

Jeremy Henzell-Thomas

POTEGA EDUKACIJI





POTEŃGA EDUKACJI

Potęga edukacji (Polish)
Jeremy Henzell-Thomas

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

ISBN: 978-9926-471-68-2 Paperback

Translated into Polish from the English Title:
The Power of Education (Occasional Paper)
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

TŁUMACZENIE

Omar Kamil Abdel-Fattah

RECENZJA TŁUMACZENIA

Adriana Czajka-Stefaniuk

PROJEKT I SKŁAD

Suhejb Djemailji

VYDAVATEL

Center for Advanced Studies
Marka Marulića 2C, 71000 Sarajevo
www.cns.ba / cns.sarajevo@gmail.com

DRUK

Dobra Knjiga d.o.o. Sarajevo

Ta książka jest chroniona prawem autorskim. Z zastrzeżeniem ustawowego wyjątku i przepisów odpowiednich zbiorowych umów licencyjnych, żadne powielanie jakiegokolwiek części nie może się odbyć bez pisemnej zgody wydawcy.

Poglądy i opinie wyrażone w tym artykule są poglądami autora, niekoniecznie zbieżnymi z poglądami wydawcy. Wydawca nie ponosi odpowiedzialności za dokładność adresów URL do zewnętrznych witryn internetowych oraz osób trzecich, jeśli są cytowane i nie gwarantuje, że jakiegokolwiek treści na takich stronach internetowe są lub pozostaną niezmiennione lub stosowne.

Praca ta po raz pierwszy pojawiła się w wydaniu Critical Muslim w kwietniu-czerwcu 2015r. (wydanie 14) i jest powielany za zgodą. Prawa autorskie zastrzeżone dla Critical Muslim.

CIP - Katalogizacja u publikacji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

37.014

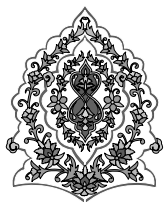
HENZELL-Thomas, Jeremy
Potęga edukacji / Jeremy Henzell-Thomas ; tłumaczenie Omar Kamil Abdel-Fattah. - Sarajevo : Center for
Advanced Studies, 2022. - 48 str. ; 21 cm

Prijevod djela: The power of education.

ISBN 978-9926-471-68-2

COBISS.BH-ID 51542022

Jeremy Henzell-Thomas



POTEŃGA EDUKACJI

Tłumaczenie:

Omar Kamil Abdel-Fattah



CENTAR ZA NAPREDNE STUDIJE
CENTER FOR ADVANCED STUDIES

Sarajevo, 2022.



Publikacja wydana dzięki wsparciu ze strony International
Institute of Islamic Thought (IIIT).



SPIS TREŚCI

Przedmowa.....	7
Potęga edukacji.....	11
Sokrates i potęga kwestionowania.....	11
Całość, fragmentaryzacja i samoprzemiana.....	17
Poszerzający się horyzont ludzkiej wiedzy.....	19
Otwartość na to, co transcendentne	21
Pluralizm i dynamiczny zasięg	23
Rygor szkolnictwa	26
Błędy narracyjne, warunkowane nastawienie, dychotomie oraz fałszywe postrzeganie.....	30
Realizacja ludzkiego potencjału	34
Doskonałość a dusza	36
Odniesienia.....	42



PRZEDMOWA

Projekt The Advancing Education in Muslim Societies (AEMS) zrodził się w odpowiedzi na wiele problemów i wyzwań, w obliczu których stoi dzisiejsza edukacja. Po intensywnych spotkaniach, między 9-10 grudnia 2013 r. w Waszyngtonie, odbyło się Dwudniowe Sympozjum pod hasłem „Reforma szkolnictwa wyższego w społeczeństwach muzułmańskich”, zorganizowane wspólnie z Centrum Wilsona. Kolejne spotkania w Wielkiej Brytanii w 2014r. zorganizowane zostały przez londyńskie biuro IIIT i zaowocowały dwoma artykułami wydanymi przez profesora Abdelwahaba El-Afendi i dra Jeremy’ego Henzell-Thomasa. Zostały one później połączone w jednym artykule przez profesora Ziauddina Sardara zatytułowanym *From Islamization to Integration of Knowledge: Rethinking Reform in Higher Education*. Druga konferencja w sprawie „Reformy edukacji w społeczeństwach muzułmańskich” odbyła się w dniu 18-19 marca 2016 r. w Turcji i zorganizowana była wspólnie z Wydziałem Teologii na Uniwersytecie w Stambule i MAHYA. Kilka spotkań przy okrągłym stole odbyło się w latach 2015-2017 w Londynie, Stambule, Konyi, Waszyngtonie, Brukseli, Kapsztadzie i w innych miejscach.

W ramach serii publikacji projektu AEMS, książka *From Islamization to Integration of Knowledge: Rethinking Reform in*

Higher Education autorstwa Ziauddina Sardara i Jeremy'ego Henzella-Thomasa została opublikowana w 2017r., a następnie w 2018 roku ukazało się jej skrócone wydanie. Książka zatytułowana *The Postnormal Times Reader*, której tematyka skupia się na edukacji, została opublikowana we współpracy z The Centre for Postnormal Policy and Futures Studies. W przygotowaniu jest kolejna publikacja, *Teaching Children: A Moral, Spiritual, and Holistic Approach to Educational Development* autorstwa Ann El-Moslimany.

Wykształcony umysł to potężny umysł, stąd tytuł tej pracy - *Potęga edukacji*. Charakter i cechy edukacji mają znaczenie daleko wykraczające poza zdobywanie wiedzy dla własnego dobra. Innymi słowy, edukacja to znacznie więcej niż tylko rozwój intelektualny – stanowi nieocenioną część społecznej struktury i kładzie podwaliny pod to, co ma wpływ na przyszły postęp jednostek, społeczeństwa i całej ludzkości. Z tego powodu staje się istotnym obszarem ciągłych przemyśleń, odnowy i rozwoju.

Badając te elementy, projekt AEMS stara się nadać wartość i przypisać kontekst rozwojowi intelektualnemu, a także wynieść wiedzę poza pasywny odbiór i rutynowe uczenie się - do zastosowań, które ostatecznie zmierzają do udoskonalenia zarówno jednostki, jak i ludzkości. Czyniąc to uwzględnia jednocześnie wiele aspektów edukacji, przede wszystkim zaś jej zasadnicze cele. To, co istotne, to przywrócenie uniwersalnych wartości, etyki, moralności i siły systemowi skoncentrowanemu na materialnym i osobistym rozwoju, jako celu wszystkiego, co jest wyuczone i uznane za użyteczne.

Niezwykle ważne jest, aby uczniowie docenili i zrozumieli, czym właściwie jest wyższy, altruistyczny cel edukacji, a także to, by zaszczepić moralną perspektywę opartą na wzajemnym szacunku, współczuciu i odpowiedzialności społecznej. Może to wymagać ponownego przemyślenia istniejących dyscyplin i wprowadzenia nowych, a także pracy w połączeniu z aktualną

wiedzą i dyskursami, poprzez skuteczne uwzględnienie kwestii etycznych i moralnych norm społecznych, jak i fundamentalnych reguł, zgodnie z którymi działa społeczeństwo, oraz podstaw jego struktury i duchowej tożsamości.

Zamiast jednolitości i ograniczonych poglądów, AEMS rozpoznaje pluralizm i różnorodność współczesnego połączonego siecią internetową świata i globalnych społeczności, oraz stara się zastąpić jałowe i homogeniczne podejście do wiedzy szerszym i bardziej kreatywnym rozumieniem rzeczywistości z perspektywy życia w różnych krajach i różnych kulturach.

Tekst ten po raz pierwszy ukazał się w kwietniowo-czerwcowym 14 numerze magazynu *Critical Muslim* z 2014 roku, zatytułowanym *Power*. Choć zaproponowane pomysły i przemyślenia należą do autora, to sam artykuł publikowany jest w związku z projektem AEMS jako dokument, który powinien pobudzić do dyskusji, celem stymulowania dyskursu oraz debaty na temat poruszonych w nim kwestii.



POTĘGA EDUKACJI

Sokrates i potęga kwestionowania

Kiedy pisałem ten esej, na pierwszej stronie „The Times” pojawiła się specjalna informacja, że Muzeum Brytyjskie zezwoliło na to, by część partenoińskich Marmurów Elgina, po raz pierwszy opuściła Londyn w ramach wypożyczenia jednej z rzeźb do Ermitażu w Sankt Petersburgu. Artykuły na kolejnych stronach zgłębiają implikacje jakoby niespodziewane pojawienie się dzieła sztuki w muzeum założonym w 1764r. przez Katarzynę Wielką, miało wskazywać na udział Rosji w europejskim Oświeceniu. Oczywiście obranie takiego miejsca na wystawę jest bardzo symboliczne w czasach, gdy narastają obawy przed nową zimną wojną między Kremlen a Zachodem. Neil McGregor, dyrektor Brytyjskiego Muzeum, mocno wierzy, że relacje między muzeami jako przykład potęgi kultury w budowaniu mostów między narodami, są jeszcze ważniejsze w czasach napięć politycznych i podziałów.

Uważa się, że jedna z postaci z owych marmurów symbolizuje rzekę Ilissos, jeden ze strumieni płynących w pobliżu Aten w starożytności. To tam, według Platona (jak opisuje McGregor)

„Sokrates rozmawiał z Fajdroszem w chłodnym cieniu platanów rosnących wzdłuż brzegów, dyskutując o wartości piękna i moralności miłości”. Jako taki „uosabia centralne wartości dialogu i dyskusji, które leżą u podstaw dzisiejszych ideałów dociekań intelektualnych i wolności politycznej” i jest „wymownym symbolem kluczowych wartości zarówno starożytnych Aten, jak i oświeceniowej Europy”.

Nie zamierzam teraz czepiać się ani podważać istoty wniosków McGregora o „świętości” dialektyki. Wręcz przeciwnie, chcę przyjąć to podstawowy aksjomat w tym, co mam do powiedzenia o sile edukacji. Niemniej jednak warto pamiętać, że Sokrates został stracony za bycie, jak to ujął Platon, „krytykantem” państwa, ostrogą, która popędza konia do działania, cierniem w ciele. Przypomina mi się esej otwierający Ziauddina Sardara w ostatnim numerze „Critical Muslim” na temat „Groźnych wolnomyślicieli”. Owi „wolnomyśliciele”, pisze, „są postrzegani jako niebezpieczni po prostu dlatego, że wolna myśl kwestionuje konwencjonalne, ortodoksyjne i dominujące perspektywy”. Bycie unikany i wygnany, mówi dalej, jest niezaskakującą konsekwencją bycia niewygodnym. W przypadku Sokratesa promienni Ateńczycy wypadli na głupich przez jego paradoksalną mądrość i za jedno z jego głównych „przestępstw” jako krytyka filozoficznego, społecznego i moralnego uznano „bezbożność” (niewiarę w bóstwa państwowe).

