

Jeremy Henzell-Thomas

AZ OKTATÁS HATALMA





AZ OKTATÁS HATALMA

Az oktatás hatalma (Hungarian)
Jeremy Henzell-Thomas

Copyright © Center for Advanced Studies and the International Institute of Islamic Thought (IIIT), First Edition 1441AH / 2020CE

ISBN: 978-9926-471-41-5 Paperback
COBISS.BH-ID 42183686

Translated into Hungarian from the English Title:
The Power of Education
Jeremy Henzell-Thomas

Copyright © The International Institute of Islamic Thought (IIIT), First Edition
1439AH / 2018CE
ISBN: 978-1-56564-568-4 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

FORDÍTOTTA
SZERKESZTETTE
TIPOGRÁFIA
KIADÓ

Marianna Kármán
Gabriella Toth
Suhejb Djemailji
Center for Advanced Studies
Marka Marulića 2C, 71000 Sarajevo
www.cns.ba / cns.sarajevo@gmail.com

Ez a könyv szerzői jogi védelem alatt áll. A törvényi kivételektől és a vonatkozó kollektív licencszerződések rendelkezéseitől eltekintve a kiadó írásbeli engedélye nélkül semmilyen rész nem reprodukálható.

A kötetben kifejtett nézetek és vélemények a szerző véleményét és nem feltétlenül a kiadó nézeteit és véleményét tükrözik. A kiadó nem felelős a külső vagy harmadik féltől származó hivatkozott internetes webhelyek URL-jeinek pontosságáért, és nem garantálja, hogy az ilyen weboldalakon található bármely tartalom pontos vagy megfelelő marad, illetve fennmarad.

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

378.014

HENZELL-Thomas, Jeremy

Az oktatás hatalma / Jeremy Henzell-Thomas ; fordította Marianna Kármán. - 1st ed. - Sarajevo : Centar za napredne studije, 2020. - 46 str. ; 21 cm

Prijevod djela: *The Power of Education*

ISBN 978-9926-471-41-5

COBISS.BH-ID 42183686

Jeremy Henzell-Thomas



AZ OKTATÁS HATALMA

Fordította:
Marianna Kármán



Sarajevo, 2020



E könyv kiadását az Iszlám Gondolat
Nemzetközi Intézete (IIIT) támogatta.



TARTALOM

| | |
|---|----|
| Előszó..... | 7 |
| Az oktatás hatalma / Szókratész és a kérdezés ereje..... | 11 |
| A nyitott információszerzés és az egész életen át tartó tanulás..... | 16 |
| Teljesség, széttagoltság és önátalakítás | 17 |
| Az emberi tudás táguló horizontja..... | 19 |
| Nyitottság a transzcendens iránt..... | 21 |
| Pluralizmus és dinamikus ismeretterjesztés | 23 |
| Az iskoláztatási rendszer | 26 |
| Narratív tévedések, feltételes gondolkodásmód, dichotómiák és téveszmék..... | 30 |
| Az emberi potenciál megvalósítása | 33 |
| A lélek kiválósága | 36 |
| Hivatkozások | 43 |



ELŐSZÓ

Az Oktatás Fejlesztése a Muszlim Társadalmakban (AEMS – Advancing Education in Muslim Societies) elnevezésű projekt ötlete az oktatás napjainkban felmerülő problémáiból és a belőlük fakadó számos kihívás felismeréséből származik. Rendszeres találkozókat követően kétnapos szimpóziumot tartottak a „Felsőoktatás reformja a muszlim társadalmakban” címmel 2013. december 9-10-én Washingtonban, a Wilson Központtal közösen. Koncentrált értekezleteket legközelebb 2014-ben az Egyesült Királyságban szervezett az IIIT Londoni Iroda, amelynek eredményeként Abdelwahab El-Affendi professzor és Dr. Jeremy Henzell-Thomas két tanulmányt is készített. Ezeket később Ziauddin Sardar professzor egyetlen cikkbe egyesítette: „A tudás iszlamizációjától az integrálásáig: A reform újragondolása a felsőoktatásban” (*From Islamization to Integration of Knowledge: Rethinking Reform in Higher Education*) címmel. Az „Oktatás reformja a muszlim társadalmakban” című második konferenciát 2016. március 18-19-én tartották Törökországban, az Isztambuli Egyetem Hittudományi Karával és a MAHYA-val közös szervezésben. 2015-2017 között számos kerekasztal-találkozóra került sor Londonban, Isztambulban, Konyában, Washingtonban, Brüsszelben, Fokvárosban és több más helyen.

Az AEMS Project kiadványsorozatának részeként jelent meg 2017-ben Ziauddin Sardar és Jeremy Henzell Thomas újabb kötete, „A reform újragondolása a felsőoktatásban” (*Rethinking Reform in Higher Education*) címmel, melynek 2018-ban megjelent egy rövidített kiadása is. A *Postnormal Times Reader*, amelynek szempontjai az oktatásra összpontosítanak, a Centre for Postnormal Policy and Future Studies kutatóközponttal együttműködve jelent meg. Egy másik kiadvány, Ann El-Moslimany a „Gyerekek tanítása: Az oktatás fejlesztésének morális, szellemi és holisztikus megközelítése” (*Teaching Children: A Moral, Spiritual, and Holistic Approach to Educational Development*) című munkája jelenleg készül kiadásra.

A művelt elme erőteljes, hatalma van, ezért is lett ennek a munkának a címe: *Az oktatás hatalma*. Az ilyen fajta oktatás természetének és jellemzőinek jelentősége tehát messze túlmutat a saját érdekében történő ismeretek megszerzésénél. Más szavakkal, az oktatás lényegében több, mint pusztán intellektuális fejlődés – felbecsülhetetlen részét képezi a társadalmi felépítésnek, és megalapozza azt, ami sokban kihat az egyének, a társadalom és az egész emberiség jövőbeli fejlődésére. Emiatt létfontosságú területté válik a folyamatos újragondolás, a megújulás és a fejlődés számára.

Ezeknek az elemeknek a feltárásával az AEMS Project arra törekszik, hogy értéket és kontextust adjon az intellektuális fejlődésnek, és a passzív befogadáson, valamint a rutinszerű tanuláson túlmutató ismereteket tartsa szem előtt, amelyek végső soron az egyén és az emberiség javítására törekednek. Ennek során figyelembe veszi az oktatás számos aspektusát, legfőképpen magát az oktatás céljait. Alapvetően az a fontos, hogy megtanulandó és hasznos célként az egyetemes értékeket, etikát, erkölcsöt és vitalitást visszaállítsuk egy olyan rendszerbe, amely mindig az anyagi és a személyes fejlődésre összpontosított.

Létfontosságú, hogy a hallgatók megbecsüljék és megértsék, mi is valójában az oktatás altruisztikusabb célja: a kölcsönös tisztelget, együttérzés és társadalmi felelősség erkölcsi szemléletének

kialakítása. Ehhez szükség lehet a meglévő tudományterületek újragondolására, az újak megújítására, valamint a jelenlegi ismeret(ek) és diskurzusok együttes munkájára a társadalom etikai és erkölcsi normáinak, működési vezérelveinek, a szerkezete és szellemi identitása alapjainak figyelembevételével.

A kizárólagosság és a szűk látókörű kilátások helyett az AEMS elismeri a modern hálózatba kapcsolt világ és a globális közösségek sokaságát és sokszínűségét, és igyekszik a tudás steril és egységes megközelítéseit felváltani a különböző országokban és különböző kultúrákban megélt valóság szélesebb és kreatívabb megértésével.

Ez az írás először a *Critical Muslim* folyóirat 2015. április-júniusi (14.), „Hatalom” című (*Power*) számában jelent meg. Bár az itt szereplő eszmék és gondolatok a szerzőtől származnak, de az írás az AEMS projektjéhez kapcsolódó vitairatként jelent meg, azzal a céllal, hogy ösztönözze a felvetett kérdésekről folytatott diskurzust és vitát.



AZ OKTATÁS HATALMA

SZÓKRATÉSZ ÉS A KÉRDEZÉS EREJE

Amikor ezt az esszét írtam, a *The Times* címlapján megjelent a World Exclusive rovat cikke, amely arról számolt be, hogy a British Museum első alkalommal engedélyezte, hogy az Elgin-(Parthenon-) márványok egy része elhagyja London városát, mivel kölcsönadta az egyik szobrot a szentpétervári Ermitázs Múzeumnak. A következő oldalakon található cikkek feltárják a mű meglepetésszerű megjelenésének következményeit a Nagy Katalin által 1764-ben alapított múzeumban, lehetővé téve Oroszország számára, hogy kivehesse részét az európai felvilágosodásból. Természetesen a helyszín rendkívül szimbolikusnak számított abban az időben, amikor egyre jobban félték a Kreml és a Nyugat közötti újabb hidegháborútól. Neil McGregor, a British Museum igazgatója határozottan úgy vélte, hogy a múzeumok közötti kapcsolat példaként szolgál a kultúra azon képességére, hogy hidat építsen a nemzetek között, mely a politikai konfliktus és szakadás idején még fontosabb.

Úgy gondolják, hogy az Ermitázsnek kölcsönzött istenszerű figura az Ilisszosz folyót reprezentálja, amely az ókorban Athén közelében csordogáló kis folyók egyike volt. Ahogy MacGregor

leírja, Platón szerint ennek a kis folyónak „a partja mentén nőtt platanok hűvös árnyékában beszélgetett Szókratész Phaedrusszal a szépség értékéről és a szeretet erkölcséről vitatkozva.” Mint ilyen, „megtestesíti a párbeszéd és a vita azon központi értékeit, amelyek a szellemi kutatás és a politikai szabadság mai eszméjét megalapozzák”, és ezáltal „mind az ókori Athén, mind pedig a felvilágosodás-kori Európa kulcsértékeinek beszédes szimbóluma lett”.

Nem kívánom ócsárolni vagy aláásni McGregor lényegi mondandóját a dialektika szentségével kapcsolatban. Éppen ellenkezőleg, alapvető axiómáként szeretném alkalmazni abban, amit az oktatás hatalmáról szeretnék mondani. Mindazonáltal nem árt emlékezni arra sem, hogy Szókratészt azért végezték ki, mert Platón szavai szerint az állam „bögyölye” volt, az az irritáló lény, mely a lovat cselekvésre ösztönzi, szálka a szemükben.. Eszembe jut Ziauddin Sardar kezdő esszéje a *Critical Muslim* legutóbbi számában a „veszélyes szabadgondolkodókról”: „A szabadgondolkodókat” – írja – „pusztán azért kell veszélyesnek tekinteni, mert a szabadgondolkodás kihívást jelent a konvencionális, az ortodox és az uralkodó nézőpontok szempontjából”. A kedélyek felbolygatásának nem meglepő következménye, hogy a felbujtót elkerülik, esetleg száműzik. Szókratész paradox bölcsességével szemben a prominens athéniak ostobának tündek, és egyik fő „bűne” mint filozófiai, társadalmi és erkölcsi kritikusnak az „istentelenség” volt. (aki nem hisz az állam isteneiben).

