



Ann El-Moslimany

# NAUCZANIE DZIECI

Moralne, duchowe i holistyczne podejście  
do rozwoju edukacyjnego



## NAUCZANIE DZIECI

*Moralne, duchowe i holistyczne podejście  
do rozwoju edukacyjnego*

*Nauczanie dzieci: Moralne, duchowe i holistyczne podejście  
do rozwoju edukacyjnego* (Polish)  
Ann El-Moslimany

Copyright © Center for Advanced Studies and the International Institute of Islamic Thought (IIIT), First Edition 1444AH / 2023CE

ISBN 978-9926-471-76-7 Paperback

Translated into Polish from the English Title:  
*Teaching Children: A Moral, Spiritual and Holistic Approach to Educational Development*  
Ann El-Moslimany

Copyright © The International Institute of Islamic Thought (IIIT), First Edition  
1439AH / 2018CE  
ISBN 978-1-56564-989-7 Paperback

IIIT  
P.O. Box 669  
Herndon, VA 20172, USA  
www.iiit.org

IIIT London Office  
P.O. Box 126  
Richmond, Surrey  
TW9 2UD, UK  
www.iiituk.com

PRZEKŁAD Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO	Omar Kamil Abdel-Fattah
REDAKCJA	Adriana Czajka-Stefaniuk
REDAKCJA NAUKOWA	Tomasz Stefaniuk
PROJEKT I SKŁAD	Jilduza i Selmir Pajazetović
WYDAWCA	Center for Advanced Studies Marka Marulića 2C, 71000 Sarajevo www.cns.ba / cns.sarajevo@gmail.com
DRUK	OFF-SET Tuzla d.o.o.

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 niezmienione lub stosowne.

---

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

28:371.3-053-5

El-Moslimany, Ann

Nauczanie dzieci : moralne, duchowe i holistyczne podejście do rozwoju edukacyjnego / Ann El-Moslimany ; przekład Omar Kamil Abdel-Fattah. - Sarajevo : Center for Advanced Studies, 2023. - 166 str. ; 21 cm

Prijevod djela: Teaching children. - Bibliografija: str. 159-166.

ISBN 978-9926-471-76-7

COBISS.BH-ID 53109766

---

Ann El-Moslimany



## NAUCZANIE DZIECI

*Moralne, duchowe i holistyczne podejście  
do rozwoju edukacyjnego*

*Przekład*

Omar Kamil Abdel-Fattah



Sarajewo, 2023



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



## Spis treści

Przedmowa.....	7
1 Wstęp.....	11
2 Poszerzanie naszych wyborów .....	17
3 Od szkoły fabrycznej do standardowego paradygmatu zarządzania .....	25
4 Uwolnienie mocy <i>Tawhīdu</i> .....	33
5 Jedność prawdy .....	53
6 Umysł, mózg i nauka o edukacji .....	71
7 Ku zunifikowanemu programowi nauczania.....	81
8 <i>Fitra</i> czy behawioryzm? .....	97
9 Samostanowienie .....	107
10 Islamskie zaangażowanie obywatelskie .....	121
11 Ruszyć naprzód.....	135
Załącznik A / Montessori: model dla szkół muzułmańskich.....	143
Załącznik B / Odkrywanie tematów z uczniami .....	151
Bibliografia .....	159





## Przedmowa

Obecny system edukacji sięga stu lub więcej lat wstecz i desperacko potrzebuje „restartu”, a jednocześnie musi powrócić do dawno zapomnianych - w imię postępu i nowoczesności - metod i zasad nauczania. To, co mamy dzisiaj, składa się w dużej mierze z określonej liczby uczniów, przemieszczających się z jednej klasy do drugiej, używających mało inspirujących książek i metod, karmionych taśmociągami niepołączonych i niepowiązanych ze sobą faktów, które następnie oddają podczas niekończących się egzaminów, których wyniki są z kolei używane jako ocena zdolności intelektualnych i „opanowania” przedmiotu. Tragedią jest, że oparty na konkurencji, stresujący, nudny i bezduszny system, naśladowany jest przez większość tak zwanych muzułmańskich szkół wyznaniowych na świecie. Z jego linii montażowych na końcu wyłaniają się dzieci, ale czy naprawdę zostały nauczone „myśleć” czy „działać”?

Ann El-Moslimany, doświadczona nauczycielka, która naucza od dekad i prowadzi własną szkołę muzułmańską, dołącza do rosnącego grona szanowanych głosów zarówno na Wschodzie, jak i na Zachodzie, wzywających do zgłębiania filozofii wychowawczej i pielęgnowania holistycznego podejścia, które daje pełne duchowe znaczenie wszystkiemu, czego dziecko się uczy.