Musimy jednak zawsze pamiętać, że Sokrates nie był po prostu autopromującym się prowokatorem - urzeczonym własnym dowcipem i sprytem, czy też twórczą i radykalną niejasnością własnych spostrzeżeń; nie zamienił też wolnej myśli w ideologię dogmatyczną, pod którą się ona maskuje jako rzekomo „postępowa” siła przeciwko religii i „przesądom”. Gdyby był z nami dzisiaj, nie widzielibyśmy go w bezkrytycznym i służalczym przykłęku przed triumfalizmem „wartości oświeceniowych”, „świeckiego humanizmu”, „materializmu naukowego” lub

jakiegokolwiek innego „fundamentalizmu”, świeckiego czy religijnego. Sokrates byłby też ostatnią osobą, która oddała się narcyzmowi *selfie*, bo nie tylko nie interesowały go w najmniejszym stopniu własny status czy popularność, ale był również świadom głębi swej ignorancji. Jak stwierdza Sardar, „posiadający wiedzę zdają sobie sprawę, że pokora jest warunkiem prawdziwego zrozumienia”. Tym, co zaniepokoiło wielmożów Aten, był sposób, w jaki Sokrates zachował się wobec wypowiedzi wyroczni delfickiej. Zapytana, czy był ktoś mądrzejszy od Sokratesa, wyrocznia odpowiedziała, że nie. Skoro sam Sokrates uważał, że nie posiada żadnej mądrości, zinterpretował tę wypowiedź jako paradoks i przystąpił do weryfikowania tej kwestii (aby udowodnić jej nielogiczność) - przez przesłuchanie wybitnych Ateńczyków, znanych ze swojej mądrości. Doszedł do wniosku, że skoro tak zwani mędrzy myśleli, że sami byli mądrzy - choć w rzeczywistości nie byli - a on sam wiedział, że nie był w ogóle mądry, to paradoksalnie uczyniło go mądrzejszym, skoro jako jedyny był świadomy własnej niewiedzy. Skonstatował, zatem, że wyrocznia jednak miała rację.

Obrona Sokratesa, słynny dialog napisany przez Platona, wymownie opisuje, w jaki sposób zachowywał się i co mówił Sokrates podczas swego procesu. Owa „obrona” w rzeczywistości wcale nie jest przeprosinami, lecz - jak to ujął Russell Bosworth - poruszającym potwierdzeniem „zasług życia świadomie poświęconego trosce o duszę, odkrywaniu mądrości i wierności prawdzie”.

Thomas Merton, wpływowy chrześcijański myśliciel, działacz polityczny, wizjoner społeczny i literat, pisze w głęboki, wnikliwy i osobisty sposób, o realizacji potrzeby ucieleśnienia tego, co myślimy i co wiemy w trakcie naszego życia: „Działania właściwe człowiekowi nie są czysto umysłowe, ponieważ człowiek nie jest tylko bezcielesnym umysłem. Naszym przeznaczeniem jest żyć tym, co myślimy, bo o ile nie żyjemy według tego, co wiemy, to nawet o tym nie wiemy”.

Jeśli wpisze się do wyszukiwarki internetowej wyrażenie „potęga edukacji”, jednym z dziesięciu najlepszych trafień wynikowych spośród półtora miliarda wyników dostarczonych w mniej niż pół sekundy, jest manifest na stronie Deutsche Welle, który mówi nam, że „Edukacja to więcej niż zdobywanie wiedzy. To umożliwienie ludziom rozwoju osobistego i aktywności politycznej. Nie zawsze jest to w interesie rządzących...”. Dodaje się tam także, że edukacja jest podstawowym prawem człowieka i emancypacyjną siłą służącą politycznemu rozwojowi, demokracji i sprawiedliwości społecznej, umożliwiającą ludziom zakwestionowanie wszelkich nadużyć, w tym władzy przez autorytarnych władców i rządy, dającą dostęp do „nieocenzurowanych” perspektyw.

Kluczem jest tu zestawienie rozwoju osobistego ze sprzeciwem wobec autorytaryzmu i działaniem na rzecz wolności i sprawiedliwości społecznej. Koran wyjaśnia, że transformacja społeczeństwa i świata musi opierać się przede wszystkim na osobistej przemianie: „Zaprawdę, Bóg nie zmienia tego, co jest w ludziach, dopóki oni sami nie zmienią tego, co jest w nich samych!” (13:11). Przekazano, że prorok Muhammad powiedział: „Ten kto zna siebie, zna swego Pana”, a także że określił (choć nie w autorytatywnych zbiorach hadisów) „największy dżihad” (*al-jihād al-akbar*) jako walkę człowieka ze swym „niższym ja” (tzn. m.in. ze swym egoizmem). Starogrecki aforyzm „Poznaj siebie” (*gnothi seauton*) był jedną z delfickich maksym wyrytych na dziedzińcu Świątyni Apolla i jedną z zasad przewodnich Akademii Platona.

Merton ostrzega przed niebezpieczeństwem aktywizmu, który nie jest zakorzeniony w samowiedzy i osobistej transformacji: „Ci, którzy próbują działać i robić rzeczy dla innych lub dla świata bez pogłębiania samoświadomości, własnej wolności, uczciwości i zdolności do kochania, nie będą mieli niczego do ofiarowania innym. Nie będą innym przekazywać nic poza zaszczepianiem swoich własnych obsesji, agresywności,

egocentrycznych ambicji, złudzeń względem celów i obieranych środków oraz doktrynalnych uprzedzeń i idei”.

Podczas wyszukiwania cytatów w wyszukiwarce internetowej, pierwszym pojawiającym się wynikiem były słowa Nelsona Mandeli: „Edukacja jest najpotężniejszą bronią, której możesz użyć, by zmienić świat”. W pierwszej dziesiątce wyszukiwań znalazł się również cytat mówiący w jaki sposób edukacja daje moc „zmiany postrzegania świata i pokazuje, jak żyć”, oraz inny, który wyjaśnia jak „transformacyjna siła wspaniałej edukacji może zmienić wszystko”.

Dzisiaj zasoby, które czerpiemy z wyszukiwań internetowych, często są zaśmiecone cytatami wyrwanymi z kontekstu i zredukowanymi do banału, które są bez końca powielane i utrwalane na niezliczonych stronach internetowych. Gdy coś zostanie przypisane komuś w Internecie, zwykle jest to powielane bez końca jako „święta prawda”. Jest to oczywiście jeden z problemów błyskawicznego trybu zdobywania wiedzy, który mimo nieocenionej wartości natychmiastowego do niej dostępu, może również sprzyjać traktowaniu truizmów, haseł, frazesów i sloganów w sposób nadający im znaczenie. Może on również ugruntować popularność szeregu cytatów poprzez samonapędzający się system ocen, oparty na liczbie „kliknięć”. Jednakże błędem byłoby spierać się z prostą, ale jakże ważną ideą przewijającą się w większości maksym napotkanych w najpopularniejszych wyszukiwaniach: edukacja ma moc, by zmienić człowieka i świat.

Indoeuropejski rdzeń *poti*, z którego wywodzi się łacińskie *potere* (być w stanie) oraz angielskie słowa *power* (moc), *potent* (potężny), *potential* (potencjał) i *possible* (możliwy), jest również źródłem sanskryckiego słowa *patih* znaczącego „mistrz/pan”. Stając się panami nas samych, umożliwiamy sobie służenie innym.

Przede wszystkim należy podkreślić, że najlepsza edukacja powinna dawać moc do badania, poznawania i zmiany samego siebie, abyśmy mogli zmieniać życie innych.

Ta zmiana jest również niekończącą się podróżą naturalnej dociekliwości i uczenia się przez całe życie, zakorzenionymi w założeniu, że zawsze można wiedzieć więcej. I jest to oczywiście prawda, nie tylko w domenie intelektualnej, ale również na ścieżce duchowej. Z każdym krokiem na drodze do lepszego zrozumienia prawdy, nowe ścieżki rozwijają się we wszystkich kierunkach, bo taka jest nieskończenie generatywna moc Stwórcy. Takie próbowanie (różnych kierunków) niesie ze sobą coraz większą pewność (*yaqīn*), ale paradoksalnie także dylematy, bo pewność duchowa to nie to samo, co fałszywa pewność, którą daje zamknięty umysł w jego ograniczonym rozumieniu zamkniętej księgi. Mistyczną paralełą do niekończącego się procesu edukacji można znaleźć u Ibn Arabiego w opisie stanu „boskiego oszołomienia” (*ḥayrā*) wynikającego z otwarcia drzwi serca poprzez proces skumulowanego „samo-objawiania się”. Autor ten opisuje, w jaki sposób świadomość objawienia natury lub działania Boga w świecie jest nieustannie rozwijającym się odkrywaniem nowych implikacji, poprzez które człowiek uświadamia sobie, że „to zjawisko nie ma końca, na którym mogłoby się skończyć”. W Koranie czytamy: „A gdyby wszystkie drzewa na ziemi były piórami, a morze było atramentem uzupełnionym (dodatkowymi) siedmioma morzami, słowa Boga nie wyczerpałyby się...” (31:27).

Możemy znaleźć częściową analogię do procesu ciągłego „rozwijania się” w otwarciu warstwowych chińskich trumien z dynastii Song, w których umieszczano kolejno mniejszą trumnę wewnątrz poprzedniej. Ostatnia i najmniejsza z tych trumien (prekursorów późniejszych japońskich oraz, bardziej znanych, rosyjskich matryoszek, czyli warstwowych lalek) tradycyjnie zawierała jedno ziarenko ryżu. Oczywiście otwieranie kolejnych warstw trumien lub lalek nie jest nieskończonym procesem biorąc pod uwagę oczywiste cechy fizyczne i ograniczenia przestrzeni i materiałów. Ale idąc dalej za tą analogią, możemy porównać pojedyncze ziarno ryżu w końcowym pojemniku do Jedyności

będącą esencją, pierwotnym bezwymiarowym punktem, od którego emanują wciąż rozrastające się pudełka sprawiając, że „to zjawisko nie ma końca, na którym mogłoby się skończyć”.

Edukacja powinna skłaniać do ciągłego analizowania i uczenia się. Poza tym jej zadaniem jest otwierać nasze umysły i serca na źródło całej wiedzy, jak również na jej nieskończenie twórczą moc.

Całość, fragmentaryzacja i samoprzemiana

Fizyk David Bohm, uważany przez Einsteina za jego następcę, zdefiniował to, co nazwał „utajonym porządkiem”, jako leżącą u podstaw i niepodzielną całość, której fizyczna forma nieustannie się rozwija i składa się z powrotem - w taki sposób, że „każda część wszechświata jest ze sobą powiązana”. To jest holograficzna wizja Williama Blake’a „widzenia świata w ziarnku piasku” i nie jest to bynajmniej poetycka fantazja. Ta jedność i wzajemne powiązania wszystkich rzeczy są również w samym centrum odkryć Johna Stewarta Bella. Pokazał on, że każda cząstka we wszechświecie ma pamięć o każdej innej cząsteczce, ponieważ wszystkie one były pierwotnie „uwikłane” w Jedność. Różnorodność form jest nieskończona i ciągle się zmienia, ale istnieje niezmienna esencja, która jest źródłem wszystkiego i naszym własnym punktem powstawania i powrotu. „Z każdej rzeczy stworzyliśmy parę.”, czytamy w Koranie (51:49), a jednak - w wielości jest jedność.