De mindig szem előtt kell tartanunk, hogy Szókratész nem egyszerűen egy önmagát propagáló provokátor volt, akit elragadtott a saját esze és okossága, vagy a saját felismeréseinek kreatív és radikális zavarossága, és nem tette magát a szabadgondolkodást dogmatikus ideológiává, amelyet – mint állítólagos – „progresszív” erőt használt volna a vallás és a „babona” ellen. Ha ma élne köztünk, nem látnánk őt kritika nélkül, szolgálai módon tédret hajtani a „felvilágosodás értékei”, a „világi humanizmus”, a „tudományos materializmus” vagy bármely más „világi vagy vallási”

alapelvek győzedelmeskedése előtt. Szókratész lett volna az utolsó ember, aki beletörődött volna az önkép nárcizmusába, mert nemcsak, hogy legkisebb érdeklődést sem mutatott a társadalmi státusz vagy népszerűség iránt, de felismerte saját tudatlanságának mélységét is. Sardar is megerősíti: „a hozzáértők tudják, hogy az alázat az igazi megértés előfeltétele.” Ami Athén nagyjait nyugtalanította, az az volt, ahogyan Szókratész paradoxonnal állt elő a delphoi orákulum kijelentésével szemben. Arra a kérdésre, hogy vajon van-e valaki okosabb Szókratésznél, az orákulum azt válaszolta, hogy senki sem az. Mivel Szókratész maga úgy vélte, hogy nincs semmi bölcsessége, ezt paradoxonként értelmezte, és a rejtvény tesztelésébe (annak cáfolására) kezdett, és prominens, a bölcsesség hírében álló athéniakat kérdeztetett. Arra a következtetésre jutott, hogy bár az úgynevezett bölcsek bölcsnek gondolták magukat, mégsem voltak azok, és mivel ő maga tudta, hogy egyáltalán nem bölcs, ez paradox módon okosabbá tette őt, mivel egyedül ő volt tisztában a saját tudatlanságával. Így bizonyította be, hogy az orákulum válasza végül is helyes volt.

Platón Szókratész védőbeszédében sokatmondóan írja le Szókratész védekezését az 500 esküdt előtt tartott tárgyalása során. Ez a „védekezés” valójában egyáltalán nem apológia, hanem Russell Bosworth szavaival élve „a lélek gondozásának, a bölcsesség felfedezésének és az igazsághoz való hűségnek tudatosan elkötelezett élet érdemeinek” felkavaró megerősítése

Thomas Merton, a befolyásos keresztény elmélkedő, politikai aktivista, „társadalmi látnok” és irodalmi személyiség nagy mélységgel, éleslátással és személyes felismeréssel ír arról, hogy életünk során meg kell testesíteni azt, amit gondolunk és amit tudunk: „Az embernek való tevékenység nem pusztán mentális, mert az ember nem csak testetlen elme. Az a sorsunk, hogy megéljük azt, amit gondolunk, mert ha nem azt éljük, amit tudunk, nem is ismerjük.”

Ha „ráguglizunk” az „oktatás hatalma” kifejezésre, akkor a fél másodperc alatt elért másfélmilliárd eredmény tíz legerősebb

találatának egyike a Deutsche Welle weboldalon látható kiáltvány, amely kimondja, hogy „az oktatás több, mint ismeretek megszerzése. Felhatalmazza az embereket arra, hogy személyesen fejlődjenek, és politikailag aktívvá váljanak. Ez azonban nem mindig felel meg az uralkodók érdekeinek. [...]” Hozzáteszi, hogy az oktatás alapvető emberi jog és egyfajta emancipációs erő a politikai fejlődés, a demokrácia és a társadalmi igazságosság számára, felhatalmazva az embereket arra, hogy megvitassák az autoriter uralkodók és kormányok hatalommal történő visszaéléseit, és hozzáférést ad a cenzúrázatlan perspektívákhoz.

A kulcs itt a személyes fejlődés és a tekintélyelvűséggel szembeni ellenállás, valamint a szabadság és a társadalmi igazságosság érdekében folytatott fellépés. A Korán egyértelművé teszi, hogy a társadalom és a tágabb világ átalakulásának mindekelőtt a személyes átalakuláson kell alapulnia: „Isten nem változtatja meg az emberek állapotát, hacsak ők nem változtatják meg belső önmagukat.” (13:11) Mohamed próféta pedig azt mondta, hogy: „Aki ismeri önmagát, az ismeri az ő Urát”, és (bár nem a mérvadó gyűjteményekben) fennmaradt az is, hogy a legnagyobb dzsihádnak (al-dzsihád al-akbar) az alacsonyabb éneli küzdelmet nevezte. Az ókori görög „Ismerd meg önmagad” (*Gnóthi szeauton*) aforizma az Apollón templomának előtérébe írt delphoi élettanácsok egyike volt, és egyúttal Platón Akadémiájának irányadó előírása is.

Merton figyelmeztet az aktivizmus veszélyeire, amelyek nem az önismeretben és a személyes átalakulásban gyökereznek: „Akik megpróbálnak másokért vagy a világért anélkül cselekedni, hogy elmélyítenék saját önmegértésüket, szabadságukat, feddhetetlenségüket és szeretetre való képességüket, nem lesz mit adniuk másoknak. Semmi mást nem közvetítenek, mint saját rögeszméiket, agresszivitásukat, ego-központú ambícióikat, a célokkal és eszközökkel kapcsolatos téveszméiket, tudáلكos előítéleteiket és elképzeléseiket.”

Az általam végzett internetes keresés legnagyobb sikere Nelson Mandela idézete volt: „Az oktatás a legerősebb fegyver, amellyel megváltoztathatjuk a világot”. A tíz legjobb hely között szerepel az is, amely azt hangsúlyozza, hogy az oktatás hogyan tesz képessé arra, hogy „megváltoztassuk a világról alkotott nézetünket, vagy, hogy megértsük, hogyan kell élni az életünket”, míg egy másik pedig elmagyarázza, hogy „a sikeres oktatás átalakító ereje hogyan változtathat meg mindent”.

A webes keresésekből származó források tele vannak idézetekkel, amelyeket gyakran kiragadnak a kontextusból, és alig többre redukálódnak, mint a számtalan webhelyen végtelenszer elismételt és megerősített klisékre. Ha valamit valakinek tulajdonítanak az interneten, az szinte olyan végtelenül terjed, mint az evangéliumi igazság. Ez természetesen az instant tanulás egyik problémája, bár felbecsülhetetlen értéke, hogy az általa nyújtott tudáshoz azonnali hozzáférést ad, mégis elősegíti a közhelyek, mantrák, a szlogenek, a klisék vagy a jelentősnek tűnő csipkelődések keletkezését és terjedését. Az idézetek sokaságának népszerűségét a „találatok” számán alapuló önmegvalósító minősítési rendszer is megerősítheti. Mégis, hiba lenne elhaladni a legnépszerűbb szállóigék központi jelentése mellett, egy egyszerű gondolat lehet a legnagyobb jelentőségű – az oktatás képes megváltoztatni önmagát és a világot.

Az indoeurópai *poti* szógyök, amelyből a latin *potere* („képes”) kifejezés származik, az angol *power*, *potent*, *potential* és *possible* szavakban, és a szanszkrit *patih*, „mester” szóban is megtalálható. Ha önmagunk uraivá válunk, az lehetővé teszi (felhatalmaz) , hogy másokat szolgáljunk.

Az első és legfontosabb: a legjobb oktatásnak képességet kell adnia önmagunk megvizsgálására, megismerésére és megváltoztatására, hogy ezáltal mások életét is megváltoztathassuk.

A NYITOTT INFORMÁCIÓSZERZÉS ÉS AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS

Ez az átalakulás egyúttal a nyitott információszerzés és az egész életen át tartó tanulás véget nem érő útja, amely abban a feltételezésben gyökerezik, hogy mindig sokkal többet kell tudni. És ez természetesen igaz nemcsak az intellektuális területre, hanem a szellemi útra is. Az igazság jobb megértése felé tett minden egyes lépéssel új utak bontakoznak ki minden irányban, mert ez a Teremtő végtelen alkotó ereje. Az ilyen próbálgatások egyre erősebb bizonyosságot (*yaqín*) adnak, de paradox módon a zavartságot is, mert a lelki bizonyosság nem azonos azzal a hamis bizonyossággal, amelyet a nem értő elme számára érthetetlen könyv halvány értelmezése ad. A véget nem érő oktatási folyamat misztikus párhuzama megtalálható Ibn Arabi az isteni értetlenség állapotáról (*hayrâ*) szóló leírásában. Ez az állapot a Szív ajtajának kinyitásával a fokozódó „önmegnyilvánulás” folyamatán keresztül következik be. Itt leírja, hogy az Isten világban megnyilvánuló természetének vagy tevékenységének kinyilatkoztatásával szembeni tudatosságával az ember folyamatosan kibontakozó új felfedezéseket tesz, és ez az egyetlen módja annak, amelyen keresztül rájön, hogy „ennek az ügynek nincs vége, ahol megállhatna.” A Korán azt mondja nekünk: „És ha a földön az összes fa toll lenne, és a tenger pedig tinta, még hét további tengert is hozzáadva, Isten szavai mégsem fogynának el.” (31:27)

A folytonos „kibontakozás” folyamatának részleges analógiáját találhatjuk a kínai Szung-dinasztia idejéből származó ékszeres dobozok kinyitásában, amelyekben egyre kisebb ládákat helyeztek el egymásba. (A későbbi japán dobozok és még híresebb orosz matrjoska babák elődei). Az utolsó és egyben a legkisebb ládika hagyományosan egyetlen rizsszemet tartalmazott. Természetesen a legkisebb doboz vagy baba felfedésével határozottan vége van az összeilleszthető dobozok felfedezésének (figyelembe

véve a tér és az anyag nyilvánvaló fizikai korlátait). De az analógia továbbviteléhez hasonlítsuk az utolsó tartóban található egyetlen rizsszem a szingularitáshoz, vagyis a lényeghez, az eredeti, dimenzió nélküli ponthoz, amelyből az egyre bővülő dobozok, és amelyből „ez a vége nélküli anyag” származik.

Az oktatásnak hatalmat, erőt kell adnia ahhoz, hogy fenntartható legyen az érdeklődés és a tanulás. Ezentúl megnyitja elménket és szívünket minden tudás forrása és annak végtelen alkotó ereje előtt.

TELJESSÉG, SZÉTTAGOLTSÁG ÉS ÖNÁTALAKÍTÁS

David Bohm fizikus, akit Einstein az utódjának tekintett, meghatározta az általa „implicit rendnek” nevezett alapot és osztatlan egészt, amelyből a fizikai forma folyamatosan kibontakozik, majd visszafordul, ahogyan az „univerzum minden része kapcsolódik minden további részéhez”. Ez William Blake holografikus elképzelése is, mely szerint „egy homokszemben látni az egész világot”, és ez nem csupán költői fantázia. Minden egysége és összekapcsoltsága John Stewart Bell felfedezéseinek is a középpontjában áll. Megmutatta, hogy minden az univerzumban lévő részecske emlékezik minden más részecskére, mert eredetileg mindannyian „összefonódtak” a szingularitásban. A formák sokfélesége végtelen és folyamatosan változó, de van egy megváltoztathatatlan lényeg, amely mindennek a forrása, keletkezésünk és visszatérésünk pontja. „És mindenből párokat teremtettünk” – mondja a Korán (51:49), és mégis egység van a sokféleségben.

Bohm rámutat azokra a sűrűtől problémákra, melyeket törekékes gondolkodásunk okozott azért, hogy nem látjuk az alapul szolgáló egységet és összekapcsolhatóságot. Mindez

végtelenül kaotikus és értelmetlen konfliktusokat, valamint – társadalmi, politikai, gazdasági, ökológiai, pszichológiai – válságok széles körét generálja az egyénben és a társadalom egészében. Mióta 1980-ban megjelent Bohm könyve, ha valami, akkor az általa szóvá tett töredezettség csak nőtt. És természetesen Bohm írhatott volna vallási konfliktusokról, valamint az idegengyűlölet növekvő dagályáról. Napjainkban nem kell nagyon sokáig keresnünk a világban ahhoz, hogy az elzárkózás, a tribalizmus, a diadalittasság és a szűk identitáspolitika gyengítő, sőt pusztító kimenetelét láthassuk a doktrínák és értékek eltorzításában és visszaélésében a kulturális, etnikai, vallási, nemzeti vagy civilizációs fölény érdekében – akár keleten, akár nyugaton. A sokaságban rejlő egység nem egységesség, ez nem más, mint az Abszolút egyenlővé tétele a romboló abszolutizmussal, amely minden kontextust megsemmisít.