Aby zrozumieć, dlaczego tak się dzieje, należy zacząć od fundamentalnego założenia, że każde dziecko rodzi się z duchowym, moralnym i intelektualnym celem, którego funkcją jest nie tylko poszukiwanie wiedzy do zdania egzaminów, ale również poznanie Boga/Wwższej siły, swojej własnej natury, oraz swojego miejsca we wszechświecie, aby w efekcie przełożyć to na dobre działania, które przynoszą korzyść ludzkości. Właśnie ta perspektywa powinna kierować rozwojem i ewolucją efektywnego systemu edukacji, aby usprawnić całe doświadczenie tego procesu.

Pielęgnowanie moralnego zrozumienia wszechświata wraz z holistycznym światopoglądem, w relacji ze wszystkim, co zostało stworzone, świadomości obywatelskiej odpowiedzialności za uczynienie świata lepszym miejscem oraz umiejętności współistnienia i pracy we współdziałaniu z innymi - jak przekonuje autorka - jest niezbędne dla rozwoju i postępu każdego dziecka, pozwalając im na większą realizację ich potencjału.

Autorka wyjaśnia, że z dala od dyktatów wymuszających konkurowanie poprzez dzielenie uczniów na grupy według umiejętności, ocenianie, nagradzanie i karanie (bezwzględny system, który podważa pewność siebie i kreatywność dzieci, na którego skuteczność nie ma prawie żadnych dowodów) dzieci będą się rozwijać. I co więcej, skostniałe fakty należy usunąć z podręczników i ożywić je, poprzez odniesienie ich do rzeczywistych sytuacji i czynności, aby zobaczyć ich szersze podłoże i wielowarstwowe konteksty wykorzystując podejście tematyczne, aby dać dziecku pełniejsze zrozumienie najważniejszych zagadnień (także tych abstrakcyjnych), co pozwala mu na rozwój ich rozumienia na kluczowych emocjonalnych i społecznych poziomach.

Ta książka nawołuje również do wykorzystania najnowszych innowacyjnych narzędzi oraz technologii, dzięki którym doświadczenie edukacyjne będzie inspirujące. Uczyniłoby to z

rzeczywistego środowiska nauczania (klasa, szkoła) dynamiczne i ciekawe miejsce, w którym nauczyciel nie jest „kierownikiem budowy”, ale mądrym wzorem do naśladowania, zdolnym do pielęgnowania tego, co najlepsze u dziecka.

I wreszcie, w muzułmańskich szkołach Bóg powinien zawsze zajmować centralną pozycję w tym, czego się naucza, lecz nie w mechaniczny, sztywny sposób, jak to dzieje się obecnie, a w sposób, który wzbudza głęboką miłość i uznanie zarówno dla Niego, Jego proroków, objawień dla ludzkości, jak i Koranu – ucząc tym samym dostrzegania Jego działania we wszystkim. Dzięki obcowaniu z dziećmi innych wyznań i nauce szacunku do przekonań innych, oraz praw wszystkich ludzi, dzieci zamiast dwubiegunowej wersji rzeczywistości dostają wielowyznaniową i wielokulturową perspektywę, która pozwala na integrację w szerszym społeczeństwie, przy zachowaniu silnego poczucia tożsamości.

Ta praca jest publikowana w związku z obecnym naciskiem IIT na rozwój edukacji w społeczeństwach muzułmańskich, aby nadać wartość rozwojowi intelektualnemu i wynieść wiedzę z poziomu biernego odbioru do poziomu jej implementacji w dążeniu do poprawy stanu ludzkości. Tym, co liczy się najbardziej, jest przywrócenie duchowości, moralności i witalności systemowi, od dawien dawna skoncentrowanemu na rozwoju materialnym jako celu wszystkiego, co jest nauczane i uznawane za przydatne.

Mamy nadzieję, że prezentowane tu wyjaśnienia, zwiększą świadomość omawianych zagadnień i przyniosą korzyści czytelnikom przez przedstawioną tu perspektywę.

Tam gdzie podane są daty według kalendarza islamskiego (*hidżri*) są one oznaczone literami AH. W innych przypadkach daty podawane są zgodnie z kalendarzem gregoriańskim i oznakowane literami CE [tj. zgodnie z chrześcijańską miarą czasu - przyp. Red.], tam, gdzie to konieczne. Słowa arabskie są pisane kursywą z wyjątkiem tych, które weszły do powszechnego

użytku. Znaki diakrytyczne zostały dodane tylko do tych arabskich nazw, które nie są uważane za współczesne. Odniesienia arabskie zostały przetłumaczone na język angielski przez autorkę.