Bohm wskazuje na palące problemy spowodowane przez fragmentaryczność naszego myślenia, która nie dostrzega owej podstawowej jedności i łączności. Generuje to niekończący się chaotyczny i bezsensowny konflikt oraz szeroki zakres kryzysów - społecznych, politycznych, ekonomicznych, ekologicznych, psychologicznych - w jednostce i społeczeństwie jako całości. Owo

rozdrobnienie, nad którym ubolewał Bohm, tylko wzrosło od czasu wydania jego książki w 1980. Nie musimy szukać daleko w dzisiejszym świecie, by odnaleźć osłabiające, a nawet niszczyielskie konsekwencje ekskluzywizmu, trybalizmu, triumfalizmu i zaściankowej polityki tożsamościowej przejawiającej się w wypaczeniu i sprzeniewierzeniu doktryn i wartości w imię kulturowej, etnicznej, religijnej, narodowej lub cywilizacyjnej wyższości, czy to na Wschodzie, czy na Zachodzie. Jedność w wielości nie jest równa jednolitości, tak jak Absolut nie może być utożsamiany z miażdżącym absolutyzmem, który zaciera wszelki kontekst.

Ibn Khaldūn użył terminu *asabiyya* (spójnia społeczna, lecz również: poplecznictwo plemienne, etnocentryzm) zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym sensie. *Asabiyyah* może być źródłem solidarności i jedności społecznej, ale w swojej negatywnej formie jest to prymitywna, szowinistyczna i pełna pychy etnocentryczna mentalność, która popiera plemienne uprzedzenia i zaściankowy interes własny. Reakcją Proroka na przechwałki o wspaniałości przodków było ostrzeżenie tych, którzy pograżyli się w arogancji przedislamskiego okresu pogańskiej ignorancji (*jāhiliyya*), że islam zniósł plemienność i że wszystkie istoty ludzkie są potomkami Adama. Dowiadujemy się z Koranu (49:13), że nie ma wyższości jednych nad drugimi, jak tylko przez *taqwā*, czyli bogobojność, która inspiruje nas do czujności i czynienia tego, co słuszne. Ten werset można odebrać jako potępienie wszystkich etnicznych/rasowych, narodowych, klasowych czy też plemiennych uprzedzeń -potępienie, które zostało wyrażone przez proroka Muhammada: „Nie jest spośród nas ten, kto krzewi plemienne poplecznictwo, i nie jest spośród nas ten, kto walczy w sprawie plemiennej stronnictwa, ani nie jest spośród nas ten, kto ginie w imię plemiennego poplecznictwa”. Poproszony o wyjaśnienie, co miał na myśli przez plemienne poplecznictwo, Prorok odpowiedział: „Oznacza to pomaganie własnym ludziom w tym, co niesprawiedliwe”. Dezaprobata dla plemienności

jest również związana z Paktem Cnotliwych (*ḥilf al-fudūl*), zawartym, gdy Muhammad był młodzieńcem, lecz jeszcze nie prorokiem. W tym pakcie przywódcy plemion i ich członkowie zobowiązali się do interweniowania w konfliktach w obronie sprawiedliwości i stawania po stronie ciemionych przeciwko ciemieżcom - kimkolwiek by nie byli i niezależnie od sojuszy łączących plemiona. Zatwierdzenie przez Proroka tego paktu, w którym nie dostrzegał sprzeczności z wartościami islamu, potwierdziło, że zasady takie jak sprawiedliwość, moralność i dobro wspólne nie są wyłączną domeną jakiegokolwiek społeczeństwa, wyznania czy ideologii.

Poszerzający się horyzont ludzkiej wiedzy

Pamiętam, że jako dwunastoletni chłopiec pożyczałem trzycalowy teleskop refrakcyjny z mojej lokalnej biblioteki publicznej i spędziłem sześć miesięcy na mapowaniu nocnego nieba. Myślę, że moi rodzice byli szczęśliwi, że to gigantyczne zadanie, które sobie wyznaczyłem, przynajmniej uchroni mnie przed czynieniem szkód. Pamiętam swój podziw, kiedy w polu widzenia pojawił się Saturn. Widziałem wyraźnie jego trzy główne pierścienie moim amatorskim urządzeniem, ale dużymi teleskopami można było dostrzec 8 pierścieni, a orbitująca sonda kosmiczna, taka jak Cassini, pokazuje aż 30 pierścieni i przestrzeń między nimi. Całkowita liczba pierścieni jest właściwie nieznana.

Odkrycie nowych pierścieni jest dowodem, że ludzka wiedza pogłębia i poszerza się, a jednym z najważniejszych czynników tej ekspansji są nieocenionej wartości pluralizm, międzykulturowe spotkania i wymiana. Ahmed Moustafa i Stefan Sperl wykazali - w ich niedawno opublikowanym *opus magnum* poświęconym geometrii i kaligrafii - że musiały upłynąć aż trzy

wieki po śmierci proroka islamu, zanim pismo arabskie zostało ustandaryzowane przez abbasydzkiego wezyra Ibn Muqlę i wielkiego skrybę Ibn al-Bawwāba w Bagdadzie w X wieku, co miało związek z poszerzeniem się horyzontu wiedzy w kulturze islamu (wraz z terminologią naukową języka arabskiego), jak również z uwzględnieniem i wchłonięciem postępów innych, wcześniejszych cywilizacji. Ten proces wzrastania świadomości zasugerowany został w wersecie z Koranu: „Pokażemy im Nasze znaki na najdalszych horyzontach [wszechświata] i w ich własnych duszach, aby stało się dla nich jasne, że to [Boże] Objawienie jest prawdą” (41:53). Tutaj, jak sądzę, termin „horyzonty” (*āfāq*) odnosi się zarówno do rozszerzania zakresu, jak i dojrzewania ludzkiej świadomości oraz różnicowania dziedzin ludzkiej wiedzy, bez względu na ich źródła. Już pierwsze objawione wersety Koranu stanowią dla nas zachętę: „Czytaj – i Twój Pan jest Najszlachetniejszy! Ten, który nauczył (człowieka) przez pióro – nauczył człowieka tego, czego [człowieka sam uprzednio] nie wiedział!” (96:3-5). Muhammad Asad zauważa, że pióro jest symbolem całej spisanej wiedzy, zaś wyjątkowa zdolność człowieka do przekazywania za pomocą pisma własnych przemyśleń, doświadczeń i spostrzeżeń - pomiędzy jednostkami, z pokolenia na pokolenie, z jednego środowiska kulturowego do innego - nadaje całej ludzkiej wiedzy skonsolidowany charakter.

Należy jasno powiedzieć, że wymiana kulturowa to proces, który działa w wielu kierunkach. Jeśli cywilizacja islamska wiele zawdzięcza greckiej filozofii i geometrii, to cywilizacja zachodnia wiele zawdzięcza temu, co Muhammad Asad elokwentnie określił jako naleganie na „świadomość i wiedzę” - przenikające Koran; które zapoczątkowało „tę wspaniałą erę nauki i badań naukowych, które wyróżniły świat islamu w okresie jego kulturowego szczytu”. Jest swego rodzaju odświeżającym doświadczeniem ujrzyć wręcz całą serię książek rozprawiających się z dotychczas wszechobecnymi zachodnimi uprzedzeniami,

które umyślnie ignorowały wkład niezachodnich kultur i cywilizacji w rozwój cywilizacji zachodniej.

Jak wyjaśnia Asad, Koran dał początek kulturze „niezależnych rozważań i ciekawości intelektualnej”, która „przeniknęła na niezliczone sposoby do umysłu średniowiecznej Europy i dała początek odrodzeniu kultury zachodniej, określanemu mianem Renesansu, a co za tym idzie stała się z biegiem czasu w dużej mierze odpowiedzialna za narodziny tego, co dziś jest określane jako wiek nauki: wiek, w którym teraz żyjemy”. Przypomina mi się tu odrzucenie Koranu przez pisarza Sebastiana Faulksa i wyśmianita riposta Ziauddina Sardara w *The Guardian*. Faulks opisał Koran (temat, który jak twierdzi Sardar, „jest widocznie daleko poza jego zasięgiem”) jako „bardzo rozczarowującą”, „jednowymiarową”, „jałową”, „przygnębiającą księgę” „bez etycznego wymiaru”. Sardar zwraca uwagę, że gdyby Faulks miał rację, to czy byłoby możliwe, żeby ta sama księga „motywowała wierzących do rozwijania nauki i uczenia się, promowania rozsądku i eksperymentowania, zakładania uniwersytetów, szpitali prowadzących badania, jak również do zaawansowanych dociekań filozoficznych?”.

Edukacja powinna, zatem, dawać moc rozpoznawania i doceniania bogactwa źródeł i wielowątkowości ludzkiej wiedzy oraz ich zbieżność w rozwoju cywilizacji ludzkiej.

Otwartość na to, co transcendentne

Twórczy impuls wywodzący się z Koranu był jednocześnie intelektualny i duchowy. Cywilizacja, którą obejmował swoim wpływem, mieściła uwzględniała rozpoznanie prawdy, która na swoim najwyższym poziomie jest poznaniem Boga, bo żadna wyższa cywilizacja jest godna tego miana, jeśli nie potrafi odróżnić

zdezorientowanej ciekawości intelektualnej (bez względu na to, jak bardzo jest „otwarta”, „oryginalna” i „kreatywna”) od intelektualnego dążenia, które jest ugruntowane na najwyższym poziomie etycznych i duchowych wartości i które samo w sobie jest odzwierciedleniem tego co transcendentne.

Mając to na uwadze, właściwym będzie odniesienie się do przemowy papieża Franciszka skierowanej do Parlamentu Europejskiego w Strasburgu w dniu 25 listopada 2014r. Mówił on o słynnym fresku Rafaela *Szkoła Ateńska*, znajdującym się w Watykanie. Platon i Arystoteles są w jego centrum. „Palec Platona”, powiedział Franciszek, „jest skierowany w górę, na świat idei, na niebo, na raj, jak moglibyśmy powiedzieć. Arystoteles ma rękę wyciągniętą przed siebie, w stronę oglądającego, w kierunku świata, konkretnej rzeczywistości.” (Co za niesamowity obraz - przywiódł mi na myśl słowa przypisywane prorokowi Muhammadowi: „Mam dwie strony, jedną zwróconą ku światu, a drugą ku Bogu”). Papież dodał, że fresk zrobił na nim wrażenie „jako bardzo trafny obraz Europy i jej historii, zbudowanej na nieustannych interakcjach między niebem a ziemią, gdzie niebo sugeruje tę otwartość na transcendencję – na Boga – która zawsze wyróżniała narody Europy, podczas gdy ziemia reprezentuje praktyczną i konkretną umiejętność Europy do stawiania czoła sytuacjom i problemom”.

Jego wniosek, że przyszłość Europy zależy od odzyskania przez nią połączenia między tymi dwoma elementami, jest wizjonerski. „A Europa, która nie jest już otwarta na transcendentny wymiar życia, to Europa, która ryzykuje powolną utratę własnej duszy i tego humanistycznego ducha, którego wciąż kocha i którego broni.”

Starożytne greckie słowo *anthropos* (człowiek) mogło mieć pierwotnie znaczenie „ten, który patrzy w niebo”. Nasza wyprostowana postawa daje nam możliwość patrzenia w górę, oraz wyższe aspiracje, które sięgają ponad ziemię, aż do niebios i pozycjonuje

nas jako pomost między dwoma królestwami. Mamy w sobie, w naszej podstawowej naturze, umiejętność rozróżniania (*furqān*), lub kompas, który kieruje (z *ang. orient*) nas do naszego źródła (z *ang. origin*, oba te angielskie słowa *origin* i *orient* pochodzą z tego samego rdzenia - łacińskiego *oriri*, czyli „wzniesić”, a czasownik *orient* pierwotnie oznaczał „zwrócić twarz na wschód”, w kierunku wschodzącego słońca) – kryterium, które pokazuje nam drogę do bycia w pełni człowiekiem. Jeśli Papież jest pontyfikiem, to cała ludzkość ma tę funkcję zapisaną w rdzeniu tego słowa, z łacińskiego *pontifex*, czyli „budowniczy mostów” - ten, który negocjuje między Bogiem a człowiekiem.