Ibn Khaldún az *'asabiyyah* (törzsi pártoskodás, etnocentrizmus) kifejezést mind pozitív, mind negatív értelemben használta. Lehet a szolidaritás és a társadalmi kohézió forrása, de negatív formájában durván sovinizta és önelégült etnocentrikus mentalitást mutat, amely támogatja a törzsi előítéleteket és a felekezeti önérdeteket. A Próféta reakciója az ősi dicsőség büszkélkedésére az volt, hogy figyelmeztette az iszlám előtti pogány tudatlanság (*jahiliyyah*) önteltségében elsüllyedőket, hogy az iszlám felszámolta a hasonló törzsi rendeket, és hogy minden ember Ádámtól származik. Azt mondja a Korán (49:13), hogy nincs az egynek felsőbbrendűsége a másik felett, kivéve a *taqwát*, azt az Isten iránti tudatosságot és szeretetet, amely arra ébreszt bennünket, hogy figyelmesek legyünk és a helyes dolgokat tegyük. Ez a vers minden etnikai/faji, nemzeti, osztálybeli vagy törzsi előítélet implicit elutasítását jelenti, amelyet Mohamed próféta ki is emel: „Nem közülünk való az, aki hirdeti a törzsi pártoskodás ügyét, ahogy nem közülünk való az sem, aki a törzsi pártoskodás ügyében harcol, és nem közülünk való, aki a

törzsi pártosság ügyében hal meg.” Amikor arra kérték, hogy magyarázza el, mit ért a törzsi pártosság alatt, a Próféta így válaszolt: „Azt jelenti, hogy a saját néped segített egy igazságtalan ügyben.” A tribalizmus elutasítása a *hif al-fudúl* szövetség szerződéséhez is hozzátartozott, amelyet Mohamed fiatal korában kötött, amikor még nem volt próféta. Ebben a paktumban a törzsi vezetők és tagok vállalták, hogy kollektív kötelességük beavatkozni az igazságosság ügyében kialakult konfliktusokba, és az elnyomókkal szemben az elnyomottak mellett állnak, bárki is legyen az, és bármilyen szövetség is köti őket más törzsekhez. A próféta jóváhagyta a paktumot, amelyben semmi olyat nem látott, amely ellentmondana az iszlám értékeinek, megerősítette, hogy az igazságosság, az erkölcs és a társadalmi közjó elvei nem tartoznak egyetlen közösség, hit vagy ideológia kizárólagos területéhez sem.

Az oktatásnak hatalmat kell adnia a széttagoltság megállításhoz, a konfliktusok feloldásához és ahhoz, hogy túllépjünk az identitás szűk meghatározásain.

AZ EMBERI TUDÁS TÁGULÓ HORIZONTJA

Emlékszem, tizenkét éves fiúként kikölcsonöztem egy három hüvelykes távcsövet a helyi könyvtárból, és hat hónapot töltöttem az éjszakai égbolt feltérképezésével. Úgy gondolom, hogy szüleim örültek annak, hogy az önmagam által kitűzött óriási feladat legalább megóv a bajtól. Félelemmel teli bámulattal gondolok vissza arra, amikor a Szaturnusz bolygó egyszercsak beúszott a látképbe. Amatőr műszeremmel tisztán láttam a három fő gyűrűt, de a nagy teleszkópok nyolc gyűrűt tárnak fel, és a keringő úrhajók, mint a Cassini, most harminc gyűrűt és a közöttük lévő réseket is láthatják. A gyűrűk teljes száma pedig valójában ismeretlen.

Amint azt az új gyűrűk felfedezése szemlélteti, az emberi ismeretek fejlődnek és bővülnek, és e bővítés egyik legfontosabb tényezője a pluralizmus, a kultúrák közötti találkozások és a cserék felbecsülhetetlen értéke. Ahmed Moustafa és Stefan Sperl nemrégiben megjelent, a szent geometriáról és az arab kézírás tudományáról szóló magnum opusukban bebizonyították, hogy három évszázadnak kellett eltelnie az iszlám próféta halála után, mielőtt az abbászida *wazír*, Ibn Muqlá és az írnök, Ibn al-Bawwáb feltalálta volna az arányos írást a 10. századi Bagdadban, mert az iszlám kultúra (és ezzel együtt az arab nyelv tudományos terminológiája) által lefedett tudás horizontjának kellően tágulnia kellett ahhoz, hogy magába foglalja és befogadja más, korábbi civilizációk fejlődését. A növekvő tudatosságnak ezt a folyamatát javasolja a Korán is (41:53): „Megmutatjuk nekik jeleink az univerzum horizontján, és a saját lelkükben, hogy így nyilvánvalóvá váljon számukra, hogy ez a kinyilatkoztatás az Igazság.” Itt, ahogy értem, a horizontok (*áfáq*) kifejezés egyaránt utal az emberi tudat táguló tartományára és érlelésére, valamint az emberi tudás változó területeire – függetlenül azok forrásától. A Korán elsőként kinyilatkoztatott versei biztatnak, hogy „olvass – mert a Legkegyelmesebb Úr, aki megtanította az emberiségnak a toll használatát – megtanította az embernek, amit nem tudott!” (96:3-5). Muhammad Asad megjegyzi, hogy a toll a szimbóluma minden írásban rögzített tudásnak, és az ember egyedülálló képességének arra, hogy írásbeli feljegyzések segítségével továbbítsa gondolatait, tapasztalatait és meglátásait egyéntől egyénig, generációról generációra, és egyik kulturális környezetből a másikba, mely az összes emberi ismeretet összetett jellemvonással látja el.

És legyünk egyértelműek: a kulturális csere olyan folyamat, amely sok irányban működik. Ha az iszlám civilizáció sokat köszönhet a görög filozófiának, etikának és geometriának, akkor a nyugati civilizáció sokat köszönhet annak, amit Muhammad Asad ékesszólóan a Koránt átható „tudathoz és tudáshoz” való ragaszkodásként írt le, amely a tanulás és tudományos kutatás

azon csodálatos korszakát idézte elő, amely felemelte az iszlám világot kulturális erejének csúcspontján”. Megnyugtató látni, hogy az elmúlt években egy sor könyv javította az arányokat a mindent elárasztó nyugatimádat elfogultságához képest, amely hangsúlyosan figyelmen kívül hagyta a nem nyugati kultúrák és civilizációk hozzájárulását a nyugati társadalmak fejlődéséhez.

Asad kifejti, hogy a Korán a „független kutatások és az intellektuális kíváncsiság” kultúráját hozta létre, amely „számtalan úton és mellékúton hatolt be a középkori Európa elméjébe, megalapozta a nyugati kultúra újjáéledését, amelyet mi reneszánsznak hívunk, és ezáltal az idők folyamán nagy részben vált felelőssé a tudomány koraként leírt időszak születéséért: azért a korért, amelyben most élünk. ”Itt jut eszembe, hogy Sebastian Faulks regényíró elutasította a Koránt, és Ziauddin Sardar erre finom ríposzttal válaszolt a *The Guardian*-ban. Faulks a Koránt (egy olyan szubjektumot, amely Sardar állítása szerint „kimutathatóan létezik a tudáson túl is”) „nagyon kiábrándító”, „egydimenziós”, „kopárnak”, „nyomasztó könyvnek” írta le, amelynek „nincs etikai dimenziója.” Sardar rámutat, hogy ha ez a helyzet állna fenn, „hogyan motiválhatná a hívőket a tudomány és a tanulás fejlesztésére, az értelem és a kísérleti módszer népszerűsítésére, az egyetemek és a kutatáson alapuló kórházak létrehozására és a filozófiai vizsgálatok előmozdítására?”

Az oktatásnak olyan képességet kell adnia, mely által felismerhetővé és megbecsültté válik az emberi tudás számos forrása és szála, valamint ezek összefolyása az emberi civilizáció fejlődésében.

NYITOTTSÁG A TRANSZCENDENS IRÁNT

A Koránból származó dinamikus impulzus egyszerre volt intellektuális és szellemi. Az általa támogatott civilizáció magában foglalta az igazság megkülönböztetését, amely legmagasabb

szintjén Isten ismerete, mivel egyetlen magasabb civilizáció sem méltó a nevéhez, ha nem sikerül különbséget tenni a dezorientált intellektuális kíváncsiság (függetlenül attól, hogy mennyire „nyitott”, „eredeti” és „kreatív”) és az intellektuális törekvés az a minősége között, amely a legmagasabb etikai és spirituális értékeken alapszik, és amely maga a transzcendens tükre.

Ezt szem előtt tartva helytelen lenne nem hivatkozni Ferenc pápa 2014. november 25-i strasbourgi Európai Parlamenthez intézett beszédére. Raffaello híres freskójáról, Az athéni iskoláról beszélt a Vatikánban. Platón és Arisztotelész állnak a közép-pontban. „Platón ujjá - mondta - felfelé mutat, az ötletek világára, az égre - úgy is mondhatnánk, hogy a mennyre. Arisztotelész kinyújtja előtte a kezét, a néző, a világ, a konkrét valóság felé.” (Milyen csodálatos kép! - gondoltam, Mohamed prófétának tulajdonított mondás szerint ugyanis: „Két oldalam van, az egyik a világgal, a másik Allahal néz szembe.”) A pápa úgy folytatta, hogy a freskó „Európa és történelmének nagyon találó képeként hatott rá, amelyet a menny és a föld állandó kölcsönhatása alkot, ahol az ég a transzcendens - Isten iránti - nyitottságot sugallja, amelyben az európai népek mindig kiemelkedtek, míg a föld Európa konfrontációkkal és problémákkal szembeni gyakorlati és konkrét képességét képviseli.”

Mennyire látomászerű az a következtetése, hogy Európa jövője a két elem közötti létfontosságú kapcsolat helyreállításától függ. „Az az Európa, amely többé nem nyitott az élet transzcendens dimenziójára, egy olyan Európa, amely lassan elveszítheti saját lelkét és azt a humanista szellemet, amelyet még mindig szeret és véd.”

Az ókori görög *anthropos* ('emberi lény') szó eredeti jelentése az is lehet, hogy: „aki az égre néz”. Egyenes testtartásunk megadja nekünk azt a felfelé irányuló látást, azt a magasabb felé irányuló törekvést, amely a földön túl eljut az égig, és hídként helyez el minket a két birodalom között. Lényegi természetünkben

van egy olyan kritérium (*furqán*) vagy iránytű, amely az eredetünkre (*our origin*) irányít (*orient*) minket – mindkét angol szó ugyanabból a latin *oriri* (jel. emelkedés) gyökből származik, az „orientálni” ige eredetileg azt jelentette: „az arcot kelet felé”, a felkelő nap irányába fordítani; egy próbakő, amely megmutatja számunkra az utat, hogy teljesen emberré legyünk. Ha a pápa a főpap (*pontifex maximus*), akkor az egész emberiség feladata is benne van a latin *pontifex* szóban, melynek jelentése a ’hídkészítő’, aki Isten és ember között tárgyal.