Od momentu powstania w 1981, IIIT służy jako główny ośrodek wspierający poważne przedsięwzięcia naukowe. W tym celu na przestrzeni dziesięcioleci, IIIT przeprowadziło liczne programy badawcze, seminaria i konferencje, a także opublikowało prace naukowe z zakresu nauk społecznych i teologicznych, z których do tej pory uzbierało się ponad siedemset tytułów w języku angielskim i arabskim. Wiele z nich zostało przetłumaczonych także na inne języki.

Serdecznie dziękujemy wszystkim, którzy byli bezpośrednio lub pośrednio zaangażowani w ukończenie tej książki, w tym Susan Douglass, Ann H. Redding i Emily C. Smith za ich pracę redakcyjną. Niech Bóg wynagrodzi ich za wszystkie ich wysiłki.

Hisham Al-Talib

*Rozwój edukacji w społeczeństwach muzułmańskich*

Styczeń, 2018



# 1

## Wstęp

Muzułmańscy rodzice entuzjastycznie przyjęli zwiększenie dostępności pełnowymiarowych szkół muźmańskich w krajach, gdzie muźmanie stanowią mniejszość. Modlitwa jest uwzględniona w planie dnia; dzieci uczą się arabskiego i Koranu; zazwyczaj klasy są małe, co daje poczucie przynależności zarówno pracownikom, jak i uczniom, tworząc tym samym rodzinną atmosferę, a zamieszanie spowodowane różnymi popularnymi problemami kulturowymi i moralnymi jest załagodzone.

Jednak przed nami jeszcze długa droga. Musimy głęboko się zastanowić nad zastosowaniem naszych fundamentalnych zasad islamu, nie tylko w tym, *czego* uczymy, ale także *jak* uczymy. Ożywienie paradygmatu muźmańskiej filozofii edukacyjnej będzie wymagać wybiegającej w przyszłość, świadomej analizy – tzw. *idźtiħad* (niezależne rozumowanie). Oznacza to stawienie czoła obecnemu status quo; sceptyczny stosunek do zwyczajów; i dokładną analizę uwarunkowań, z powodu których panująca metodologia stała się wspólną rzeczywistością dla ogromnej większości szkół wszelkiego rodzaju.

Generalnie mamy prawo uczyć według własnej pedagogiki, ale nie możemy w pełni z tego prawa skorzystać, dopóki jasno nie zdefiniujemy naszych zamiarów, wizji i celów. Wymaga to

przyjęcia roli zewnętrznego obserwatora; odseparowanie się od kultury edukacyjnej, którą bez wysiłku – a może bezmyślnie – wchłonęliśmy z naszego otoczenia; przyjrzenia się uważnie i krytycznie rodzajowi edukacji, który utrwalamy; i kwestionowania tego czy stawiane cele, światopogląd, wizja i misja są zakorzenione w islamie.

Dzisiejsza szkoła często opiera się na niekwestionowanych konwencjach po prostu dlatego, że stały się częścią normy kultury szkolnej – wszechobecne, głęboko zakorzenione założenia i praktyki stały się tym, co Jerome Bruner nazwał „folklorową pedagogiką”<sup>1</sup>, a David Tyack i Larry Cuban „gramatyką nauczania”.<sup>2</sup> Konieczne jest krytyczne przeanalizowanie takich założeń. Wychodzenie poza schemat nigdy nie jest łatwe - można wręcz powiedzieć, że jest ryzykowne - w związku z czym mamy tendencję do trzymania się przestarzałej metodologii w fabrycznym stylu, który został odrzucony przez profesjonalistów oddanych najlepszym modelom ćwiczeń; lub kładziemy nacisk na zapamiętywanie materiału, który nie inspiruje ani nie zachęca do głębszego zrozumienia i ma niewielkie znaczenie dla tych, których uczymy.

Niektórzy rodzice i nauczyciele polegają przede wszystkim na zdyskredytowanym i niemuzułmańskim behawioryzmie. Są nauczyciele, którzy w przeciwieństwie do proroka Muhammada (pokój z nim), zniechęcają do pytań, traktują dzieci z brakiem szacunku i ogólnie są słabymi wzorami do naśladowania. Niektóre szkoły – nawet placówki wybudowane w celach edukacyjnych – mają małe, ciasne sale lekcyjne, które nie pozostawiają miejsca na jakąkolwiek wspólną, praktyczną lub empiryczną naukę. Usman Bugaje trafnie podsumował stan dzisiejszej edukacji muzulmańskiej, kiedy to narzekał:

---

<sup>1</sup> Jerome Bruner, *The Culture of Education* (Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996), s. 46.