Edukacja powinna dawać moc sięgania do nieba i łączenia niebios i ziemi, tego co transcendentne z tym co immanentne, w miłości do Boga i „wszystkiego tego, co się żyje na ziemi”.

Pluralizm i dynamiczny zasięg

Wielu z nas zna jakąś wersję biblijnej historii Wieży Babel z Księgi Rodzaju (11:1-9), a nawet ci, którzy jej nie znają, z pewnością kojarzą metaforyczne zastosowanie słowa „Babel” oznaczające mieszaninę dźwięków lub zgiełk wzajemnie niezrozumiałej mowy. Według relacji z Księgi Rodzaju, Wieża Babel została wzniesiona przez potomków Nuha (Noego) w zarozumiałej próbie dotarcia do nieba. Karząc ich za pychę, Bóg wprowadził ich w konsternację, uniemożliwiając budowniczym wzajemne zrozumienie swojej mowy; tak, według legendy, pojawił się podział mowy ludzkiej na różne języki świata, a także rozproszenie ludzkości po całej ziemi.

Koran nie popiera jednak idei, że różnorodność języków i ras jest karą lub ciężarem nałożonym na ludzkość. Wręcz przeciwnie, ustanawia jedność w różnorodności, nie tylko pod względem kultury, języka i rasy, ale także religii. Pluralizm, jest

po prostu aspektem *fiṭrah* - esencjonalnej natury lub pierwotnego stanu człowieka. W słowach Mahmuda Ayoub'a, różnorodność ludzka „nie jest spowodowana stopniową degeneracją społeczeństwa z idealnego lub utopijnego stanu. Nie jest też wynikiem braku boskiego przewodnictwa lub braku ludzkiego zrozumienia. Różnorodność religijna jest normalnym dla ludzi stanem rzeczy. Jest to konsekwencja różnorodności kultury ludzkiej, języków, ras i różnych środowisk”. „Objawienie”, pisze rabin Abraham Heschel, „jest zawsze dopasowane do możliwości człowieka. Nie ma dwóch takich samych umysłów, tak jak nie ma dwóch identycznych twarzy. Głos Boga w różnoraki sposób i poprzez wiele języków dociera do ducha człowieka. Jedna prawda objawia się na wiele sposobów rozumienia”. Nancy Kline natomiast trafiła w sedno swoim stwierdzeniem, że „różnorodność podnosi inteligencję grup. Jednorodność jest formą wyparcia”.

Najnowsze badania sugerują, że jednym z czynników, które przyczyniły się do wyginięcia neandertalczyków był ich brak kontaktów zewnętrznych. Większa część mózgu neandertalczyka wydaje się być poświęcona wzrokowi i kontroli nad ciałem, podczas gdy współcześni ludzie wykorzystywali większą moc mózgu do utrzymywania rozbudowanych sieci społecznościowych (co było przydatne w rywalizacji o ograniczone zasoby), wymagających jednocześnie dużo bardziej złożonego języka.

Wersety Koranu, które ustanawiają pluralizm, są dobrze znane i można je wielokrotnie powtórzyć: „Uczyniliśmy was narodami i plemionami, abyście się wzajemnie poznawali” (49:13); „Gdyby Bóg tego chciał, to z pewnością mógłby was wszystkich uczynić jednym narodem, ale [On chciał inaczej], aby was sprawdzić (...)” (5:48). W Koranie czytamy również, że różnorodność ludzkich języków i ras to znak dla ludzi wiedzy (30: 22). Muhammad Asad wskazuje na inne wersety, które według niego potwierdzają, że „nieustanne zróżnicowanie poglądów i idei ludzi

nie jest przypadkowe, lecz reprezentuje podstawowy czynnik ludzkiej egzystencji, będący boskim zamierzeniem”.

Ważne jest, aby odróżnić pluralizm jako aktywny proces uczenia się, od niekwestionowanej przeciętności zwykłej „tolerancji”. Omid Safi przypomina nam, że konotacje słowa „tolerancja” są głęboko problematyczne, zakorzenione w średniowiecznej toksykologii i farmakologii gdzie oznaczało ono, ile trucizny organizm może „tolerować” zanim umrze. Jak Diana Eck wymownie uargumentowała, pluralizm nie jest samym istnieniem „pluralizmu”, „kosmopolityzmu”, czy też szeregiem odizolowanych obozowisk lub oddzielnych enklaw. Według niej, są to jedynie „ikony różnorodności”, a nie „instrumenty relacji”. Pluralizm nie jest też rodzajem niezdecydowanego lub wymyślonego synkretyzmu pozbawionego zaangażowania lub dawką pocieszających frazesów o wspólnym gruncie podawanych na międzywyznaniowym śniadaniu.

To spotkanie w poszukiwaniu prawdy, proces wzajemnej przemiany idący dalej niż zwykła próba zrozumienia „Innego”. To osiągnięcie nowego poziomu zrozumienia siebie nawzajem.

U podstaw tego spotkania leży rozwijanie relacji. Jeden z najważniejszych sposobów rozwijania zdolności do formowania i podtrzymywania relacji polega na szerokiej i zrównoważonej edukacji holistycznej, która daje odpowiednią przestrzeń dla sztuki i nauk humanistycznych. Jest to szczególnie ważne ze względu na ich postępującą marginalizację w programie nauczania szkół ogólnodostępnych. W systemach edukacyjnych na wszystkich poziomach w obrębie społeczeństw muzułmańskich takie zaniedbanie może być jeszcze bardziej widoczne. Edukacja wzbogacona przedmiotami humanistycznymi sprzyjałaby rozwojowi nie tylko umiejętności krytycznego i kreatywnego myślenia, zadawania pytań, otwartego dociekania oraz umiejętności skutecznej komunikacji poprzez dyskusję i debatę, ale także szeregowi innych możliwości: zaangażowanie w sztukę twórczą

jako środek angażujący duszę, rozpalający wyobraźnię czy też rozwijający świadomość estetyczną; eksploracja wielozmysłowa i bezpośrednie uczenie się przez doświadczanie, zwłaszcza piękna i majestatu przyrody; zrozumienie stanu człowieka poprzez studiowanie historii, geografii, języków, literatury i nauk społecznych; kultywowanie otwartego i czułego spojrzenia, które ceni i szanuje różnorodność, a także aktywnie wspiera świadomość międzykulturową; rozwój charakteru, cnotliwości, altruizmu i wartości etycznych - niezależnie od tego, czy jest to w odniesieniu do osobistego zachowania, relacji, bycia obywatelem, praktyk biznesowych, służby charytatywnej, czy też troski o środowisko, która jest obecnie tak ważna dla nas wszystkich.

Edukacja powinna dawać moc nawiązywania relacji i poznawania „innych”, a przez to uszlachetniać i ulepszać siebie.

Rygor szkolnictwa

Zwróciłem tu delikatnie uwagę na znaczenie powiązanych pojęć pluralizmu, różnorodności, wymiany kulturowej, relacji i poszerzania horyzontów wiedzy, ponieważ istnieje wyraźny związek między tym wszystkim a rolą rozmowy, dyskursu, dyskusji, dialogu, dialektyki i polilogu (wielogłosu) jako podpory wszelkich potężnych i transformacyjnych procesów edukacyjnych – czyli takich, które dają moc zmiany siebie, społeczeństwa i świata. W ramach zachodniej dyscypliny - psychologii rozwojowej - Karl Riegel identyfikuje zdolność do akceptacji sprzeczności, konstruktywną konfrontację, paradoksy i asynchronie jako najwyższy etap rozwoju poznawczego, a James Fowler łączy myślenie dialektyczne z rozwojem wiary. Nie trzeba dodawać, że proces dialektyczny nie jest ani kompromisem, ani luźnym relatywizmem, lecz twórczym napięciem, które ostatecznie przekształca

sprzeczności w komplementarność, uwalniając tym samym myśliciela o otwartym umyśle od zakorzenionych nawyków i uwarunkowanych wzorców myślenia, ustalonych powiązań, strachu przed zmianą i niestabilnością, oraz niechęcią do zbliżenia się do wszystkiego, co może zagrażać jego poczuciu własnego „ja”.

Czy w naszych szkołach istnieje kultura rozmowy? Roland Barth donosi o szacunkach Johna Goodlada i innych osób twierdzących, że 85 procent czasu lekcji w amerykańskich szkołach stanowi metoda pedagogiczna oparta na wypowiedaniu się nauczyciela i słuchaniu go przez uczniów, z przerwami na dyskusję zorientowaną na nauczyciela. Można mieć nadzieję, że z taką przewagą wykładów nauczycieli w naszych szkołach w Wielkiej Brytanii, spora ich część może być ukierunkowana na rozwój twórczy i myślenie. Bynajmniej. W rzeczywistości szeroko zakrojone badanie brytyjskich gimnazjów ujawniło, że mniej niż 10 procent wypowiedzi nauczycieli ma na celu rozwijanie umiejętności złożonego myślenia (u uczniów). Zdecydowana większość jego działań skierowana jest na kontrolę i zarządzanie, w tym na utrzymywanie porządku i wydawanie instrukcji oraz transmisję na niskim poziomie faktów i informacji. Większość pytań uczniów nastawiona jest wyłącznie na przypomnienie „właściwych odpowiedzi” w stosunku do przypisanych im wcześniej treści, zgodnie z wymogami narzuconego porządku testowania i oceniania - zamiast promowania dyskusji, przez którą alternatywne punkty widzenia lub inne złożone procesy dociekania i refleksji mogą być pogłębiane.

Proces edukacyjny, który jest nieproporcjonalnie skoncentrowany na zorientowanym na nauczyciela przekazie informacji (co harwardzki pedagog Roland Barth nazywa „Sit'n Git”), nie będzie rozbudzać i pielęgnować pełnego zakresu ludzkich zdolności. W terminologii edukacji muzułmańskiej, nadmierny nacisk na nauczanie i trening umysłu oraz przekazywanie wiedzy poprzez nauczanie skoncentrowane na nauczycielu (*ta'lim*)

kosztem szerszego wychowania (*tarbiya*) narusza integralność doświadczenia edukacyjnego. Dobry nauczyciel to nie tylko *mu'allim*, czyli przekaziciel wiedzy, ale także *murabbī*, czyli ktoś kto dba o dusze i rozwija charaktery.

Istnieje pilna potrzeba odrodzenia prawdziwie holistycznych i jakościowych zasad - w obliczu wyniszczającego utylitarne podejścia, wywodzącego się z ukierunkowanego na cele menedżeryzmu (kształcenia menadżerów), który ogranicza ludzi do uległych konsumentów w służbie miażdżącego materializmu, nie zrównoważonego wzrostu gospodarczego i dewastacji środowiska. Ten nowoczesny system szkolny był wielokrotnie przedmiotem krytyki, w tym mocnych oskarżeń Johna Taylora Gatto wobec założeń i struktur leżących u podstaw nowoczesnego szkolnictwa państwowego w USA. Gatto obnaża mechanizm tego ogłupiającego, nastawionego utylitarne programu, który wpływa również na brytyjską politykę edukacyjną - programu ukierunkowanego na przekształcenie dzieci w trybiki w ekonomicznej maszynie; dzieci zależne, konformistyczne, materialistyczne i pozbawione ciekawości, kreatywności, wyobraźni, wiedzy o sobie samych, zdolności intelektualnego dociekania i refleksji oraz umiejętności przebywania tylko w swoim towarzystwie (bycie z sobą, bycie przez pewien czas samotnym). Neil Postman, wybitny amerykański krytyk społeczny również ubolewał nad sposobem, w jaki dzisiejsze szkoły promują „fałszywych bogów” użyteczności ekonomicznej i konsumpcjonizmu.