Az oktatásnak meg kell adnia az erőt, hogy elérhetővé tegye az eget, csatlakoztasson a mennyhez és a földhöz, a transzcendenshez és az immanenshez a szeretetben Isten és „minden iránt, ami a föld színén mozog”.

PLURALIZMUS ÉS DINAMIKUS ISMERETTERJESZTÉS

Sokan ismerjük a Bábel tornya bibliai történet néhány változatát a Teremtés könyvéből (11: 1-9), és még azok is, akik még nem, tudják, hogy a „Bábel” szó metaforikus alkalmazásában a hangok zavaros keveredését vagy a kölcsönösen érthetetlen beszéd csengését jelölik. A Genézis beszámolója szerint a Bábel tornyát Nuh (Noé) leszármazottai állították fel, hogy megkíséreljenek feljutni a mennybe. Az arrogáns önhittségük büntetéseként Isten megzavarta őket azzal, hogy az építők képtelenek voltak megérteni egymás beszédét; a legenda szerint innentől számítható az emberi beszéd szétagrozódása a világ különböző nyelveire, valamint az emberiség szétszóródása a föld színén.

A Korán azonban nem támogatja azt az elképzelést, mely szerint a nyelvek és a fajok sokfélesége az emberiségre rótt büntetés vagy teher lenne. Éppen ellenkezőleg, egységet szab a

sokféleségben, nemcsak a kultúra, a nyelv és a faj, de a vallás szempontjából is. A pluralizmus egész egyszerűen a *fitra*, az emberi lény lényegi természetének vagy ősállapotának egyik aspektusa. Mahmoud Ayoub szavai szerint az emberi sokszínűség nem „az emberi társadalom egy ideális vagy utópikus állapotból való fokozatos elfajulásának köszönhető. Nem is az isteni útmutatás vagy az emberi megértés hiányának az eredménye. A vallási sokszínűség egy normális emberi helyzet, mely az emberi kultúrák, nyelvek, fajok és a különböző környezet sokféleségének következménye.” „A kinyilatkoztatás – írja Abraham Heschel rabbi – mindig az ember képességeihez alkalmazkodik. Nincs két egyforma elme, csakúgy, mint két egyforma arc. Isten hangja sokféleképpen, sokféle nyelven éri el az ember szellemét. Egy igazság jut kifejezésre a megértés sokfélesége által.” Nancy Kline is erre céloz, amikor azt állítja, hogy „a sokszínűség növeli a csoportok intelligenciáját, a homogenitás pedig a tagadás egyik formája.”

A legújabb kutatások szerint az egyik tényező, amely hozzájárult a neandervölgyiek kipusztulásához, az a teljesítő képességük hiánya volt. Úgy tűnik, hogy a neandervölgyiek agyuk nagyobb részét a látás és a test irányítására használták, míg a modern emberek több agyi teljesítményt fordítottak a komplex, kiterjesztett közösségi hálózatok fenntartására (melyek hasznosak a szűkös erőforrásokért folytatott versenyben), ehhez pedig még bonyolultabb nyelvre volt szükség.

A Korán pluralizmust elrendelő versei közismertek, de nem ismételhetőek elégszer: „Mi [...] nemzetekké és törzsekké tettünk titeket, hogy megismerhessétek egymást” (49:13); „Ha Isten úgy akarta, biztosan egyetlen közösséget tudott volna létrehozni mindannyiótokból, de [másként akarta] azért, hogy próbára tessen benneteket...” (5:48). A Korán azt is elmondja nekünk, hogy az emberi nyelvek sokfélesége és szépsége jel a „tudók” számára (30:22), Muhammad Asad pedig más verseket is kiemel, amelyek szavai szerint „a férfiak nézeteinek és elképzeléseinek

szüntelen megkülönböztetése nem mellékes, hanem az emberi létben Isten akarátának alapvető tényezőjét képviseli.” Mohamed próféta a hagyományok szerint ezt mondta: „Népem sokszínűsége kegyelem (*ikhtiláf ummatí rahmah*).”

Fontos különbséget tenni a pluralizmus, mint aktív tanulási folyamat és a pusztán „tolerancia” vitathatatlan közepszerűsége között. Omid Safi emlékeztet arra, hogy a „tolerancia” konnotációi mélyen problematikusak, mivel a szó eredeti jelentése a középkori toxikológiából és a farmakológiából ered, ahol azt jelölte, hogy egy test mennyi mérget képes „elviselni”, mielőtt a halálnak engedne. Ahogy Diana Eck sokatmondóan állította, a pluralizmus nem pusztán a „pluralitás” vagy a „kozmodopolitizmus” létezése, elszigetelt táborok vagy különálló enklávék tömbje. Valóságos elkötelezettség nélkül úgy fogalmaz, hogy egyszerűen „a sokszínűség ikonjai”, nem pedig „a kapcsolat eszközei”. A pluralizmus sem egyfajta üres vagy mesterkéltszinkretizmus, amely mentes az elkötelezettségtől, vagy egy adag megnyugtató, kényelmes közhely a közös alapokról, melyet egy vallásközi reggelinél szolgálnak fel.

Ez egy igazságkereső találkozás, a kölcsönös átalakulás folyamata, amely túlmutat azon, hogy egyszerűen megpróbálja megérteni a „másikat”, hanem a kölcsönös önmegértés új szintjére jut.

A kapcsolat elősegítése a találkozás középpontjában áll. Az egyik legfontosabb módja a kapcsolat kialakításához és fenntartásához szükséges képesség fejlesztésének a széles és kiegyensúlyozott holisztikus oktatásban rejlik, amely megfelelő teret ad a művészeteknek és a bölcsészettudományoknak. Fokozatos marginalizációjukra való tekintettel ez különösen fontos az általános iskolák tantervében. A muszlim társadalmakban az oktatási rendszer minden szintjén ez a fajta hanyagság még nyilvánvalóbb lehet. A bölcsészettudományokban gazdag oktatás nemcsak a kritikus és kreatív gondolkodási készségek, a kérdezés és a nyitott gondolkodás, valamint a hatékony kommunikációs készségek fejlődését ösztönözné vita és értekezés útján.

Számos más lehetőséget is rejt magában: a kreatív művészetekben való részvételt, mint eszközt a lélek bevonására, a képzelet meggyújtását, az esztétikai tudatosság fejlesztését és az agyi kapcsolódások ösztönzését; többszenzoros feltárást és a közvetlen tapasztalati tanulást, különösen a természeti környezet szépségében és fenségében; az emberi lét megértését a történelem, a földrajz, a nyelvek, az irodalom és a társadalomtudományok tanulmányozása révén; egy nyitott és együttérző szemlélet kialakítását, amely értékeli és tiszteletben tartja a sokféleséget, és aktívan elősegíti az interkulturális tudatosságot; valamint a jellemet, az erényt, az önzetlenséget és az etikai értékek fejlődését, akár a személyes magatartásra, a kapcsolatokra, az állampolgárságra, az üzleti gyakorlatra, a karitatív szolgálatra vagy a környezet gondozására vonatkozik, ami ma már mindannyiunk számára olyannyira sürgető.

Az oktatásnak erőt kell adnia a „másikkal” való kapcsolatra és annak megismerésére, ezáltal pedig önmagunk gazdagítására és fejlesztésére.

AZ ISKOLÁZTATÁSI RENDSZER

Némi figyelmet szenteltem a pluralizmus, a sokszínűség, a kulturális csere, a kapcsolat fogalmainak és a tudás táguló látókörének fontosságára, mivel egyértelmű összefüggés van mindezek és az előadás, társalgás, vita, dialógus, dialektikus és polilóg szerepe között, mint minden erőteljes és átalakító oktatási folyamat létfontosságú elemei között – vagyis olyan, amely hatalmat kölcsönöz önmaga, a társadalom és a világ a megváltoztatására. A fejlődépszichológia nyugati tudományterületén belül Karl Riegel az ellentmondások, a konstruktív konfrontációk, a paradoxonok és az aszinkronok elfogadásának képességét a kognitív fejlődés

legmagasabb fokaként azonosítja, James Fowler pedig a dialektikus gondolkodást a hit fejlődésével kapcsolja össze. Magától értetődik, hogy a dialektikus folyamat nem a kompromisszum vagy a laza relativizmus része, hanem a kreatív feszültségé, amely végül az ellentmondásokat egymás kiegészítésévé alakítja át, felszabadítva a nyitott gondolkodású gondolkodót a meggyökeresedett szokásoktól és a feltételekhez kötött gondolkodási mintáktól, a kialakult hovatartozástól, a bizonytalanságtól és a változástól való félelemtől, valamint attól, hogy vonakodjon megközelíteni mindazt, ami veszélyeztetheti az „én” érzését.

Szóval, van-e beszédkultúra iskoláinkban? Roland Barth beszámol John Goodlad és mások becsléseiről, miszerint az amerikai iskolák tanóra idejének 85 százalékát az az elterjedt uralkodó pedagógia veszi el, amelynek alapja a tanárok beszéde és a diákok hallgatása, alkalmanként a tanárok által irányított beszélgetésekkel tarkítva. Remélhető, hogy brit iskoláinkban ugyanolyan túlsúlyban levő tanári beszéd nagy része a kreatív és kritikus gondolkodás fejlesztésére irányul. Nincs így. Valójában a brit középiskolákról szóló széles körű felmérés feltárta, hogy a tanárok beszédének kevesebb, mint tíz százaléka irányul a magasabb rendű gondolkodási képességek fejlesztésére. Ezek túlnyomó része az ellenőrzésre és irányításra irányul, ideértve a rend fenntartását és az utasítások adását, valamint a tények és információk alacsony szintű továbbítását. A hallgatók többsége csak arra törekszik, hogy az előírt tartalommal kapcsolatban a „helyes válaszokat” idézze fel, amint azt egy tolakodó tesztelési és értékelési rendszer megköveteli, ahelyett, hogy elősegítené a vitát, amelyen keresztül alternatív nézőpontokat vagy más magasabb rendű vizsgálati vagy reflexiós folyamatokat lehetne felfedezni.

Az oktatási folyamat, amely aránytalanul a tanár-központú információátadásra összpontosul (amit Roland Barth, a Harvard oktatója „Sit’n Git”-nek nevez), nem foglalhatja magában az emberi képességek teljes körének felébresztését és táplálását.

Az iszlám oktatás terminológiájában az utasítás túlzott hangsúlyozása, az elme képzése és az ismeretek tanárközpontú oktatás (*ta'lim*) útján történő továbbítása az egész lény szélesebb körű ápolásának (*tarbiyah*) rovására veszélyezteti az oktatási tapasztalatok integritását. A jó tanár nemcsak *mu'allim*, az ismeretek közvetítője, hanem *murabbí*, a lelkek táplálója és a karakter fejlesztője is.

Sürgető szükség van a valóban holisztikus és minőségi elvek újjáélesztésére, szemben a célorientált menedzsmentizmusból fakadó legyengítő haszonelvű megközelítésekkel, amelyek az embereket engedékeny fogyasztókká redukálják az összezúzó materializmus, a fenntarthatatlan gazdasági növekedés és a környezeti tisztítás szolgálatában. Ez a modern iskolarendszer különféle kritikák tárgyát képezte, többek között John Taylor Gatto erőteljes vádemelésével azokról a feltételezésekről és struktúrákról, amelyek az USA modern állami iskoláztatásának alapját képezik. Gatto ugyanazt a romboló haszonelvű programot tárja fel, amely a brit oktatáspolitikát is áthatja – egy olyan program, amelynek célja, hogy a gyerekeket egy gazdasági gép fogaskerekévé változtassa, olyan gyerekekké, akik alárendeltek, elfogadók, anyagiasak és hiányzik belőlük a kíváncsiság, a kreativitás, a képzelet, az önismeret, az intellektuális vizsgálódás és elmélkedés, valamint az egyedüllet képessége. Neil Postman, a prominens amerikai társadalomkritikus szintén nehezményezte, hogy a mai iskolák hogyan népszerűsítik a gazdasági haszon és a fogyasztás „hamis isteneit”.