<sup>2</sup> David Tyack i Larry Cuban, *Tinkering Towards Utopia: A Century of Public School Reform* (Cambridge, MA, Harvard University Press, 1950), s. 85-88.

Po opuszczeniu granic wiedzy muzułmanie byli stopniowo redukowani od bycia wytwórcami wiedzy do bycia konsumentami wiedzy. Po zejściu ze szczytów historii, wycofali się ze swojego stanowiska twórców historii, by zająć miejsce ofiar historii, gdzie pozostają do tej chwili.<sup>3</sup>

Zanim zdołamy wrócić na pozycję lidera, nawet w naszym własnym kręgu, konieczne jest zbadanie systemów, które zdecydowaliśmy się przyjąć. Musimy je zbadać w oparciu o islam. Modłę się o to, abyśmy obejmując naszą rolę odpowiedzialnych istot ludzkich oddanych temu, by uczynić świat lepszym miejscem, po raz kolejny zostawili trwałe moralne, duchowe dziedzictwo dla naszych dzieci.

W ostatnich latach muzułmańscy edukatorzy poczynili znaczne postępy, głównie dzięki wysiłkom: Karen Keyworth i Islamic Schools League of America; CISNA (Council of Islamic Schools in North America; Nadeem Memon i jego Islamic Teachers Education Project w Toronto (Razi Education); pracy Abdullaha Sahina i Jeremy Henzell-Thomas w Anglii; i wielu indywidualnych liderów w szkołach islamskich. Jeśli Bóg pozwoli, będziemy kontynuować ich także ważną pracę.

Moja świadomość ewoluowała przez wiele lat, w większości kosztem moich własnych dzieci, zaczynając od negatywnych doświadczeń w szkołach weekendowych i w trakcie trzyletniego okresu, w którym po przeprowadzce do Arabii Saudyjskiej, zapisaliśmy je do saudyjskich szkół. To właśnie podczas naszej próby z saudyjskim systemem szkolnym, po raz pierwszy przyszła mi do głowy myśl o amerykańskiej szkole muzułmańskiej. Chciałam dla muzułmańskich dzieci czegoś innego niż to, czego do tej pory doświadczyliśmy.

Kilka lat później – po tym, jak nasze własne dzieci nie mogły już czerpać z tego korzyści – razem z czterema innymi konwertkami,

---

<sup>3</sup> Usman Bugaje, *Contemporary Muslim Response to the Challenge of Knowledge*, „Encounters, Journal of Inter-Cultural Perspectives”, 2 (1) (1996), s. 44. Dostępne na <http://i-epistemology.net/>: <http://i-epistemology.net/islamization-of-knowledge/66-contemporary-muslim-response-to-the-challenge-of-knowledge.pdf>.

otworzyłam muzułmańską szkołę w Seattle. Chciałyśmy tylko zainicjować powstanie szkoły. Żadna z nas nie planowała jej prowadzić. Niedawno uzyskałam stopień doktora w dziedzinie naukowej i zajmowałam się konsultingiem, publikowaniem artykułów i nauczaniem. Ale jak wielu innych, którzy założyli szkoły, poświadczam, że przez samą swoją doniosłość, takie zadanie może szybko uzyskać priorytet nad wcześniej zaplanowaną ścieżką kariery zawodowej.

Podczas kryzysu, który nastąpił, mój mąż i ja musieliśmy interweniować, aby szkoła dalej działała.