Jedną z najważniejszych sił edukacji musi być umożliwienie nam przeciwstawiania się wszelkiego rodzaju indoktrynacji. Podam wymowny przykład. Raport Rady Zawodowej ds. Wychowania Religijnego wykazał, że liczba uczniów szkół średnich w wieku od 11 do 18 lat, którzy lubią edukację religijną i widzą korzyści dla swojego życia z niej płynące, przewyższa czterokrotnie liczbę uczniów, którzy są negatywnie nastawieni do takich zajęć. Raport podaje również przykłady wypowiedzi

uczniów, które pokazują, że wielu z nich lubi ten przedmiot, również przez wzgląd na możliwości, jakie im daje w dziedzinie wyrażania opinii, poprawy umiejętności komunikowania się, zdobywania wiedzy o innych wyznaniach, rozwijania świadomości i wrażliwości międzykulturowej, rozwijania pewnych umiejętności filozoficznych: dociekania i refleksji, a także rozmyślenia nad znaczeniem i celem życia. Może być bardzo niewiele innych sposobności, w ramach podstawy programowej, do wzbogacenia się o takie umiejętności. Te dowody są sprzeczne z głośnymi ideologicznymi uprzedzeniami tych, którzy kategorycznie sprzeciwiają się edukacji religijnej, przedstawiając ją jako „indoktrynację”, jak chociażby „filozof” A. C. Grayling, który kiedyś określił edukację religijną jako „przemoc intelektualną”, zaś szkoły wyznaniowe jako „getta przesądów”. O ile indoktrynacja i brak krytycznego/dialogicznego myślenia może charakteryzować pewne aspekty procesu nauczania w niektórych szkołach wyznaniowych, o tyle rażącym błędem jest zrównanie takich problemów z edukacją religijną w ogóle. Takie uogólnienia nie tylko pokazują lekceważenie dowodów, co jest zaskakujące w przypadku samozwańczych mistrzów krytycznego myślenia, ale jest to także autorytarny brak szacunku dla samych młodych ludzi i ich prawa do doświadczenia świata.

Chociaż powiązanie indoktrynacji z religią może być mechaniczne i schematyczne w ramach pewnych uwarunkowanych kulturowo sposobów myślenia, musimy zrozumieć, że indoktrynacja jest do pewnego stopnia osadzona w głównym nurcie systemu edukacyjnego, który określamy mianem „świeckiego”. W *The Golden Notebook*, Doris Lessing pisze: „Nie wykształciliśmy jeszcze systemu edukacji, który nie jest jednocześnie systemem indoktrynacji... Ci z was, którzy są bardziej wytrzymali i indywidualistycznie nastawieni niż reszta, będą zachęteni do odejścia i znalezienia sposobów kształcenia samego siebie – kształcenia własnych osądów. Ci, którzy zostają muszą pamiętać,

zawsze i cały czas, że są formowani i wciskani w ramy tak, aby pasowali do wąskich i szczególnych potrzeb tego konkretnego społeczeństwa.” Hannah Arendt, filozofka społeczna, przedstawia to tak: „Celem totalitarnej edukacji nigdy nie było wpojenie przekonań, lecz zniszczenie zdolności do tworzenia jakichkolwiek”.

Edukacja powinna, zatem, dawać siłę do zadawania dociekliwych pytań, wykorzenienia własnych uprzedzeń i opierania się indoktrynacji.

Błędy narracyjne, warunkowane nastawienie, dychotomie oraz fałszywe postrzeganie

Możemy dodać do ogólnej kategorii „zakorzenionych nawyków i uwarunkowanych schematów myślenia” powab „błędów narracyjnych” - owych wadliwych, ale prostych i fascynujących historii z przeszłości, które wynikają z naszych ciągłych prób zrozumienia świata. Dobrze potwierdzono, że nawet bardzo „racjonalna” społeczność naukowa jest podatna na tendencyjne szukanie potwierdzeń. Jak dowiadujemy się z nauki, jaką jest psychologia postrzegania, ludzki umysł ma tendencję do dostrzegania tego, co chce, lub co spodziewa się zobaczyć. Preferencje percepcyjne są oczywiście konieczne i zrozumiałe. Bez szybkich automatycznych procedur generowanych przez przetwarzanie typu „góra-dół” nie bylibyśmy w stanie funkcjonować w świecie, gdyż musielibyśmy wszystko żmudnie analizować „od dołu do góry” - tak, jak gdybyśmy się z tym spotykali po raz pierwszy. Korzyści dla przetrwania wynikające z szybkiego przetwarzania informacji są oczywiste, a sama dychotomizacja jest zakorzeniona w nas do pewnego stopnia jako środek do osądzania i do zdecydowanego (sprawnego i szybkiego) działania. W przeciwieństwie do tego „fotelowy

filozof”, który analizuje logiczne drobiazgi każdego twierdzenia, chłonie wszelkie zastrzeżenia, szanuje każde stanowisko i cierpi z powodu każdego drobnego dysonansu i niuansu, może nigdy nie wstać ze swego fotela. Tym niemniej powinniśmy rozróżnić pozytywną dynamikę znanych „historii”, które pomagają nam obdarzać świat spójnością i porządkiem, oraz ich negatywne konsekwencje w postaci zakorzenienia w ludziach skłonności do jednostronnego trybalizmu, bigoterii i uprzedzeń.

Kwestionowanie mechanicznej perseweracji¹ jednowymiarowego myślenia i dzielących „skryptów” musi być jedną z najważniejszych zdolności nie tylko myślicieli i badaczy z czołówki akademickiej, ale także odpowiedzialnych dziennikarzy, komentatorów i krytyków kultury, oddanych bezinteresownemu dążeniu do prawdy, odkrywaniu i porządkowaniu jej oraz krytycznej ocenie dowodów. Taka zdolność jest czymś więcej niż tylko kontradyktoryjnym działaniem, które stara się obalać dla samego obalania, czy bronić swojej pozycji za wszelką cenę. Jest ona zakorzeniona w intelektualnie uczciwym, krytycznym podejściu do alternatywnych poglądów, konkurencyjnych argumentów i przeczących sobie nawzajem dowodów w służbie doskonalenia ogółu ludzkiej wiedzy. Jedna z fundamentalnych zasad cywilizacji zachodniej opiera się na twierdzeniu Platona, że proces dialektyki filozoficznej jest całkowicie odrębny i znacząco przewyższa retorykę jako środek perswazji; jest to prawdą i dzisiaj, tak samo jak było prawdą w jego Akademii.

Jedna z dziesięciu pierwszych pozycji w mojej wyszukiwarce internetowej po wpisaniu „Potęga edukacji” nawiązuje do często powtarzanego aforyzmu przypisywanego XVII-wiecznemu angielskiemu filozofowi i mężowi stanu – Francisowi Baconowi, że

1 Zgodnie ze *Słownikiem Języka Polskiego*, perseweracja to: a) w naukach o języku, przedłużanie się czasu trwania ruchu artykulacyjnego głoski ponad zwykłą jego normę czasową; b) psychologiczne zjawisko uporczywego powracania do świadomości pewnych wyobrażeń; c) w medycynie: chorobliwe powtarzanie tych samych słów lub czynności [przyp. Red.].

„wiedza jest potęgą”. Łacińskie słowa, w których rzeczywiście to wyraził (*ipsa scientia potestas est* – „wiedza sama w sobie jest potęgą”) znajdują się w jego *Meditationes Sacrae* z 1597, gdzie wyjaśnia on zrównanie wiedzy z mocą, mówiąc dalej, że wiedza nie jest jedynie „zwykłą argumentacją lub ornamentem”. Innymi słowy, konsekwencją jego frustracji, ugruntowanej tradycją scholastyki, była chęć ponownego połączenia wiedzy z działaniem - po to, by stworzyć praktyczną wiedzę opartą na empirycznych zasadach „użyteczności i pożytku dla człowieka”.

W tym celu, jak utrzymywał Bacon, musimy oczyścić umysł z uprzedzeń, uwarunkowań, fałszywych przekonań i niemożliwych do zanalizowania autorytetów, które nazwał „bożkami ludzkiego umysłu”, zniekształcającymi i odbarwiającymi prawdziwą naturę rzeczy. Zamiast tego powinniśmy polegać na bezpośrednim doświadczeniu, percepcji, obserwacji i „prawdziwej indukcji” - jako na metodach pozyskiwania rzetelnej wiedzy. Wśród bardziej szczegółowych przykładów „przeszkód uniemożliwiających zrozumienie”, tj. „bożków” Bacona, wymienić można jeszcze: próbę wpasowywania rzeczy w określone wzorce; szukanie dowodów na poparcie z góry przyjętych założeń; dostrzeganie tylko tego, czego się spodziewamy; wiarę tylko w to, w co chce się wierzyć - ogólnie rzecz ujmując, faworyzowanie jednej perspektywy lub poglądu względem innego (np. starożytności względem nowoczesności, części względem całości, różnic względem podobieństw, lub *vice versa*); a także niezrozumienie i nieuwzględnianie teog, że słowa mogą mieć więcej niż jedno znaczenie. To niezwykła lista, która ma tak bardzo nowoczesny wydźwięk, uderzająco zbieżny z wieloma kluczowymi współczesnymi odkryciami z zakresu psychologii poznawczej i pokrewnych dyscyplin dotyczących natury warunkowania, uprzedzeń, stronniczości i innych przeszkód utrudniających uprawianie nauki.

Co do tendencji do dychotomizacji, to jest ona zakorzeniona w kontekstach edukacyjnych jak w większości dziedzin ludzkiej

myśli i działalności. Oczywiste przykłady obejmują powszechne błędne przekonanie, że zapamiętywanie jest przeciwstawne do myślenia i zrozumienia; lub też, że kreatywność jest w pewien sposób niezależna od istniejącej już wiedzy. Innym jest fałszywe mniemanie, że specjalizacja, nagromadzenie szczegółowego zbioru wiedzy, jest w jakiś sposób przeciwna poszerzaniu perspektywy i wzajemnym powiązaniom zdobytym dzięki interdyscyplinarnemu lub multidyscyplinarnemu uczeniu się. Wielcy polimaci² (w tym ci, którzy byli inspiracją dla mnie) nie są dyletantami jeżdżącymi na łyżwach po powierzchni wielu stawów, podobnie jak specjaliści wcale nie muszą cierpieć na widzenie tunelowe, uniemożliwiające im ujrzenie szerszego obrazu.