Az oktatás egyik leglényegesebb erejének annak kell lennie, hogy képesek legyünk ellenállni bármilyen típusú indoktrinációnak. Hadd említsek egy sokatmondó példát. A Vallásoktatás Szakmai Tanácsának (Professional Council for Religious Education) jelentéséből kiderült, hogy a 11-18 év közötti középiskolás diákoknak mintegy háromnegyede az, aki kedveli a vallási oktatást, és a saját életük számára pozitív előnyöket lát abban, ha vallásstanulmányokkal foglalkozik, szemben azokkal, akik negatívan állnak hozzá. A jelentés példákat hoz a tanulók kijelentéseiből,

amelyek azt mutatják, hogy sok diáknak az is tetszik, hogy a tantárgy keretein belül lehetőség adódik a véleménynyilvánításra, a kommunikációs készségek javítására, más hitek megismerésére, a kultúraközi tudatosság és érzékenység, továbbá a filozófiai kutatás és elmélkedés képességeinek fejlesztésére, valamint az élet értelmének és céljának keresésére. A tananyagban nagyon kevés egyéb lehetőség kínálkozik ezen ismeretek gazdagítására. Ez a bizonyíték ellentmond azoknak a hangos ideológiai előítéleteknek, amelyek kategorikusan ellenzik a vallási oktatást, mint „beidegződést”, például A. C. Grayling „filozófus”, aki egykor a vallási oktatást „szellemi visszaélésnek”, az egyházi iskolákat pedig a „babona gettóinak” nevezte. Míg a képzés és a kritikus/dialogikus gondolkodás hiánya valóban jellemezheti az oktatási folyamat bizonyos aspektusait egyes vallási iskolákban, mégis durván félrevezető lenne az ilyen hiányosságok és a vallási nevelés közé általánosan egyenlőséget tenni. Az ilyen általánosítások nemcsak a bizonyítékok figyelmen kívül hagyását jelentik, amely meglepő a kritikus gondolkodás önjelölt bajnokai esetében, hanem a fiatalok tapasztalataival szembeni tekintélyelvű tiszteletlenséget is mutatják.

Míg a képzés és a vallás asszociációja mechanikus és képlékeny lehet bizonyos kulturálisan meghatározott gondolkodásmódokban, meg kell értenünk, hogy az indoktrináció bizonyos fokig beágyazódik a mainstream oktatási rendszerbe, amelyet általánosan „szekulárisnak” jellemezzük. *Az arany jegyzetfüzet* című regényében Doris Lessing ezt írja: „Még nem alakítottunk ki olyan oktatási rendszert, amely nem a belenevelés rendszere [...]. A többenél robusztusabb és egyedibb embereket arra ösztönzik, hogy távozzanak, és megtalálják a saját nevelésük – saját ítélkezésük oktatásának módjait. A maradóknak mindig és állandóan emlékezniük kell arra, hogy őket úgy alakítják és mintázzák, hogy illeszkedjenek az adott társadalom szűk és sajátos igényeihez.” Hannah Arendt társadalomfilozófus a következőképpen fogalmaz: „A totalitárius oktatás célja soha nem az volt, hogy meggyőződéseket teremtsen, hanem hogy megsemmisítse a képességét annak kialakítására.”

Az oktatásnak meg kell adnia az erőt ahhoz, hogy kereső kérdéseket tegyünk fel, gyökerestül kitépjük saját előítéleteinket és ellenálljunk az indoktrinációnak.

NARRATÍV TÉVEDÉSEK, FELTÉTELES GONDOLKODÁSMÓD, DICHOTÓMIÁK ÉS TÉVESZMÉK

Hozzáadhatjuk a „bevett szokások és feltételes gondolkodási minták” általános kategóriájához a „narratív tévedések” vonzerejét, azokat a hibás, de egyszerű és meggyőző múlttörténeteket, amelyek a világ értelmezésének folyamatos próbálkozásából erednek. Jól igazolható, hogy még a nagyon „racionális” tudományos közösség is hajlamos az előítéletek megerősítésére. Ugyanígy az észlelés pszichológiájából tudjuk, hogy az emberi elme hajlamos azt látni, amit látni akar vagy elvár. Az érzékelési preferenciák természetesen szükségesek és érthetőek. A felülről lefelé történő feldolgozás által generált gyors automatikus rutinok nélkül nem tudnánk működni a világban, mert egyébként mindent fáradtságosan kellene elemeznünk alulról felfelé, mintha először találkoznánk vele. A gyors feldolgozás haszna az életben maradáshoz nyilvánvaló, és maga a dichotomizáció bizonyos mértékig beágyazódik bennünk, mint a határozott megítélés és cselekvés eszköze. Ezzel szemben az a karosszék-filozófus, aki minden javaslat logikai apróságait megvizsgálja, minden kvalitatív képet magába szív, tiszteletben tart minden álláspontot, és minden kisebb disszonancia és árnyalat miatt kínlódik, soha nem kerülhet ki székéből. De biztosan meg kell különböztetnünk a megszokott „történetek” pozitív dinamikáját, amelyek segítenek koherenciát és rendet adni a világnak, és ezek negatív következményeit, melyek az egyoldalú tribalizmus, a fanatizmus és az előítéletek támogatásával gyökeresnek a berögzült emberi tendenciákban.

Az egydimenziós gondolkodás és a megosztó „szkriptek” mechanikus ismétlődésének megkérdőjelezése nemcsak az akadémia élvonalában gondolkodók és kutatók számára kihívás, hanem azoknak a felelős újságíróknak, kommentátoroknak és kulturális kritikusoknak is az egyik legfontosabb feladata kell, hogy legyen, akik az elfogulatlan igazságkereséssel, valamint a bizonyítékok feltárásával, rendezésével és kritikai értékelésével foglalkoznak. És ez a feladat mindig nagyobb, mint csupán ellenkezés, amely a saját érdekében akar lerombolni vagy minden áron megvédeni egy álláspontot, de abban az intellektuálisan őszinte kritikai elkötelezettségben gyökerezik, amely alternatív nézetekkel, versengő érvekkel és ellentmondásos bizonyítékokkal bír az emberi tudás halmozott finomításának szolgálatában. A nyugati civilizáció egyik alapelve Platón megerősítésén nyugszik, miszerint a filozófiai dialektika folyamata teljesen megkülönböztethető és mérhetetlenül felülmúlja a retorikát, mint a meggyőzés eszközt, és ez ma ugyanolyan igaz, mint Akadémiáján.

Az „Oktatás hatalma” internetes keresésem első tíz találatának egyike a 17. századi angol filozófusnak és államférfinak, Francis Baconnak tulajdonított gyakran ismétlődő aforizmára utal, mely szerint a „tudás hatalom”. Latinul (*ipsa scientia potestas est* – vagyis ’maga a tudás a hatalom’), ahogyan ezt ténylegesen lejegyezte, az 1597-es *Meditationes Sacrae* című művében található meg, ahol a tudás és a hatalom egyenletét azzal tisztázza, hogy így folytatja: „[A tudás] nem pusztá érv vagy dísz”. Más szavakkal, a skolasztika bevett hagyománya iránti frusztrációja következtében Bacon ismét össze akarta kapcsolni a tudást a cselekvéssel, és empirikus elveken alapuló gyakorlati ismereteket akart előállítani az „az emberiség előnyére és használatára”.

Ebből a célból, Bacon szerint, meg kell tisztítanunk az elmét az előítéletektől, a feltételektől, a hamis elképzelésektől és a nem elemzett tekintélyektől – amit ő az „emberi elme bálványainak” nevezett, amelyek eltorzítják és elszínezik a dolgok valódi

természetét, ehelyett inkább a közvetlen tapasztalatra, az észlelésre, a megfigyelésre és az „igazi indukción” kell támaszkodni a megfelelő ismeretek megszerzési módszereiként. A megértés akadályainak konkrétabb példái, amelyek Bacon „tévHITEIBEN” szerepelnek: megpróbálni a dolgokat mintákba illeszteni, bizonyítékokat felkutatni az előzetes elképzelések alátámasztására, azt látni, amire számítunk, abban hinni, amit el akarunk hinni, az egyik szemléletet vagy perspektívát előnyben részesíteni vagy általánosítani a másikkal szemben (pl. a régít az újdonsággal szemben, a részt az egészszel szemben, a különbségeket a hasonlóságokkal szemben vagy fordítva), és nem érteni, hogy a szaknak több jelentése is lehet. Ez egy figyelemre méltó lista, amelynek olyan modern hangzása van, mivel olyan feltűnően megegyezik, konvergál a kognitív pszichológia és a kapcsolódó tudományterületek számos kulcsfontosságú megállapításával a kondicionálás, az előítéletek, a megerősítés elfogultságának és a tanulás egyéb akadályainak természetéről.

Ami a dichotomizáló tendenciát illeti, az ugyanúgy beépül az oktatási kontextusba, mint az emberi gondolkodás és tevékenység legtöbb területébe. Nyilvánvaló példák közé tartozik az az általános tévhit, mely szerint a memorizálás valamilyen módon ellentétes a gondolkodással és a megértéssel, vagy az, hogy a kreativitás független a meglévő tudástól. A másik az a hamis elképzelés, mely szerint a specializáció, a részletes ismeretek összegyűjtése valahogy ellentétes az interdiszciplináris vagy multidiszciplináris tanulással nyert széles körű tudással és keresztkapcsolatokkal. A nagy polihisztorok (beleértve azokat is, akik inspirációt jelentettek számomra) nem dilettánsok, akik a pocsolyák felszínén korcsolyáznak, sőt a szakemberek sem feltétlenül csólátástól szenvednek, amely megakadályozza őket a nagyobb kép meglátásában.

Térjünk rá egy másik, Bacon által kiemelt hamis elképzelésre – a rögzített elképzelések és elvárások által generált torz való-

ságfelfogásra, valamint a bizonyítékok ezzel párhuzamos figyelmen kívül hagyására. A közelmúltban a *The Times*-ban közzétett közvélemény-kutatás, amelynek jól megválasztott alcíme „A tudatlansági index”, bemutatta a szembetűnő túlbecsléseket a különféle kategóriákban, beleértve a bevándorlók és a muszlimok számát 14 országban. Az amerikai válaszadók például úgy vélték, hogy a muszlimok az USA lakosságának 15%-át teszik ki, míg a valódi szám csak 1%. Az embereket folyamatosan szenzációhajhász üzenetek táplálják a médiából arról, ami aggasztja őket, és ez a túlértékelésre hajlamos gondolkodásmódot indukálja. A valóság durva téves felfogásának másik példája a vallás által motivált erőszak túlértékelése. Érdeemes megjegyezni, hogy ellentétben azzal a széles körben elterjedt tévhitel, miszerint a vallás volt a történelem erőszakos konfliktusainak fő oka, becslések szerint a legrosszabb esetben is az emberiség történetének tíz legsúlyosabb háborújában, mészárlásában és atrocitásában, mely 248 millió ember életét követelte meg, a vallási ok kevesebb, mint 3 %-ban játszott szerepet.

Az oktatásnak erőt kell adnia a tudás összegyűjtésére, a bizonyítékok rendezésére és a feltételes, elfogult és egydimenziós gondolkodással szembeni ellenállására.

