjtën kohë, ka nevojë edhe për t’u rilidhur me metodat dhe parimet e mësimdhënies të harruara prej kohësh në emër të progresit dhe modernitetit. Ajo çka kemi sot, përbëhet gjerësisht nga një numër i përcaktuar nxënësish që lëvizin nga një klasë në një tjetër, të furnizuar nga një rrip transmetimi faktesh të shkëputura dhe të hapërdara, që përdorin libra dhe metoda jofrymëzuese për t’i zbratur më vonë në provime të panumërta, pikët përfundimtare të të cilave përdoren për të vlerësuar aftësinë intelektuale dhe ‘zotërimin’ e një lënde. Konkurruese, stresuese, të mërzitshme dhe pa shpirt, ato imitohen në mënyrë tragjike nga shumica e shkollave të besimit mysliman anekënd botës. Fëmijë me formim të parafabrikuar shfaqen në fund të tyre, por a janë trajnuar vërtet ata për të “menduar”, apo për të “vepruar”?



Ushqyerja te fëmija e të kuptuarit moral të universit bashkë me një botëkuptim gjithëpërfshirës, lidhja me gjithë çfarë është krijuar, vetëdija e përgjegjësisë qytetare për ta bërë botën një vend më të mirë, si dhe aftësia për të bashkëjetuar dhe punuar në bashkëpunim me të tjerët, - vlerëson autorja, janë jetike për rritjen dhe përparimin e çdo fëmije, duke mundësuar përmbushjen sa më të plotë të potencialit të dhuruar.



Vepra bën gjithashtu thirrje që të përdoren instrumentet dhe teknologjitë më të fundit inovative për ta bërë përvojën edukative frymëzuese. Kjo do të krijonte një ambient dinamik dhe interesant nga mjedisi i sotëm i nxënies (klasa dhe shkolla), në të cilin mësuesi nuk është një përgjegjës i territorit, por një shembull i urtë, i aftë për të edukuar më të mirën te fëmija.



ISBN 978-9928-126-48-1



9 789928 126481