Przejdźmy teraz do kolejnego z fałszywych pojęć, w ujęciu Bacona – zniekształcone postrzeganie rzeczywistości, generowane przez utrwalone idee i oczekiwania, a także towarzyszące temu lekceważenie dowodów. Niedawno opublikowany w „The Times” sondaż, adekwatnie opatrzony podtytułem *Wskaźnik ignorancji*, ukazał uderzające przeszacowania w różnych kategoriach, w tym szacowanej liczbie imigrantów i muzułmanów w 14 krajach. Na przykład respondenci amerykańscy uważali, że muzułmanie stanowią 15% populacji USA, podczas gdy prawdziwa liczba to tylko 1%. Ludzie są stale karmieni sensacyjnymi wiadomościami w mediach o tym, co ich niepokoi, to zaś powoduje tendencję do zawyżania szacunków. Innym przykładem rażąco błędnego postrzegania rzeczywistości jest przecenianie przemocy motywowanej religią. Warto zauważyć (wbrew szeroko rozpowszechnionemu błędnemu przekonaniu, że religia historycznie była główną przyczyną gwałtownych konfliktów), iż według szacunków, w najgorszym przypadku przyczyny religijne stanowią w rzeczywistości mniej niż 3% spośród milionów zgonów będących następstwem dziesięciu najgorszych wojen, masakr i okrucieństw w historii ludzkości.

2 Tj. uczeni dysponujący wiedzą z kilku, nie zaś tylko z jednego obszaru [przypr. Red.].

Edukacja, zatem, powinna dawać moc gromadzenia wiedzy i dowodów, oraz przeciwstawiania się uwarunkowanemu, stronnictwu i jednowymiarowemu myśleniu.

Realizacja ludzkiego potencjału

Uważam za aksjomat stwierdzenie, że edukacja wysokiej jakości może być oparta jedynie na dojrzałym zrozumieniu pełnego zakresu ludzkich zdolności – fizycznych, poznawczych, związanych z wyobraźnią, afektywnych, moralnych i duchowych – pamiętając, że z duchowej perspektywy wszystkie takie zdolności są Bożymi darami i „nie ma potęgi ani siły, jak tylko w samym Bogu” (*lā ḥawla wa lā quwwata illā bi-llāh*).

Pojęcie i praktyka edukacji holistycznej są również integralną częścią kompleksowej wizji ludzkich zdolności w islamie. Koran wielokrotnie wzywa do korzystania z danych nam zdolności w celu zdobywania wiedzy i rozpoznawania prawdy. Wezwania te obejmują zmysły, które pozwalają nam uczyć się także przez bezpośrednią obserwację i doświadczanie, jak również poprzez instrukcje; opartą na języku deliberatywną lub racjonalną zdolność (*aql*), która pozwala nam myśleć, badać, analizować, definiować, rozróżniać, konceptualizować, argumentować i angażować się w proces dialektyczny; zdolność do nawiązywania relacji i okazywania empatii, która jest podstawą aktywnego, ustanowionego w Koranie zaangażowania w relacje z „innymi” o tyle, o ile wyższe są zdolności „intelekcji”, które łączą umysł i serce, w tym: refleksja i kontemplacja (*tafakkur*); twórcza wyobraźnia, która angażuje zdolności wewnętrznej percepcji i wnikliwości; zdolności moralne zakotwiczone w dysponowaniu pewnym kryterium (*furqān*), które pozwalają nam odróżnić dobro od zła i przyjąć osobistą i ostateczną odpowiedzialność za

nasze działania; a przede wszystkim nadrzędna zdolność bogobojności (*taqwā*), będącej poczuciem miłosnego podziwu względem Boga i świadomością Jego wszechobecności oraz pragnieniem prowadzenia życia w świetle tej świadomości.

Jest to zintegrowana wizja ludzkich zdolności, która nigdy nie oddziela sił rozumu od bezpośredniego doświadczenia, wartościowania moralnego i świadomości duchowej.

Angielskie słowo „rozwijać się” (*develop*) pochodzi od połączenia, w języku starofrancuskim przedrostka *des-* z *vel oper*, co oznacza „rozpakuj”. Powstały termin zgodny jest ze znaczeniem czasowników „prowadzić” lub „przyciągać” - w tym łacińskiego *educere*, będącego źródłem angielskiego *education*. Termin „rozpakowanie” wskazuje na proces edukacyjny, obejmujący zapamiętywanie, aktywowanie, przebudzanie, wywoływanie lub ujawnianie wrodzonych zdolności, które odzwierciedlają podstawową naturę, jaka została dana człowiekowi przez Boga i która obdarza go potencjałem, umożliwiającym mu stanie się Jego namiestnikiem (*khalifah*) na ziemi. Angielskiego słowo oznaczające charakter (*character*) pochodzi od greckiego *kharakter* (przyrząd do znakowania), a także od *kharassein* co znaczy „grawerować”. Jednym z jego znaczeń jest wciąż słowo „znak” (z ang. *character*) w piśmie. Etymologia wydobywa koncepcję wrodzonego ludzkiego charakteru jako czegoś co wygrawerowane, odcisnięte, wytłoczone lub wryte na duszy, stworzone przez Boga, jak czytamy w Koranie 95:4, *fī aḥsani taqwīm* czyli „w najlepszej formie” (tłumaczenie Arberr’ego) lub „w najlepszym ukształtowaniu” (tłumaczenie Muhammada Asada). Rozwój charakteru jest, zatem, odślanianiem się boskiego śladu, urzeczywistnieniem potencjału i wyrażaniem boskich atrybutów na tyle, na ile człowiek jest zdolny.

Pozostając na chwilę przy koncepcji danej przez Boga człowiekowi „mocy” i „potencjału”... Jeżeli wpisujemy w wyszukiwarce Google „Human Powers”, pierwsza piątka spośród 258 milionów

wyników obejmuje następujące cztery witryny: „16 ludzi z prawdziwymi supermocami”; „18 mutantów superbohaterów”; „9 ludzi z prawdziwymi mocami X-Menów” i „3 sposoby na rozwinięcie w sobie mocy”. Ten ostatni, przeznaczony „dla tych, dla których bycie normalnym człowiekiem jest po prostu niewystarczające”, obejmuje widzenie w ciemności, bieganie po ścianach, skakanie jak kot, powstrzymanie się od oddychania, stanie się ekspertem w wykrywaniu kłamstw, przekonywaniu innych technikami podprogowymi, odczytywanie aury i rozwijanie jasnowidzenia, jasnosłyszenia, astralną projekcję i psychokinezę. Wpływ mediów masowych i popkultury jest tu aż nazbyt widoczny, lecz z drugiej strony fascynacja superbohaterami i supermocami świadczy również o głębokim rozpoznaniu ludzkiego potencjału. Jednocześnie można argumentować, że ta fascynacja musi rozkwitnąć w epoce, w której pełen potencjał człowieka i pełny zakres ludzkich zdolności są w dużej mierze nierozpoznane w kulturze, która przejawia się zarówno w naszym systemie edukacji, jak i szerzej, w społeczeństwie. Nieświadomi pełnego zakresu naszego potencjału, możemy jedynie rzutować tę nieświadomość na wymagowane i obdarzone niesamowitymi mocami istoty.

Edukacja powinna, zatem, dawać się do zauważenia pełnego zakresu ludzkich mocy i zdolności oraz umożliwić nam świadome przejście kontroli nad ich rozwojem w nas samych.

Doskonałość a dusza

W filmie *Liberator* ze Stevenem Seagalem, Tommy Lee Jones gra nieuczciwego byłego agenta CIA, który brał udział w tajnych operacjach z siłami specjalnymi i porywa amerykański okręt wojenny. Jest on całkowicie amoralnym szaleńcem, ale CIA zapytane, dlaczego go zatrudniło, wyjaśnia, że jest - ich słowami - swego

rodzaju „kreatywnym myślicielem”, który może być szczególnie przydatny. Tutaj widzimy rozdźwięk między „kreatywnością” a każdą wyższą koncepcją ludzkiego charakteru. W podanym tutaj przypadku, kreatywność, zamiast być aspektem ludzkiej doskonałości, jest postrzegana jako zwykła pomysłowość - bez ustanowienia się wszakże nad celami, którym ma służyć.

W 2010 znalazłem się w dość surrealistycznej sytuacji, wygłaszając przemówienie programowe na dorocznych obchodach święta Eid w Goldman Sachs w Londynie - wydarzeniu zorganizowanym pod hasłem ich programu „różnorodność”. Swój wykład zatytułowałem „Islam i ludzka doskonałość” i oparłem go na ich własnych zasadach biznesowych, obejmujących (poza różnorodnością) profesjonalizm, kreatywność i uczciwość. Zacząłem od stwierdzenia, że wszyscy obecni bez wątpienia wiedzą, że film *Wall Street 2: Money Never Sleeps*, kontynuacja filmu z 1987 roku - *Wall Street* - miał trafić do naszych kin. Kto mógłby zapomnieć Gordona Gekko granego przez Michaela Douglasa w oryginalnym filmie? Oto niektóre z niechlubnych stwierdzeń Gekko: „Chciwość jest dobra. – Nic nie tworzę. Ja posiadam. My ustaliśmy zasady, kolego. – Chodzi o dolce, dzieciaku. Reszta to rozmowa. – To, co warto robić, jest warte robienia dla pieniędzy”. Odniosłem się do wywiadu z Michaelem Douglasem z poprzedniego miesiąca, w którym opowiadał jak po pojawieniu się w kinach pierwszego filmu w 1987r. młodzi studenci biznesu przychodzili tłumnie na spotkania z nim i mówili mu: „Gordon Gekko! Ty jesteś gość, Gordon! Z twojego powodu wszedłem do tego finansowego biznesu!”. Douglas potrząsnął głową i powiedział: „Siedzę tam i mówię: «Nie, nie - naprawdę nie. Spójrzcie na film. Nie jestem człowiekiem, którym chcesz być. Jestem czarnym charakterem». Chłopaki tego nie zrozumieli: «Tak, Gordon! Jesteś naprawdę świetny!...”. Douglas kontynuował: „Teraz zastanawiam się, ilu z tych młodych studentów MBA, którzy myśleli, że Gordon był takim wspaniałym facetem, stoi teraz na czele firm”.

Jest znacząca różnica między profesjonalizmem a doskonałością. W końcu możemy mówić o profesjonalnym mordercy, ale dziwnym byłoby powiedzieć, że Mario jest doskonałym płatnym zabójcą - no, chyba że bylibyśmy członkami mafii... Różnica polega na tym, że istotą doskonałości jest nie tylko osobiste opanowanie umiejętności czy skuteczności w realizacji zadania, ale obejmuje ona również nieskazitelność ludzkiego charakteru, a ta ma wymiar moralny i ostatecznie duchowy.

Jest to fundamentalna koncepcja w tradycji islamskiej. Wizja „doskonałości” wyrażona w arabskim słowie *ihsān*, jest w rzeczywistości nieodłączna od dobroci, piękna i cnoty. W dziedzinie sztuki islamskiej, zasadniczym rozróżnieniem mogą być również dwie koncepcje piękna: jedna subiektywna i efemeryczna (*jamāl*), oraz druga (*ḥusn*), która zawiera w sobie hołd nie tylko wobec estetycznego poczucia piękna dla „właściwej miary i proporcji” włożonej w tworzenie, ale także intymnego zrównania tego, co piękne z tym, co dobre. Piękno jest, zatem, nieodłączne od atrybutów Boskiej Doskonałości, oraz od cnoty moralnej, szlachetności ducha i doskonałości charakteru, które są ludzkim odzwierciedleniem tychże świętych atrybutów.