AZ EMBERI POTENCIÁL MEGVALÓSÍTÁSA

Axiómának tekintem, hogy egy valóban kvalitatív oktatás csak az emberi erők és képességek – fizikai, érzékszervi, kognitív, percepció, képzeletgazdag, affektív, erkölcsi és spirituális – teljes skálájának érett megértésén alapulhat, szem előtt tartva, hogy a spirituális perspektívából tekintve az összes ilyen erő és képesség isteni adottság, és „nincs erő vagy hatalom Istenen kívül” (*lá hawla wa lá quwwata illá billáh*).

A holisztikus oktatás fogalma és gyakorlata szintén szerves része az iszlám emberi képességeiket átfogó jövőképének. A Korán ismételten felszólít a tudás megszerzésére és az igazság felismerésére adott képességek használatára. Ezek magukban foglalják az érzékeket, amelyek lehetővé teszik számunkra a tanulást közvetlen megfigyelés és tapasztalat útján az instrukció által; a nyelvi alapú megfontoló vagy racionális képesség (*ʿaql*), amely lehetővé teszi számunkra, hogy gondolkodjunk, érdeklődjünk, elemezzünk, meghatározzunk, diszkrimináljunk, konceptualizáljunk, érveljünk és bekapcsolódjunk a dialektika folyamatába; a kapcsolat és az empátia képessége, amely a Koránban elrendelt „másikkal” való aktív kapcsolat alapja; az „értelem” magasabb képességei, amelyek ötvözik az elmét és a szívet, beleértve a reflexiót és a szemlélődést (*tafakkur*); a kreatív képzelet, amely bevonja a belső érzékelés és a belátás képességeit; a kritériumban rögzített erkölcsi képességek (*furqán*), amelyek lehetővé teszik számunkra, hogy megkülönböztessük a jót a rossztól, és személyes felelősséget és végső elszámoltathatóságot vállaljunk tetteinkért; és mindezek felett Isten tudatosságának vagy éber jelentésének (*mindfulness*) alárendelt képessége (*taqwá*), a szeretet iránti félelem érzése és Isten mindenütt való jelenlétének tudatossága, és a vágy, hogy ennek a tudatosságnak a fényében vezessük életünket.

Ez az emberi képességek integrált elképzelése, amely soha nem választja el a racionális erőket a közvetlen tapasztalat, az erkölcsi értékelés és a spirituális tudat erejétől.

Az angol *develop*, 'fejlesztani' szó az ó-francia *des-* + *veloper*, 'kibontás' szóból származik, amely az angol *education*, 'oktatás' szó forrása, ami összhangban áll a latin *educere*, 'kivezet, kihúz' értelmével. A „kibontás” fogalma egy olyan oktatási folyamatra mutat, amely magában foglalja az emlékezetet, az aktiválást, az ébresztést, a kiváltást vagy a vele született képességek napvilágra hozatalát, amelyek tükrözik azt az alapvető természetet,

amellyel az emberi lényt Isten ellátta, és amely felhatalmazza arra, hogy az Ő helytartója (*khalífah*) legyen a földön. Az angol *character* 'karakter, jellem' szó eredete a görög *kharakter*, jelölési eszköz és a *kharassein*, 'metszeni, vésní' szóból származtatható. Az egyik jelentése ma is írásjegy. Az etimológia feltárja a veleszületett emberi jellem felfogását, amely bele van vésve, bélyegezve, nyomva vagy maratva a lélekbe, amelyet Isten teremtett, amint azt a Korán 95:4 mondja nekünk, *fí ahsani taqwím*, „a legjobb lenyomatban” (Arberry) vagy „a legjobb alakban” (Muhammad Asad). A jellem fejlődése tehát az isteni lenyomat kibontakozása, a potenciál megvalósulása, és amennyiben az ember képes az isteni tulajdonságokra, azok kifejeződése.

Egy pillanatig még az Istentől kapott emberi „hatalom” és „potenciál” fogalmánál maradva, ha a *human powers* ('emberi erők') szóra keresünk a Google-n, az ebből származó 258 millió találat első öt helyezettje a következő négy oldalt tartalmazza: 16 valódi szuperhatalommal rendelkező ember; 18 mutáns szuperhős; 9 ember valós X-Men mutáns szuperhatalommal és a hatalmak fejlesztésének 3 módja. Ez utóbbi, „azoknak, akik számára nem elég normális embernek lenni”, magában foglalja a sötétben való látást, a falakon való átfutást, a macskaként ugrálást, a lélegzés szükségességének elkerülését, a hazugság észlelésének szakértőjévé válást, a tudatalatti meggyőzési technikák elsajátítását, az aurák olvasását, valamint tisztánlátás, tisztánhallás, asztrális vetítés és pszichokinézis fejlesztését. A tömegtájékoztatás és a populáris kultúra hatása itt túlon túl nyilvánvaló, de a szuperhősök és szuperhatalmak iránti vonzódás az emberi potenciál mély felismerését is jelzi. Ugyanakkor érvelhetünk amellett, hogy ennek egy olyan korban kell virágoznia, amikor az emberi lény teljes potenciálját és az emberi képességek teljes mértékét nagyrészt nem ismerik fel az általában alacsony elvárásokkal áthatott kultúrában, amely mind oktatási rendszerünkben, mind a tágabb társadalomban jelen van. Mivel nem vagyunk

lehetőségeink teljes mértékének tudatában, csak ezt a tudatlanságot vetíthetjük ki ezekre a képzeletbeli és szenzációssá tett erőkre és lényekre.

Az oktatásnak hatalmat kell adnia arra, hogy felismerje az emberi erők és képességek teljes mértékét, és lehetővé tegye számunkra, hogy tudatosan irányítsuk fejlődésüket önmagunkban.

A LÉLEK KIVÁLÓSÁGA

A Steven Seagal főszereplésével készült Úszó erőd (*Under Siege*) című filmben Tommy Lee Jones egy szélhámos, volt CIA-ügynököt játszik, aki fedett műveletekben vett részt a különleges erők-nél, és eltérít egy amerikai hadihajót. Egy teljes erkölcsi csőd, de a CIA azon kérdésre, hogy miért alkalmazták őt, elmagyarázza, hogy ő az a fajta „kreatív gondolkodó”, aki különösen hasznos lehet. Itt láthatjuk a „kreativitás” és az emberi jellem bármely magasabb szintű koncepciójának elválasztását. Itt a kreativitás ahelyett, hogy az emberi kiválóság szempontja lenne, pusztán ötletességnek tekinthető, mely gondolkodás nélkül azért a célért van, amelyre használják.

2010-ben meglehetősen szurreális helyzetbe kerültem, amikor beszédet mondtam az éves eid ünnepségen a londoni City Goldman Sachs-ban, a „sokszínűség” programjának zászlaja alatt tartott eseményen. Beszédemet az „Iszlám és emberi kiválóság” (*Islam and Human Excellence*) címmel tartottam, és saját üzleti alapelveikre alapoztam, amelyek magukban foglalták (a sokszínűség mellett) a professzionalizmust, a kreativitást és az integritást. Azzal kezdtem, hogy minden jelenlévő kétségtelenül tudja, hogy a Wall Street 2: A pénz soha nem alszik című filmet, mely az 1987-es Wall Street-film folytatása, hamarosan vetítik a mozikban. Ki ne emlékezne az eredeti filmben a Michael Douglas által alakított

Gordon Gekkora? Íme, néhány híhedtebb Gekko állításai közül: „A kapzsóság jó. – Nem hozok létre semmit. Birtoklok. Mi hozzuk a szabályokat, haver. – A dolcsi a lényeg, kölyök. A többi duma. – Amit érdemes megtenni, azt pénzért érdemes megcsinálni.” Utaltam az előző hónapban készült interjúra Michael Douglas-szel, amelyben elmesélte, hogy az első film idején, 1987-ben, fiatal üzleti hallgatók keresték meg, hogy találkozzanak vele és elmondják neki: „Gordon Gekko! Te vagy az az ember, Gordon! Te vagy az oka annak, hogy belekezdtem a pénzügybe!” Douglas megrázta a fejét, és azt mondta: „Ott ültem, és azt mondtam: – Nem, nem – tényleg, nem. Nézd meg a filmet. Nem vagyok az az ember, akivé szeretnél válni. Én gazember vagyok.” A srácok nem értették. „Igen, Gordon! Tényleg nagyszerű vagy!” Douglas így folytatta az interjúbán: „Kíváncsi vagyok, hogy azok közül a fiatal MBA hallgatók közül, akik akkor Gordont ilyen nagyszerű srácnak gondolták, vajon hányan vannak a vállalatok élén most.”

Fontos különbség van a professzionalizmus és a kiválóság között. Végül is beszélhetünk profi bérgyilkosról, de vajon nem lenne furcsa azt mondani, hogy Mario egy *kiváló* bérgyilkos, ha csak nem a maffia tagjai vagyunk. A különbség az, hogy a kiválóság lényege nem egyszerűen a készség személyes elsajátításáról vagy a feladat teljesítésének hatékonyságáról szól, hanem magában foglalja az emberi jellem kiválóságát, erkölcsi és végső soron spirituális dimenziója is van.

Ez az iszlám hagyomány egyik alapvető fogalma. A „kiválóság” víziója, amelyet az arab *ihván* szó fejez ki, valójában elválaszthatatlan a jóságtól, a szépségtől és az erénytől. Az iszlám művészet területén sarkalatos különbséget lehet tenni a szépség két fogalma között is: az egyik szubjektív és múltékony (*jamál*), a másik (*husn*), amely nemcsak a szépség esztétikai érzékét öleli fel, tisztelve annak, hogy „megfelelő mértéket és arányt” fektetnek bele az alkotásba, de a bensőséges egyensúlyt is a szép és a jó között. A szépség tehát elválaszthatatlan az isteni tökéletesség tulajdonságaitól, valamint a morális erénytől, a

szellemi kifinomultságtól és a jellem kiválóságától, amelyek e szent tulajdonságok emberi tükröződései.

A Koránban a magasabb képességek mindig összefonódnak egy holisztikus elképzelésben arról, mi teszi az emberi lényt teljessé. Ez a teljesség az „integritás” alapjául szolgáló jelentés, amely a latin *integer*, 'egész, teljes' szóból származik. Ebből a perspektívából a gondolkodás például nem csupán elemző, logikus és célirányos tevékenység, amely a fejben zajlik, és amelyen keresztül a cél akár az eszközöket is szentesítheti, de elválaszthatatlan a veleszületett erkölcsi és megkülönböztető képességtől, hogykülönbséget tegyen igazság éshamisság, jó ésrossz között. Az igazi kiválóság tehát az elvi magatartásban és a helyes viselkedésben (*ádáb*), valamint a tevékenységek elsajátításának képességében és hatékonyságában rejlik. A Goldman Sachs-ban, a Fleet Street szívében, bátran idézhettem a 18. századi londoni elme, Samuel Johnson mondását – aki költő, esszéista, moralista, irodalomkritikus, életrajzíró, szerkesztő és lexikográfus, és vitathatatlanul az angol történelem legkiválóbb embere volt. A kőhajításnyira lévő Gough téren lakott. „Az oktatás legfelsőbb szintje” – írta – „a dolgok szakértő megkülönböztetése, az a képesség, amely elválasztja a jót a rossztól, az eredetit a hamisítványtól, és a jót és a valódit részesíti előnyben a rosszal és a hamisítvánnyal szemben.”