Nasza wspólna praca zakończyła się na kilka miesięcy przed jego śmiercią w roku 2003. Uczyłam przez kilka lat na wszystkich poziomach i rozwinęłam moją własną filozofię nauczania, ale nie mogę powiedzieć, że podczas tych „interwencyjnych” lat udało mi się sformułować specyficzne zrozumienie tego, czym powinna być szkoła muzułmańska. Jednak po dokonaniu wyboru, aby skupić się na edukacji muzułmańskich dzieci, wiedziałam, że muszę robić to z taką samą starannością, z jaką przykładałam się do moich studiów naukowych. Podczas mojej podróży mocno czerpałam z pracy osób, które - choć mocno zakorzenione w tradycyjnym islamie - mają też głębokie powiązania z Zachodem i dzięki temu są w stanie w sposób przemyślany zastosować zasady idżtihadu, do życia muzułmanów w dzisiejszym świecie. Prace tych uczonych, zarówno mężczyzn, jak i kobiet, w dużej mierze zastąpiły - na szczęście - „orientalistyczną” wersję wielu zagadnień i przywróciły znaczenie, a także umożliwiły dogłębną analizę, dotyczącą kwestii związanych z islamem i muzułmanami. Ich praca stała się dostępna dla ogółu społeczeństwa, w tym samym czasie kiedy powstawała nasza mała szkoła - i była dostępna w języku angielskim. Dziś żyjemy w świecie pobłogosławionym bibliotekami pełnymi materiałów skłaniających do myślenia, które wiążą islam z życiem - i edukacją - w świecie, w którym żyjemy. John Esposito i John Voll dyskutowali o rosnącym wpływie tych muzułmańskich intelektualistów w swojej książce *Twórcy*

*Współczesnego Islamu (Makers of Contemporary Islam)*, opisując ich jako aktywistów, którzy stworzyli transformacyjne programy reform politycznych i społecznych, daleko wykraczające poza tradycyjne układy.<sup>4</sup>

Szczególnie mocno wpłynęły na mnie słowa, niezjącego już Ismaila al-Faruqiego kiedy po raz pierwszy przedstawił przesłanki i plan projektu pod tytułem *Islamizacja Wiedzy* w 1982 roku. Jego omówienie pierwszych zasad islamskiej metodologii<sup>5</sup> zainspirowało mnie do określenia jak *tawhīd* (jedność Boga) i wynikająca z niego jedność stworzenia, człowieczeństwa, prawdy i działania oraz powiązanych zasad mogą być zastosowane w tym, jak uczyimy.

Myślący muzułmanie uznali te zasady za fundamentalne dla filozofii islamu, ale nauczanie oparte na tych podstawach będzie wymagało ciągłej modlitwy, introspekcji, studiowania i rozmowy. Co my, jako edukatorzy, możemy zrobić, aby upewnić się, że nasi muzułmańscy uczniowie opuszczając nasze szkoły, będą przygotowani nie tylko na sukces finansowy, ale będą w sobie mieli również ugruntowaną miłość do Boga, zrozumienie stworzenia i poczucie obowiązku w kwestii wypełniania swoich społecznych i indywidualnych ról w życiu na ziemi? Jeśli Bóg pozwoli ta książka pomoże pobudzić dyskusję i zainspiruje innych do przedstawienia swoich przemyśleń i pomysłów.

Wielu muzułmańskich pedagogów uznaje Dawuda Tauhidi za osobę, która wnosi największy wkład do reformy edukacji islamskiej w Ameryce Północnej. Kiedy wrócił do Stanów Zjednoczonych po studiach w Al-Azhar w Egipcie, zaczął uważnie przyglądać się szkołom islamskim. Zauważył, że edukacja islamska często polegała po prostu na przekazywaniu dzieciom faktów na temat islamu, bez uczenia ich, jak być muzułmaninem.<sup>6</sup> Resztę swojego

<sup>4</sup> John L. Esposito i John O. Voll, *Makers of Contemporary Islam* (New York: Oxford University Press, 2001), s. 20-21.

<sup>5</sup> Ismail R. al-Faruqi, *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan* (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), s. 33-56.

<sup>6</sup> Dawud Tauhidi, *The Tarbiyah Project: An Overview* (Tarbiyah Project, 2001), s. 2.



życia spędził na pogłębianiu i propagowaniu swojej wizji wychowania przyszłych pokoleń myślących, aktywnie uczestniczących amerykańskich muzułmanów żyjących swoim islamem w pełni. To naprawdę niefortunne, że z powodu jego przedwczesnej śmierci, większość jego prac nie została opublikowana.

Abdullah Sahin to kolejna osoba, która przyczyniła się do rozwoju edukacji islamskiej. Sahin rozpoczął swoją pracę w Wielkiej Brytanii, koncentrując się na budowie tożsamości brytyjskiej młodzieży muzułmańskiej, posługując się empirycznym modelem badawczym. Jego odkrycia przekonały go, że konieczne jest odrzucenie edukacji skoncentrowanej na nauczycielu i tekście, która charakteryzowała edukację islamską w Wielkiej Brytanii i zwrot w kierunku bardziej odkrywczego systemu prowadzącego do tego, co nazwał krytyczną wiernością.<sup>7</sup> Następnie stworzył program studiów magisterskich do opartego na wierze szkolenia nauczycieli islamu, którzy zastosują skoncentrowaną na uczniu, otwartą i krytyczną metodologię bazującą na dialogu.<sup>8</sup>

W całym tekście pojawiają się nawiązania do wielu innych, ważnych dla rozwoju islamu w dzisiejszym świecie, uczonych, podobnie jak do prac niemuzułmańskich liderów edukacji, których pedagogika opiera się na najlepszych praktykach, a idee są zgodne z islamem.