W Koranie wyższe zdolności są zawsze splecione w holiptyczną wizję tego, co czyni człowieka w pełni człowiekiem. Ta kompletność jest podstawowym znaczeniem słowa „integralność”, które pochodzi od łacińskiego *integer* znaczącego „pełny, kompletny, cały”. Z tej perspektywy, myślenie na przykład nie jest jedynie analitycznym, logicznym i ukierunkowanym na cel działaniem, które ma miejsce w głowie i przez które cel może nawet uświęcić środki, lecz jest czymś nieodłącznym od wrodzonej moralnej zdolności do odróżniania prawdy od fałszu i dobra od zła. Prawdziwa doskonałość jest, zatem, ucieleśniana i realizowana w opartym na zasadach moralnych postępowaniu i pięknym zachowaniu (*ādāb*), jak również w umiejętnym i skutecznym działaniu. W Goldman Sachs, w samym sercu Fleet Street, mógłbym

odnieść się do słów Samuela Johnsona – XVIII wiecznego poety, eseisty, moralisty, krytyka literackiego, biografą, redaktora i leksykografa, a prawdopodobnie także najwybitniejszego literata w historii Anglii. Mieszkał w Gough Square, czyli o rzut kamieniem od Fleet Street. „Najwyższym celem edukacji”, pisał, „jest biegłość w rozróżnianiu rzeczy, moc rozróżniania tego co dobre i złe, autentyczne i fałszywe, aby w efekcie preferować to, co dobre i autentyczne, a nie to, co złe i fałszywe”.

Definicja ta uderzająco zbiega się z tłumaczeniem Muhammada Asada arabskiego słowa *furqan* – „norma lub kryterium odróżniająca prawdę od fałszu i dobro od zła”. Poczucie wartościowania moralnego występuje również w innych arabskich słowach z Koranu, które oznaczają zdolności rozeznania i dogłębnego zrozumienia. Słowo *al-a'rāf*, przetłumaczone przez Asada jako „zdolność do rozeznawania”, niesie to samo skojarzenie „postrzegania tego, co słuszne”, tak jak w przypadku słowa *rushd* czyli „świadomość tego co jest słuszne”. Słowo *basīra*, oznaczające „zdolność świadomego zrozumienia opartego na wnikliwości”, obejmuje również ten kompas moralny, który zapewnia zasadniczą orientację w postrzeganiu prawdy. „Intelekt” (*aql*) obejmuje nie tylko opartą na języku racjonalną i deliberatywną zdolność (z łacińskiego *ratio*, i greckiego *dianoia*), ale także wyższy organ inteligencji i wglądu moralnego oraz duchowego (*intellectus*, *nous*). W szczegółowym studium koncepcji *aql* Karim Douglas Crow zauważył ponowne pojawienie się terminu „mądrość” w ostatnich opisach ludzkiej inteligencji, jako konotacji do „mieszanki społecznej i moralnej inteligencji, wiedzy i zrozumienia swojego wnętrza, przejawiających się w osobistej integralności, sumieniu oraz skuteczności w postępowaniu”. Doszedł on przy tym do wniosku, że jednym z kluczowych elementów koncepcji „inteligencji” wyrażonej terminem *aql* jest „etyczność i duchowość”.

Rozeznanie wykracza również daleko poza to, co Guy Claxton określił jako „d-mode” (tryb deliberacji), czyli rodzaj inteligencji

związany z „rozpatrywaniem spraw, rozważaniem *za* i *przeciw*, konstruowaniem argumentów i rozwiązywaniem problemów; sposobem poznania, który opiera się na rozumie i logice, oraz świadomym myśleniu”. Sam Claxton zwraca uwagę, że rosnące niezadowolenie z założenia, że „d-mode” jest sednem i końcem ludzkiego poznania, znajduje odzwierciedlenie w różnych alternatywnych podejściach do pojęcia inteligencji, takich jak: „inteligencje wielorakie” Howarda Gardnera i „inteligencja emocjonalna” Daniela Golemana.

Do tych alternatywnych koncepcji można by dodać prace naukowców takich jak F. David Peat, który dokonał syntezy antropologii, historii, językoznawstwa, metafizyki, kosmologii, a nawet teorii kwantowej, aby opisać sposób, w jaki światopoglądy i rdzenne nauki ludów tradycyjnych głęboko różnią się od sposobu postrzegania „świata osadzonego w nas” przez naukę zachodnią.

Na zakończenie odwołam się do książki Harry’ego Lewisa, *Excellence Without Soul*, czyli solidnej krytyki szkolnictwa wyższego w Ameryce, autorstwa byłego dziekana Harvardu. Przytoczone są tam oceny wielu naukowców i ekspertów, dotyczące tego, że szkolnictwo wyższe w Ameryce jest w kryzysie. „Kampusy uniwersyteckie”, twierdzi wspomniany autor, „stały się wiecznymi imprezami i wiele osób obwinia o ten stan rzeczy samych studentów, sugerując, że to pokolenie jest leniwe, nastawione na rozrywkę i nie dba o nic innego niż oni sami”. Według Lewisa, uczelnie w Ameryce (włącznie z Harvardem) „zapomniały, że podstawowym zadaniem studiów licencjackich jest przekształcenie nastolatków w dorosłych; mają one pomóc im dorosnąć, aby dowiedzieli się, kim są; po to, by szukali wyższego celu w swoim życiu i by opuścili studia jako lepsi ludzie”. Lewis sądzi, że przez to, iż uczelnie nie dały rady przedstawić studentom powodów do nauki – co zmusza ich do zmagania się z głębokimi pytaniami o sens i cel – zawodzą one studentów i kraj,

który rozpaczliwie potrzebuje dobrze wykształconych obywateli. „Stary ideał liberalnej edukacji”, pisze, „istnieje tylko z nazwy. Harvard już nie uczy tego, co wyzwala umysł i ducha ludzkiego”.

Wyjaśnijmy, jaki jest status Harvard College. Jest on mianowicie jedną z dwóch placówek edukacyjnych na Uniwersytecie Harvarda przyznającą stopnie licencjackie. Założony w 1636r. w Cambridge w stanie Massachusetts, jest najstarszą instytucją szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych. Uniwersytet Cambridge w Anglii, założony w 1209, jest oczywiście znacznie starszy, ale jeszcze starszy jest Uniwersytet Al-Qarawiyyin w Fezie (Maroko), założony w 859, często uznawany za pierwszy uniwersytet na świecie. W 2014/15 Harvard zajął 4 miejsce w rankingu QS World University Rankings i 2 miejsce w THE (Times Higher Education), podczas gdy Cambridge zajęło odpowiednio 1 i 4 miejsce. Najwyższą uczelnią w obu rankingach był Instytut Technologii w USA – Massachusetts w QS i California w THE. Najlepszym uniwersytetem w świecie muzułmańskim, według tego systemu rankingowego, był Universiti Malaya (UM) na 151 miejscu, nie było natomiast ani jednego uniwersytetu ze świata arabskiego w czołowej 200.

Takie statystyki są często przytaczane w narzekaniach na temat stagnacji intelektualnej i zahamowania rozwoju wiedzy w świecie muzułmańskim, mimo uzasadnionych zastrzeżeń co do słuszności tych rankingów. Rankingi te są jednak powszechnie uznana miarą jakości edukacji na poziomie uniwersyteckim i niska w nich pozycja jest oznaką głębokiego kryzysu w społeczeństwie muzułmańskim. Mimo to krytyka, taka jak Lewisa, jest ważnym środkiem zaradczym wobec założeń, że panaceum dla edukacji w świecie muzułmańskim ma być bezkrytyczne naśladownictwo modeli zachodnich - tak jakby głównym kryterium „sukcesu” w „nadrabianiu zaległości” wśród „kulejących” instytucji muzułmańskich była poprawa ich globalnej pozycji, określonej przez międzynarodowe systemy i kryteria rankingowe.

Siła edukacji jako takiej polega, między innymi, na wyposażeniu nas w pogłębiony zakres widzenia, co pozwala nam dostrzec, że postęp ludzkiej wiedzy nie jest ulicą jednokierunkową. To nie jest wcielenie jednej kultury lub światopoglądu w inny. Jest to raczej integracja tego, co najlepsze w każdej kulturze i cywilizacji.

Edukacja powinna dawać moc sięgania po uniwersalną wizję doskonałości, która obejmuje prawdę, znaczenie, cel - a także rozumienie tego, co oznacza bycie w pełni człowiekiem.

Odniesienia

Specjalny komunikat ze świata o wypożyczeniu jednego z Marmurów Elgina do Ermitażu pojawił się w wydaniu *The Times* z 05.12.2014r. Niektóre związane refleksje Russella Boswortha na temat spuścizny Sokratesa można znaleźć na: <http://www.philosophyworks.org/content/lives-plato-and-socrates> (adres aktualny na dzień 08.12.2014r.). Obrona Sokratesa przetłumaczona przez Benjaminą Jowetta jest dostępna pod adresem <http://classics.mit.edu/Plato/apology.html>. Artykuł z *Deutsche Welle* nosi tytuł *Knowledge is Power: Why Education Matters* i był dostępny na dzień 04.12.2014r. na <http://www.dw.de/knowledge-is-powerwhy-education-matters/a-15880356>. Refleksje Thomasa Mertona na temat potrzeby „przeżywania tego, co myślimy”, są wyrażone w jego *Thoughts in Solitude* (Farrar Straus Giroux, 1993), oraz *Seeds*, wybrane i zredagowane przez Roberta Inchausti, (Boston, MA: Shambhala Publications, Inc., 2002), s. 131. Esej Ziauddina Sardara o wolnomyślicielstwie *The Circumference of Free Thought, Critical Muslim 12 (Dangerous Freethinkers)*, October-December 2014, s. 3-14. Teoria fizyki kwantowej Davida Bohma jest przedstawiona w jego *Wholeness and the Implicate Order*

(London, Routledge, 1980). Poglądy Ibn Khalduna o 'aşabiyyah są analizowane w *Ibn Khaldun's Theory of 'Asabiyyah and its Application in Modern Muslim Society*, autorstwa Asyiqina Abdul Halima. *Middle-East Journal of Scientific Research* 11:9 (2012), s. 1232-1237. Cytaty proroka dotyczące 'aşabiyyah są zapisane przez Muhammada Asada w jego komentarzu do Koranu 28:15 i 49:13.

Koncepcja Ibn Arabiego o nieustannym odkrywaniu nowych implikacji pochodzi z rozdziału dotyczącego „ludzi duchowego oszołomienia” (*ḥayrā*) książki *Al-Futūḥāt al-Makkiyyah* przetłumaczonej przez Jamesa Winstona Morrisa w jego *The Reflective Heart: Discovering Spiritual Intelligence in Ibn 'Arabi's Meccan Illuminations* (Louisville: Fons Vitae, 2005), s. 81. Dzieło Ahmeda Moustafy i Stefana Sperla to *The Cosmic Script: Sacred Geometry and the Science of Arabic Penmanship* (London: Thames and Hudson, 2014). Cytat Muhammada Asada o wpływie Koranu na rozwój zachodniej cywilizacji pochodzi z jego przedmowy do *The Message of the Qur'an* (Bath, The Book Foundation, 2004), s. VI. Inne cytaty z Asada pochodzą z jego komentarzy w tym dziele. Moje cytaty z Koranu pochodzą na ogół z tłumaczenia Asada, ze sporadycznymi zmianami. Zachodnie uprzedzenia zostały szczegółowo zbadane w *The Theft of History* (Cambridge University Press, 2006) autorstwa Jacka Goody i w jego *Renaissances: The One or the Many?* (Cambridge University Press, 2010). Zobacz również *The House of Wisdom: How the Arabs Transformed Western Civilisation* (Bloomsbury, 2009) autorstwa Jonathana Lyonsa i *The Eastern Origins of Western Civilisation* (Cambridge University Press, 2004) Johna Hobsona. Recenzja Ziauddina Sardara w *The Guardian* dotycząca krytyki Koranu autorstwa Sebastiana Faulksa „*Reading the Qur'an in the Dark*” (27.08.2009) dostępny na dzień 02.09.2014: <http://www.theguardian.com/commentisfree/belief/2009/aug/27/sebastian-faulksquran-islam>. Przemowa papieża Franciszka skierowana

do Parlamentu Europejskiego z 25 listopada 2014 roku była dostępna na dzień 04.12.2014 pod adresem: http://w2.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2014/november/documents/papa-francesco_20141125_strasburgo-parlamento-europeo.html.