Ez a definíció feltűnően egybevág arab *furqán* szó Muhammad Asad-féle fordításával – „standard vagy kritérium az igazság hamistól, és a helyes a rossztól való megkülönböztetéshez.” Az erkölcsi értékelés értelme a Korán más arab szavaiban is megjelenik, amelyek a megkülönböztetés és a belátás képességeit jelölik. Az *al-a'ráf* szó, amelyet Asad úgy fordított, hogy 'a megkülönböztetés képessége', ugyanazt a jelentést hordozza magában, mint „a helyes észlelése”, mint ahogy a *rushd*, „a helyes tudata”. A 'belátáson alapuló tudatos megértés képességét' jelölő *basírah* szó magában foglalja azt az erkölcsi irányítót is, amely az igazság észlelésében az alapvető tájékozódáshoz szükséges.

Az 'értelem' ('*aql*) nemcsak a nyelvi alapú racionális és megfontoló képessége (latin *ratio*, görög *dianoia*), hanem az erkölcsi és szellemi intelligencia és belátás magasabb szerve is (*intellectus, nous*). Az '*aql*' fogalmának részletes tanulmányozása során Karim Douglas Crow megjegyezte, hogy az emberi intelligencia legutóbbi leírásaiban a „bölcesség” kifejezés újbóli megjelenése „a társadalmi és erkölcsi intelligencia kombinációját jelenti, amely a tudás és a megértés keverékének megnyilvánulása integritásunkban, lelkiismeretünkben és viselkedésünkben.” Arra a következtetésre jutott, hogy az „etikai-szellemi” az „intelligencia” fogalmának egyik kulcseleme, amelyet az '*aql*' kifejezés hordoz.

A megkülönböztetés messze túlmutat azon, amit Guy Claxton „d-módnak” (deliberációs, megfontolt módnak) nevezett, az a fajta intelligencia, amely a „kérdések kitalálásával, az előnyök és hátrányok mérlegelésével, az érvek felépítésével és a problémák megoldásával foglalkozik, az a megismerési mód, mely az észre és a logikára, a megfontolt, tudatos gondolkodásra támaszkodik.” Maga Claxton rámutat arra, hogy egyre növekszik az elégedetlenség azzal a felvetéssel szemben, hogy a „d-mód” az emberi megismerés lényege és értelme, ahogy ezt az intelligencia fogalmának különféle alternatív megközelítései is tükrözik, mint például Howard Gardner „többszörös intelligenciája” és Daniel Goleman „érzelmi intelligenciája”.

Ezekhez az alternatív megközelítésekhez hozzáadhatjuk még olyan tudósok munkáját is, mint F. David Peat, akik szintetizálták az antropológiát, a történelmet, a nyelvtudományt, a metafizikát, a kozmológiát, sőt még a kvantumelméletet is, hogy leírják, hogyan különböznek a hagyományos népek világnézetei és őshonos tanításai attól, ahogy a lineáris nyugati tudomány által belénk ágyazott világot látjuk

Befejezésül Harry Lewis *Excellence Without a Soul* (A lélek-telen kiválóság) című könyvére hivatkozom, mely az amerikai felsőoktatás robusztus kritikája a Harvard College volt dékánja

részéről. A könyvről szóló egyik ismertető szerzője arról számolt be, hogy sok tudós és szakértő ítéli meg úgy, hogy Amerikában a felsőoktatás válságban van. „A főiskolai campusok” – állítása szerint – „az örök partik helyszíneivé váltak, és sokan magukat a diákokat hibáztatják, arra utalva, hogy ez a generáció lusta, csak a szórakozást keresi, és nem törődik mással, csak saját magával.” Lewis szerint az amerikai főiskolák (a Harvardot is beleértve) „elfelejtették, hogy az egyetemi oktatás alapvető feladata a tinédzserek felnőtté nevelése, segíteni őket abban, hogy felnőjenek, megtanulják, kik is ők, életük nagyobb célját keresik, és jobb emberként hagyják el az egyetemet”. Lewis úgy véli, hogy mivel a főiskolák nem kínálták fel a hallgatóknak azokat az oktatási célokat, melyek arra kényszerítik a hallgatókat, hogy mélyebb értelem- és célkérdésekkel küzdjenek, kudarcot vallanak a hallgatók és az ország, amelynek nagy szüksége lenne a jól képzett állampolgárokra. „A liberális oktatás régi ideálja” – írja – „csak nevében él. A Harvard már nem tanítja azokat a dolgokat, amelyek szabaddá teszik az emberi elmét és szellemet.”

Tisztázzuk a Harvard College státuszát. Ez a Harvard Egyetem két iskolájának egyike, amelyek egyetemi diplomákat bocsátanak ki. 1636-ban Cambridge-ben (Massachusetts) alapították, az Egyesült Államok legrégebbi felsőoktatási intézménye. Az angliai Cambridge-i Egyetem, amelyet 1209-ben alapítottak, természetesen sokkal régebbi, de a marokkói Al-Qarawiyyin Egyetem Fezben, amelyet 859-ben alapítottak, és amelyet gyakran az első egyetemenként emlegetnek, még ennél is sokkal régebbi. A 2014/15-es tanévben a Harvard a 4. helyet foglalta el a QS World University rangsorban, és a 2. helyet a THE (*Times Higher Education*) rangsorban, míg a Cambridge a 2., illetve az 5. helyet szerezte meg. Mindkét rangsorban a legfontosabb egyetem az Institute of Technology volt az USA-ban – Massachusetts a QS-ben és Kalifornia az THE-ben. Az iszlám világ legjobb egyeteme e rangsorolási rendszer szerint az Universiti Malaya (UM) a 151. helyen állt, míg az

arab világban nem található egyetem a legjobb 200 között.

Az ilyen statisztikákat gyakran a muszlim világ intellektuális stagnálásával és a tudástermelés gyengeségével kapcsolatos panaszok övezik, noha hangzottak el jogos fenntartások a rangsor érvényességével kapcsolatban is. E fenntartások ellenére a rangsor az egyetemi szintű oktatás minőségének széles körben elismert mérőszáma, és a muszlim társadalmakban bekövetkezett mély válságra utal. Ennek ellenére a Lewis-féle kritikák fontos korrekciói annak a feltételezésnek, hogy a muszlim világ oktatásának csodaszere a nyugati modellek kritikátlan utánzása, mintha a „siker” fő kritériuma a „mihaszna” muszlim intézmények számára globális helyzetük javulásában való „felzárkózásban” rejlene a nemzetközi rangsorolási rendszerek és kritériumok szerint.

Az oktatás egyik ereje, hogy megadja nekünk a látás mélységét és terjedelmét, amely lehetővé teszi számunkra, hogy belássuk, az emberi tudás fejlődése nem egyirányú utca. Ez nem az egyik kultúra vagy világnézet asszimilációja a másikba. Sokkal inkább a legjobb integrálása, mely minden kultúrában és civilizációban jelen van.

Az oktatásnak meg kell adnia azt az erőt, hogy elérje a kiválóság egyetemessvízióját, amely magában foglalja az igazságot, értelmet, célt és azt, hogy mit jelent a teljes emberi lét.



HIVATKOZÁSOK

A hír az Elgin-márványok Ermitázs Múzeum számára történő kölcsönzésről a *The Times* 2014. december 15-i számában jelent meg. Russell Bosworth néhány tömör gondolata Szókratész örökségéről az alábbi címen található: <http://www.philosophy-works.org/content/lives-plato-and-socrates> (letöltve 2014. december 8-án). Platón védőbeszéde Benjamin Jowett fordításában a következő címen érhető el: <http://classics.mit.edu/Plato/apology.html>. A Deutsche Welle "Knowledge is Power: Why Education Matters" című cikke 2014. december 4-én itt volt elérhető: <http://www.dw.de/knowledge-is-powerwhy-education-matters/a-15880356>. Thomas Merton elméletei arról, hogy szükség van-e arra, hogy „kiéljük azt, amit gondolunk” a *Thoughts in Solitude* (Farrar Straus Giroux, 1993) című művében, és a *Seeds* című kötet 131. oldalán jelent meg, melyet Robert Inchausti szerkesztett és válogatott (Boston, MA: Shambhala Publications, Inc., 2002). Ziauddin Sardar esszéje a szabad gondolkodásról: "The Circumference of Free Thought", *Critical Muslim* 12 (*Dangerous Freethinkers*), 2014. október-december, 3-14. oldal. David Bohm kvantumfizikai elmélete *Wholeness and the Implicate Order* című kötetében jelent meg (London: Routledge, 1980). Ibn Khaldún 'asabiyyah-ról szóló meglátásai Asyiqin Abdul Halim és mások, "Ibn Khaldun's Theory of 'Asabiyyah and its Application in Modern Muslim Society" című cikkben kerül górcső alá *Middle-East Journal of Scientific Research* 11:9 (2012) számában, az 1232-1237. oldalon. A Próféta mondásait az 'asabiyyah-ról Muhammad Asad idézi a Korán 28:15 és 49:13 ájáihoz készült kommentárjában.

Ibn Arabi koncepciója a folyamatosan kibontakozó összefüggésekről *al-Futúhát al-Makkiyyah* fejezetéből származik, a „jelki zavarodottság népéről” (*hayrá*), James Winston Morris fordításában *The Reflective Heart: Discovering Spiritual Intelligence in Ibn Arabi's Meccan Illuminations* (Louisville: Fons Vitae, 2005) című könyvében, a 81. oldalon. Ahmed Moustafa és Stefan Sperl munkája *The Cosmic Script: Sacred Geometry and the Science of Arabic Penmanship* címmel jelent meg (London: Thames and Hudson, 2014). Muhammad Asad idézete a Korán hatásáról a nyugati civilizáció fejlődésére a *The Message of the Qur'an* előszavában ír (Bath: The Book Foundation, 2004), a vi. oldalon. Asad további idézetei e mű kommentárjából származnak. A Koránból származó idézeteimet általában Asad fordításából vettem, alkalmi módosításokkal. A

nyugatimádat elfogultságáról hivatalosan Jack Goody *The Theft of History* (Cambridge University Press, 2006) és *Renaissances: The One or the Many?* (Cambridge University Press, 2010) c. kötetében olvashatunk. Ld. továbbá Jonathan Lyons, *The House of Wisdom: How the Arabs Transformed Western Civilisation* (Bloomsbury, 2009) és John Hobson, *The Eastern Origins of Western Civilisation* (Cambridge University Press, 2004). Ziauddin Sardar ismertetője Sebastian Faulk Korán-elutasításáról a *The Guardian*-ban jelent meg "Reading the Qur'an in the Dark" címmel (27/8/09), 2014. szeptember 2-án a következő linken lehetett elérni: <http://www.theguardian.com/commentisfree/belief/2009/aug/27/sebastian-faulksquran-islam> Ferenc pápa 2014. november 25-i, az Európai Parlamenthez intézett beszédét 2014. december 14-én a következő linken lehetett elérni: http://w2.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2014/november/documents/papa-francesco_20141125_strasburgo-parlamento-europeo.html.

A szavak eredetének feltárásában sokat köszönhetek az alábbi köteteknek: John Ayto, *Bloomsbury Dictionary of Word Origins* (London: Bloomsbury Publishing Limited, 1990), *Cassell's Dictionary of Word Histories* (London: Cassell, 2000) és *Chambers Dictionary of Etymology* (Edinburgh: Chambers, 1988).