Wiedza wszelkiego rodzaju jest Bożym darem dla ludzkości i musimy starać się zrozumieć, w jaki sposób dzieci najlepiej się uczą, niezależnie od tego, gdzie taką wnikliwość możemy znaleźć. Tak jak muzułmańscy uczeni z przeszłości, którzy nie tylko zachowali wiedzę o innych cywilizacjach, ale też starali się w nią tchnąć perspektywę islamu, musimy zbadać, co nowoczesna teoria edukacji ma do zaoferowania, odrzucając to, co jest sprzeczne z wartościami islamu i systematycznie przebudowując to, co najlepsze - w oparciu o ramy *tawhīdu*.

---

<sup>7</sup> Abdullah Sahin, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation* (Leicestershire, UK, Kube Publishing, 2013), s. 168.

<sup>8</sup> *Ibid.*, s. 212.



## 2

### Poszerzanie naszych wyborów

Ponieważ islam rozkwita na Zachodzie, czasami muzułmańscy edukatorzy wybierają między dwoma bardzo różnymi sposobami nauczania. Mogą wziąć jako wzór szkoły religijne - zwane w wielu częściach świata madrasami - w których kładzie się nacisk na zapamiętywanie starożytnych tekstów; lub wzorują się na konkurencyjnych świeckich szkołach głównego nurtu, typowych już nie tylko dla Zachodu, ale całego świata. W takich szkołach „islam” jest często po prostu kolejnym przedmiotem, z metodologią podobną do stosowanej w przypadku innych przedmiotów prowadzonych we współczesnych szkołach. Często decydują się na kombinację tych dwóch wzorów – pozostałość postkolonializmu – z przedmiotami „islamskimi” nauczonymi w stylu „madrasowym” i przedmiotami „świeckimi” z wykorzystaniem metodologii, programu nauczania i zachodnich tekstów edukacyjnych – oczywiście rozwiązanie z własnym zestawem problemów. Musimy przyjrzeć się metodom edukacji, które zdają się zniechęcać do refleksji, krytycznego myślenia i kreatywności, oraz unikać rozpowszechniania mitu o zasadniczej wyższości świeckiego szkolnictwa. Należy także przyjrzeć się powszechnej praktyce włączania tych dwóch niekompatybilnych systemów w dualistyczne ramy, które oddzielają religię od prawdziwego życia.

Istnieją jednostki i grupy, które boją się utraty dawnych zakotwiczeń i trzymają się opinii wcześniejszych uczonych. Ten sposób myślenia zwany *taqlid* (naśladowanie), stoi w opozycji do *tadżdid* (odnowa lub przebudzenie). *Tadżdid* opiera się na zrozumieniu, że skoro Koran został nam dany na każdy czas i miejsce, to musimy stale starać się stosować jego zasady do aktualnych okoliczności, poprzez proces *idżtihadu* (niezależnego rozumowania). Jeśli mamy zreformować edukację, to musimy wykorzystać *idżtihad*. Ważne jest jednak, aby zrozumieć racje tych, którzy są oddani *taqlidowi*. Obronę *taqlidu* wygłosił mufti Muhammad Sadzaad:

Taqlid oznacza podążanie za opiniami prawnymi uczonego, bez zdobywania wiedzy o szczegółowych dowodach na poparcie tych opinii. Ten, kto nie jest uczonym jest do tego zmuszony, ponieważ nie jest w stanie zebrać dowodów potwierdzających jego własny pogląd, na każdy szczegółowy problem związany z religią. Ten proces jest znany w islamie jako system Idżaza i wszyscy eksperci w zakresie hadisów i prawa musieli przejść ten proces, aby uzyskać jakiegokolwiek uznanie wśród znawców islamu. System ten na kilka sposobów zapewnia, że umma (społeczność muzułmańska) będzie miała prawdziwych uczonych, zdolnych do prowadzenia osób niewykształconych. Ta niesamowita tradycja polega na zidentyfikowaniu nauczycieli, od których ktoś zdobył wiedzę, by następnie upoważnić daną osobę do dalszego jej przekazywania - jako kompetentnego nauczyciela/nauczycielkę. W ten sposób uczoney mógł słusznie twierdzić, że wiedza, którą przekazywał ludziom, miała autoryzację całego łańcucha przekazicieli, który ostatecznie sięgał aż do Wysłannika Allaha.<sup>9</sup>