Odkrycia w zakresie pochodzenia słów zawdzięczam *Bloomsbury Dictionary of Word Origins* (London, Bloomsbury Publishing Limited, 1990) autorstwa Johna Ayto, *Dictionary of Word Histories* (London, Cassell, 2000) Cassella i *Dictionary of Etymology* (Edinburgh, Chambers, 1988) Chambersa.

Nt. koranicznej podstawy pluralizmu religijnego zobacz dzieło Rezy Shah-Kazemiego, *The Metaphysics of Interfaith Dialogue: Sufi Perspectives on the Universality of the Qur'anic Message*, w *Paths to the Heart: Sufism and the Christian East* Jamesa Cutsingera (red.), (Bloomington, Indiana, World Wisdom, 2002). Cytat Mahmouda Ayoub'a pochodzi z jego eseju *The Qur'an and Religious Pluralism in Islam and Global Dialogue, Religious Pluralism and the Pursuit of Peace* Rogera Boase'a (red.) (Aldershot, Ashgate, 2005), s. 273. Słowa rabina Abrahama Heschela przytacza książkę Hasan Bin Talal w *Talking to the Other: Jewish Interfaith Dialogue with Christians and Muslims* rabina Jonathana Magoneta (London, I.B. Tauris, 2003), s. VII. Cytat Nancy Kline pochodzi z jej *Time to Think: Listening to Ignite the Human Mind* (London, Lock, 1999), s. 97. Najnowsze teorie dotyczące wyginięcia neandertalczyków można sprawdzić w *Why did the Neanderthals die out?* (*The Guardian*, 02.06.2013) dostępny 01.12.2014 na <http://www.theguardian.com/science/2013/jun/02/why-didneanderthals-die-out>. Inne prace o pluralizmie, o których wspomniałem, to m.in. Diany L. Eck, *Encountering God* (Boston, Beacon Press, 1993), s. 198; Omid Safi (red.), *Progressive Muslims on Justice, Gender and Pluralism* (Oxford, One-world Publications, 2003), s. 24; i Khalid Abou El Fadl, *The Place of*

Tolerance in Islam (Boston, Beacon Press, 2002), s. 16. Postępująca marginalizacja nauk humanistycznych w głównym nurcie edukacji w Wielkiej Brytanii została dokładnie udokumentowana w: *The Cambridge Primary Review* kierowanym przez Robin Alexander (zobacz <http://www.primaryreview.org.uk/>). Wykorzystałem też trochę materiału na temat pluralizmu z własnych wcześniejszych prac, w tym: Jeremy Henzell-Thomas, *The Challenge of Pluralism and the Middle Way of Islam*, w Roger Boase (red.), (2005, op. cit.), s. 267-272; *Beyond the Tower of Babel: A Linguistic Approach to Clarifying Key Concepts in Islamic Pluralism*, w Wanda Krause (red.), *Citizenship, Security and Democracy: Muslim Engagement with the West* (Richmond, AMSS UK, 2009), s. 32-4; *British and Muslim: Holding Values to Account through Reciprocal Engagement*, *Arches Quarterly*, 4:8 (2011), s. 30-43.

Nt. wyższości dialektyki nad u Platona retoryką zob. np.: R. Wardy, *Rhetoric*, w J. Brunschwig, and G. Lloyd (red.), *Greek Thought: A Guide to Classical Knowledge* (Cambridge, Mass., The Belknap Press of Harvard University Press, 2000), s. 465. O dialektyce jako zaawansowanym sposobie myślenia ludzkiego, zob. Karl Riegel, *Dialectic Operations: The Final Period of Cognitive Development, Human Development*, 16: 5 (1973) i James W. Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning* (San Francisco, CA, Harper and Row, 2001). Krytyka Rolanda Bartha dotycząca nadmiernej „mowy nauczyciela” pochodzi z jego *Learning by Heart* (San Francisco, Jossey-Bass, 2001). Wypowiedź Johna Taylora Gatto przeciw systemowi szkolnictwa państwowego w USA pochodzi z jego *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling* (New Society Publishers, 1992). Jeśli chodzi o krytykę Neila Postmana wobec fałszywych „bogów” niszczących edukację, zobacz jego *The End of Education: Redefining the Value of School* (New York, Vintage Books, 1996).

O problemie „błędów narracyjnych” można przeczytać w: Nassim Nicholas Taleb, *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable* (New York, Random House, 2007) i Daniel Kahneman, *Thinking, Fast and Slow* (London, Penguin Books, 2012). *Meditationes Sacrae* (1597) Francisca Bacona można przeczytać w wydaniu faksymilowym wydanym przez Kessinger Publishing Co., 1996 i 2010. *The Four Idols* (oryginalnie w *Novum Organum*) Bacona pojawia się w James D. Lester (red.), *Plato's Heirs: Classic Essays* (Lincolnwood, NTC Publishing Group, 1996), s. 53-63. O wartości zapamiętywania można przeczytać w: Michael Knox Beran, *In Defense of Memorization*, *City Journal*, wakacje 2004. Na temat związku między kreatywnością a ogółem wiedzy zobacz Robert Weisberg, *Creativity and Knowledge: A Challenge to Theories*, w Robert J. Sternberg (red.), *Handbook of Creativity* (Cambridge, Cambridge University Press, 1999). Ankieta Ipsos MORI o percepcji społecznej została oparta na 11 527 wywiadach w 14 krajach i została opublikowana w: *The Times* dnia 30.10.14r.

Autorem raportu na temat popularności nauczania religii wśród uczniów w Wielkiej Brytanii jest: L. Blaylock (red.), *Listening to Young People in Secondary Religious Education*, Professional Council for Religious Education (PCfRE), wrzesień 2001r. Odrzucenie edukacji religijnej jako „przemocy intelektualnej” A. C. Graylinga zostało wyrażone w dyskusji na temat szkół wyznaniowych w radiu BBC 4 w programie *Moral Maze* z 1 czerwca 2001r. Można sprawdzić także jego artykuł w *The Guardian*, *Ghettoes of Superstition* (11.09.2007r.) dostępny na dzień 05.12.2014r. tu: <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2007/sep/11/ghettoesofsuperstition>. Słowa Doris Lessing o indoktrynacji pochodzą z jej powieści: *The Golden Notebook* (Harper Perennial, 2007) a słowa Hannah Arendt o edukacji totalitarnej pochodzą z jej *Totalitarianism* (New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1968), s. 168.

Strona internetowa *3 Ways to Develop Powers* to <http://www.wiki-how.com/Develop-Powers> (dostęp na 05.12.2014r.). Badania Karima Douglas Crowa *Between wisdom and reason: Aspects of 'Aql (Mind-Cognition) in Early Islam*, pojawiły się w *Islamica* 3:1 (Summer 1999) s. 49-64. Aby zapoznać się z poglądami Guya Claxtona o różnych trybach myślenia, zajrzyj do jego *Hare Brain Tortoise Mind: Why Intelligence Increases When you Think Less* (London, Fourth Estate, 1997). F. David Peat bada rdzenną naukę w swoim *Blackfoot Physics* (London, Fourth Estate, 1994). Krytyka Harry'ego Lewisa dotycząca utraty znaczenia, celu i kompasu etycznego we współczesnej liberalnej edukacji w Ameryce znajduje się w jego *Excellence Without A Soul: Does Liberal Education Have a Future?* (Public Affairs, 2007) a autorem cytowanej recenzji jest Dereka Melleby'ego na stronie CPYU (Center for Parent/Youth Understanding) (dostęp 26.08.2014r.). Światowe rankingi uniwersytetów QS dla 2014/15 były dostępne w dniu 07.12.2014r. na <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>.

Na temat edukacji przedstawiłem tu i ówdzie różne idee, które wyraziłem w innych moich pracach, w tym następujących: *Przedmowa do Zahra Al Zeera, Wholeness and Holiness in Education: An Islamic Perspective* (Richmond, International Institute for Islamic Thought, 2001); *Passing Between the Clashing Rocks: The Heroic Quest for a Common and Inclusive Identity, The Journal of Pastoral Care in Education*, 22:3 (2004), s. 35-44; *Thinking Skills: Engaging the Intellect Holistically*, *Islamica*, Wydanie 15 (2005); *Thinking Outside the Box*, *Islamica*, Wydanie 16 (2006); *Key Elements of Holistic Education*, *Islamica*, Wydanie 17 (2006); *Muslim Youth and the Renewal of Core Human Values: The Centrality of Education*, temat przewodni, AMSS Conference, *Muslim Youth: Challenges, Opportunities and Expectations*, University of Chester, 2009; *Islam and Human Excellence*, temat przewodni, Goldman Sachs Eid event, London, 30 września 2010; *Islamic*

Education: Cosy Corner, Lame Duck, Model of Compliance, or Beacon of Excellence?, prezentacja włączona do części poświęconej edukacji w *Contextualising Islam in Britain II*, raport opracowany (z profesorem Yasirem Suleimanem) dla DCLG (University of Cambridge, 2012).

Wykształcony umysł to potężny umysł, stąd tytuł tej pracy - *Potęga edukacji*. Charakter i cechy edukacji mają znaczenie daleko wykraczające poza zdobywanie wiedzy dla własnego dobra. Innymi słowy, edukacja to znacznie więcej niż tylko rozwój intelektualny – stanowi nieocenioną część społecznej struktury i kładzie podwaliny pod to, co ma wpływ na przyszły postęp jednostek, społeczeństwa i całej ludzkości. Z tego powodu staje się istotnym obszarem ciągłych przemyśleń, odnowy i rozwoju.

Niezwykle ważne jest, aby uczniowie docenili i zrozumieli, czym właściwie jest wyższy, altruistyczny cel edukacji, a także to, by zaszczyścić moralną perspektywę opartą na wzajemnym szacunku, współczuciu i odpowiedzialności społecznej. Może to wymagać ponownego przemyślenia istniejących dyscyplin i wprowadzenia nowych, a także pracy w połączeniu z aktualną wiedzą i dyskursami, poprzez skuteczne uwzględnienie kwestii etycznych i moralnych norm społecznych, jak i fundamentalnych reguł, godnie z którymi działa społeczeństwo, oraz podstaw jego struktury i duchowej tożsamości.

Tekst ten po raz pierwszy ukazał się w kwietniowo-czerwcowym 14 numerze magazynu *Critical Muslim* z 2014 roku, zatytułowanym *Power*. Chociaż zaproponowane pomysły i przemyślenia należą do autora, to sam artykuł publikowany jest w związku z projektem AEMS (*The Advancing Education in Muslim Societies*) jako dokument, który powinien pobudzić do dyskusji, celem stymulowania dyskursu oraz debaty na temat poruszonych w nim kwestii.