A Koránban alapuló vallási pluralizmusról bővebben: Reza Shah-Kazemi, "The Metaphysics of Interfaith Dialogue: Sufi Perspectives on the Universality of the Qur'anic Message", in James Cutsinger (ed.), *Paths to the Heart: Sufism and the Christian East* (Bloomington, Indiana: World Wisdom, 2002). Mahmoud Ayoub idézete alábbi esszéjéből származik: "The Qur'an and Religious Pluralism" in Roger Boase (ed.), *Islam and Global Dialogue, Religious Pluralism and the Pursuit of Peace* (Aldershot: Ashgate, 2005), 273. oldal. Abraham Heschel rabbi szavainak hivatkozási helye: Prince Hasan Bin Talal in Rabbi Jonathan Magonet, *Talking to the Other: Jewish Interfaith Dialogue with Christians and Muslims* (London: I.B. Tauris, 2003), vii. oldal. Nancy Kline idézete *Time to Think* című művéből származik: *Time to Think: Listening to Ignite the Human Mind* (London: Lock, 1999), 97. oldal. A neandervölgyi kihalásának okát taglaló elméleteket lásd itt: "Why did the Neanderthals die out?" (*The Guardian*, 2/6/13) 2014. december 1-én a következő linken lehetett elérni: <http://www.theguardian.com/science/2013/jun/02/why-didneanderthals-die-out>. A pluralizmusról szóló egyéb munkák, amelyekre utaltam, többek között Diana L. Eck, *Encountering God* (Boston: Beacon Press, 1993) 198. oldal; Omid Safi (szerk.), *Progressive Muslims on Justice, Gender and Pluralism* (Oxford: Oneworld Publications, 2003), 24. oldal; és Khalid Abou El Fadl, *The Place of Tolerance in Islam* (Boston: Beacon Press, 2002), 16. oldal. A bölcsészet fokozatos marginalizálódását az Egyesült Királyságban általános oktatásban szigorúan dokumentálta a *The Cambridge Primary Review* c. kötet Robin Alexander rendezésében (ld. <http://www.primaryreview.org.uk/>). A pluralizmusról átvettem néhány anyagot korábbi, saját munkáimból, többek között: Jeremy Henzell-Thomas, "The Challenge of Pluralism and the Middle Way of Islam" a Roger Boase által szerkesztett, fentebb idézett 2005-ös kötet, 267-272. oldalai; "Beyond the Tower of Babel: A Linguistic Approach to Clarifying Key Concepts in Islamic Pluralism" in Wanda Krause (szerk.), *Citizenship, Security and Democracy: Muslim Engagement with the West* (Richmond: AMSS UK, 2009), 32-34. oldalak; "British and Muslim: Holding Values to Account through Reciprocal Engagement", *Arches Quarterly*, 4:8 (2011), 30-43. o.

Platón tanításáról a dialektika felsőbbrendűségéről a retorikával szemben lásd R. Wardy, "Rhetoric" c. írását J. Brunschwig, és G. Lloyd (szerk.), *Greek Thought: A Guide*

to *Classical Knowledge* című kötetében (Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press, 2000), p. 465. A dialektikáról, mint az emberi gondolkodás fejlett módjáról lásd: Karl Riegel, "Dialectic Operations: The Final Period of Cognitive Development", *Human Development*, 16:5 (1973), és James W. Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning* (San Francisco, CA: Harper and Row, 1981). Roland Barth kritikája a túlzott „tanári beszédről” a *Learning by Heart* (San Francisco: Jossey-Bass, 2001) című írásában található. John Taylor Gatto kritikáját az Egyesült Államok állami iskoláztatási rendszeréről *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling* (New Society Publishers, 1992) című munkájából idéztem. Neil Postman kritikáját a hamis „istenek” harci oktatásáról lásd alábbi munkájában: *The End of Education: Redefining the Value of School* (New York: Vintage Books, 1996).

A „narratív tévedések” problémájáról lásd Nassim Nicholas Taleb, *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable* (New York: Random House, 2007) és Daniel Kahneman, *Thinking, Fast and Slow* (London: Penguin Books, 2012) c. köteteit. Francis Bacon *Meditationes Sacrae* (1597) című munkája a Kessinger Publishing Co. által 1996-ban és 2010-ben kiadott faksimile kiadásban olvasható. Bacon *Négy tévhite* (mely eredetileg a *Novum Organum* része) James D. Lester (szerk.), *Plato's Heirs: Classic Essays* (Lincolnwood: NTC Publishing Group, 1996) című kötetének 53-63. oldalán jelent meg. A memorizálás értékéről lásd Michael Knox Beran cikkét "In Defense of Memorization" címmel a *City Journal*-ban 2004 nyarán. A kreativitás és az ismeretanyag kapcsolatáról lásd Robert Weisberg írását "Creativity and Knowledge: A Challenge to Theories" címmel Robert J. Sternberg (szerk.), *Handbook of Creativity* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999) című kötetében. Az Ipsos MORI közvélemény-kutatásának felmérése 14 országban, 11527 interjú alapján, eredményeit 2014. október 30-án a *The Times*-ban tették közzé.

Az Egyesült Királyságban tanuló diákok körében, a vallási oktatás népszerűségéről szóló felmérés jelentése itt található: L. Blaylock (szerk.), *Listening to Young People in Secondary Religious Education*, Professional Council for Religious Education (PCFRE), 2001. szeptember. A. C. Grayling a BBC Radio 4 Moral Maze című műsorában 2002. június 1-jén az egyházi iskolákról folytatott beszélgetésben utasította el a vallási nevelést és nevezte „szellemi bántalmazásnak”. Továbbá ld. cikkét a *The Guardian*-ban "Ghettoes of Superstition" címmel (11/9/07), mely 2014. december 5-én az alábbi linken volt elérhető: <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2007/sep/11/ghettoesofsuperstition>. Doris Lessing idézete az induktrinációról *The Golden Notebook* (Az arany jegyzetfüzet) című regényéből (Harper Perennial, 2007) és Hannah Arendt idézete a totalitárius oktatásról *Totalitarianism* című művéből származik (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968), 168. oldal.

A "3 Ways to Develop Powers" weboldal elérhetősége: <http://www.wikihow.com/DevelopPowers> (letöltve: 2014. december 5.). Karim Douglas Crow tanulmánya "Between wisdom and reason: Aspects of Aql (Mind-Cognition) in Early Islam" címmel jelent meg az *Islamica* c. folyóirat 3:1 (Summer 1999) számában, a 49-64. oldalon. Guy Claxton különböző gondolkodási módokról alkotott meghatározó nézeteiről lásd *Hare Brain Tortoise Mind: Why Intelligence Increases When you Think Less* című munkáját (London: Fourth Estate, 1997). F. David Peat az őslakosok tudományát kutatja *Blackfoot Physics* című könyvében (London: Fourth Estate, 1994). Harry Lewis kritikája a modern liberális oktatás értelmének, céljának és etikai irányítójának elvesztéséről Amerikában *Excellence*

Without A Soul: Does Liberal Education Have a Future? című művében (Public Affairs, 2007) szerepel, míg Derek Melleby idézett ismertetője CPYU (Center for Parent/Youth Understanding) weboldalon jelent meg (elérhető: 2014. augusztus 26-án).

A QS 2014/2015. tanév egyetemeinek világranglistája 2014. december 7-én a következő linken volt elérhető: <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>.

Az oktatással kapcsolatban itt-ott idéztem néhány gondolatot, amelyet saját műveimben már másutt is kifejtettem, beleértve az alábbiakat: *Zahra Al Zeera, Wholeness and Holiness in Education: An Islamic Perspective* (Richmond: International Institute for Islamic Thought, 2001) előszava; "Passing Between the Clashing Rocks: The Heroic Quest for a Common and Inclusive Identity", *The Journal of Pastoral Care in Education*, 22:3 (2004), 35-44. oldal; "Thinking Skills: Engaging the Intellect Holistically", *Islamica*, 15 (2005); "Thinking Outside the Box", *Islamica*, 16 (2006); "Key Elements of Holistic Education", *Islamica*, 17 (2006); "Muslim Youth and the Renewal of Core Human Values: The Centrality of Education", nyitóbeszéd, AMSS Conference, *Muslim Youth: Challenges, Opportunities and Expectations*, University of Chester, 2009; "Islam and Human Excellence" című nyitóbeszéd a Goldman Sachs eid ünnepségén Londonban, 2010. szeptember 30-án; "Islamic Education: Cosy Corner, Lame Duck, Model of Compliance, or Beacon of Excellence?" című előadás az oktatásról szóló szekcióban a *Contextualising Islam in Britain II* konferencián, az anyag Yasir Suleiman professzossal együtt készült a DCLG számára (Cambridge-i egyetem, 2012).

A „tudás hatalom” - a kijelentés, amelyet 1597-ből egy jeles angol filozófusnak és tudósnek tulajdonítanak, ma is a tudás fontosságát emeli ki a modern világban. Az oktatás képezi tudásunk és annak fejlődésének az alapját, a legkorábbi iskolai tapasztalatokon át a felsőoktatásig. Az egyén tudását a szakmai és személyes életében is használja, a társadalom pedig az egyének kollektívjaként alakítja a világot, amelyben élünk. Ezért az oktatás ereje a sikeres társadalom kialakításának egyik kulcsa, így általában az egész emberiség számára is hasznos. De a dolgok nagyon rosszul mennek! A társadalom, az értékek és az erkölcs mind hanyatlóban van. Hogyan veszítette el az oktatás a hatékony és tisztességes társadalom felépítéséhez szükséges erejét? Hogyan lehet ezt a visszaesést megfordítani?

Az oktatás hatalma című cikkben a szerző visszatér az első eszmékhez, és azt kérdezi: mi az oktatás, és mire van szüksége az egyénnek és a társadalomnak az oktatásból? Az oktatás összekapcsolása az emberiség „szívével és lelkével”, és az emberiség nagy céljának megtalálása a legfontosabb. Ez különbözik a „tudásgyártól”, amely csupán az egyéneket fejleszti az anyagi és a személyes fejlődés érdekében. Az értékek, az erkölcs, az együttérzés, az empátia, a hála, a kölcsönös tisztelet, a tisztesség és a társadalmi felelősségvállalás mind elengedhetetlen jellemvonás az egyének számára, akik együttesen alkotják a sikeres társadalmat; így ezeket a tulajdonságokat a teljes oktatási tapasztalat során be kell építeni. A hatékony oktatási módszertan újragondolásával és kidolgozásával egy jobb világ kiépítésén lehet dolgozni, amely mindenki számára egyenlő és méltányos.



JEREMY HENZELL-THOMAS a Cambridge-i Egyetem Iszlám Tanulmányi Központjának (*Centre of Islamic Studies at the University of Cambridge*) tudományos munkatársa (és volt vendégtagja). A Királyi Tudományos Társaság (*Royal Society of Arts*) munkatársa és a Muszlim Társadalomtudósok Szövetségének (*Association of Muslim Social Scientists - AMSS UK*) végrehajtó bizottságának tagja volt az Iszlámofóbia és Rasszizmus Elleni Fórum (*Forum Against Islamophobia and Racism - FAIR*) első elnöke, valamint a Könyv Alapítvány (*Book Foundation*) alapítója és ügyvezető igazgatója. Jelenleg a *Critical Muslim* című periodika munkatársa, az évek során pedig rendszeresen írt hasábokat az *Islamica* és az *Emel* folyóiratokba, valamint a *The Times Credo* rovatába. Az Edinburgh-i Egyetem alkalmazott nyelvészetének korábbi oktatójaként arra törekszik, hogy a filológia és a pszicholingvisztika tudományos sajátosságait alkalmazza az iszlám és a muszlimok közfelfogását érintő korabeli kérdésekre, valamint a kritikai párbeszéd és polilógus előmozdításához szükséges számos társadalmi-kulturális és oktatási összefüggésben.