*Taqlid* trzyma nas w przeszłości. Ponieważ Koran jest słowem Boga i dotyczy wszystkich czasów i wszystkich miejsc, musimy umieć go używać, aby rozwiązywać problemy, tak aby miał

---

<sup>9</sup> Muhammad Sajaad, *Understanding Taqlid: Following One of the Four Great Imams* (Miami, FL, n.p., 2010), s. 3. Dostępne na [https://archive.org details/ UnderstandingTaqleedByShaykhMuftiMuhammadSajaad](https://archive.org/details/UnderstandingTaqleedByShaykhMuftiMuhammadSajaad).

zastosowanie w kulturach, których nigdy nie przewidywano. Brytyjski uczoney Ziauddin Sardar stwierdził, że *taqlid* „pozbawia zaniepokojonych, myślących i oddanych muzułmanów możliwości angażowania się w poważne i uzasadnione debaty w kwestiach Koranicznych, podczas gdy pozostawia on bez kontroli zagmatwany, zamknięty system edukacji, produkujący zacofanych uczonych, którzy mają niewielką wiedzę na temat złożoności i problemów współczesnego świata”.<sup>10</sup>

Powszechnie uważa się, że *taqlid* pojawił się po tym, jak „bramy *idżtihadu*” zostały zamknięte we wczesnych wiekach islamu, kiedy uczeni doszli do wniosku, że na wszystkie ważne pytania udzielono już odpowiedzi. AbdulHamid AbuSulayman zasugerował, że taka terminologia jest metaforą stagnacji myśli, spowodowanej przez utratę przywiązania do islamu przez przywódców politycznych, która wepchnęła uczonych muzułmańskich w głąb „wnęk ich meczetów”.<sup>11</sup> Wielu uczonych zgadza się z Abu Sulaymanem, że *idżtihad* przestał być postrzegany jako mający zastosowanie do całego życia i został ograniczony do spraw rytualnych i osobistych.<sup>12</sup>

Z pewnością „coś” położyło kres, jakże dynamicznym dniom wczesnego islamu opisanym przez Sardara jako czas, w którym muzułmanie mieli „całkowitą obsesję na punkcie wiedzy i jej poszukiwania, zdobywania, rozmawiania o niej i spierania się o nią, definiowania jej, budowania instytucji dla jej szerzenia, pisanie

<sup>10</sup> Ziauddin Sardar, *Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam* (Oxford, Oxford University Press, 2011), s. 35.

<sup>11</sup> AbdulHamid A. AbuSulayman, *Crisis in the Muslim Mind*, trans. Yusuf Talal DeLorenzo (Herndon, VA, International Institute of Islamic Thought, 1993), s. 25-27.

<sup>12</sup> Taha Jabir Alalwani, *The Crisis of Thought and Ijtihad*, „American Journal of Islamic Social Sciences”, 10 (2) (1993), s. 234 -37; Muhammad Asad, *This Law of Ours: And Other Essays* (Kuala Lumpur, Islamic Book Trust, 2001), s. 134; Yedullah Kazmi, *The Rise and Fall of the Culture of Learning in Early Islam*, „Islamic Studies”, 44(1) (2005), s. 38- 39; Sayyed Abul Hasan Ali Nadwi, *Islam and the World: The Rise and Decline of Muslims and Its Effect on Mankind* (Leicestershire, UK, Islamic Academy, 2005), s. 82- 83; Fazlur Rahman, *Major Themes of the Qur'an*, wyd. 2. (Minneapolis, MN, Bibliotheca Islamica, 1994), s. 30 - 31.

o niej, czytania o niej, jej zestawiania i rozpowszechniania”.<sup>13</sup> Wadad Kadi opisał okres, w którym „rynki pełne księgarzy pojawiały się we wszystkich ośrodkach miejskich; uczeni podróżowali na ogromne odległości i znosili prawdziwe trudy w poszukiwaniu wiedzy; tworzenie kompilacji traktowane było prawie jak forma kultu; a literaci wychwalali książki w swoich utworach”.<sup>14</sup> Yedullah Kazmi opisał ten okres jako prawdziwą kulturę uczenia się, w której istniało prawdziwe pragnienie zdobycia umiejętności pisania, pojawiła się duża liczba bibliotek i nastąpił szybki wzrost liczby *madhhabów* (islamskich szkół prawnych).<sup>15</sup>

Być może, ta wyjątkowa kultura uczenia się dobiegła końca, ale kilka wzorcowych cech systemu edukacji utrzymało się aż do okresu przedkolonialnego. Rodzice i uczniowie wybierali swoich nauczycieli. Poza poziomem podstawowym, tematyka także podlegała wyborowi. Uczniowie robili postępy we własnym tempie, odpowiednio do indywidualnych umiejętności, zainteresowań i pochodzenia.

Spośród wszystkich wstrząsających zmian, które zaszły w świecie islamu w czasach kolonializmu, być może nie było nic ważniejszego i bardziej znaczącego niż wpływ na system edukacyjny, który zapoczątkował i ułatwił tworzenie świeckich szkół rządowych, które w niewielkim stopniu, lub w ogóle, nie brały pod uwagę rozwoju duchowego. Wyznaczono obce przedmioty i nauczycieli, rejestracja była formalna, oparta na wieku, bezosobowa, a promocja na następny poziom nauki opierała się na egzaminach, ocenach i określonych przedziałach czasowych, a nie na indywidualnym doskonaleniu się.

Doprowadziło to do powstania pewnej elitarnej klasy. Odnosząc się do nieopublikowanego raportu Abdullahi’ego Smitha,

---

<sup>13</sup> Ziauddin Sardar, *Introduction: A Preface to al-Ghazali*, w: „How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge”, red. Tenże (London, Grey Seal Press, 1991), s. 1.

<sup>14</sup> Wadad Kadi, *Education in Islam: Myths and Truths*, „Comparative Education Review”, 50 (3) (2007), s. 6.

<sup>15</sup> Kazmi, *The Rise and Fall*, s. 19-21.

Sulaiman opisał tę klasę jako muzułmanów w zakresie kultywowania rytuałów, ale z zachodnią orientacją kulturową, wpływającą na ich sposób myślenia i styl życia. Zaznaczył również, że członkowie tej elitarnej mniejszości do dzisiaj piastują kierownicze stanowiska.<sup>16</sup>

Jednak nie tylko dzieci elity kształciły się w takich szkołach. Ten proces edukacyjny obejmował także warstwę siły roboczej, wraz z towarzyszącymi temu skutkami. Lokalni liderzy dążący do nowoczesności – szach w Iranie, Mohammed Ali w Egipcie i Ataturk w Turcji – chętnie przyjmowali nowy sposób nauczania, zakładając, że będzie on doskonałą metodą edukacji. Al-Faruqi zwrócił uwagę na tych, którzy tak ochoczo przyjęli zarówno tę metodę, jak i jej założenia filozoficzne:

Nie zdawali sobie sprawy, że obce nauki humanistyczne, społeczne, a nawet nauki przyrodnicze również były aspektami integralnego spojrzenia na rzeczywistość... obcego dla islamskiej. Nie zdawali sobie sprawy z delikatnych, a jednak koniecznych stosunków, które wiążą metodologie tych dyscyplin, ich pojęcia prawdy i wiedzy, z systemem wartości obcego świata.<sup>17</sup>

William Boyd, historyk zachodniej edukacji, szczerze nazwał „zdumiewającym” fakt, że nie-Europejczycy mogą zaakceptować zachodnią edukację jako „wieczny i powszechny przepis”.<sup>18</sup>

Kiedy kolonializm formalnie dobiegł końca, edukacja na całym świecie została drastycznie i - najwyraźniej - nieodwracalnie zmieniona. Świeckie, humanistyczne poglądy zdominowały teraz szkoły rządowe i edukację głównego nurtu, przy czym szkoły religijne przygotowywały jedynie *ulamów* (religijnych uczonych muzułmańskich). Dzieci elity nadal kształcą się w ekskluzywnych, prywatnych, zagranicznych szkołach – czyli tzw. szkołach

---

<sup>16</sup> Sulaiman, *Education as Imperialism*, w: „How We Know: Ilm and the Revival of Knowledge”, s. 59.

<sup>17</sup> Al-Faruqi, *Islamization of Knowledge*, s. VIII.

<sup>18</sup> William Boyd, *The History of Western Education*, 11th ed. (Totowa, NJ, Barnes & Noble Books, 1980), s. 382.

międzynarodowych, gdzie uczą się materialistycznego podejścia. W rzeczy samej, muzułmanie mają dziś na ogół odrębne klasy religijne, w których uczą się rytuałów islamu, ale przez resztę dnia nadal są szkoleni, aby myśleć i działać w wąskich granicach ciasnej świeckiej i humanistycznej perspektywy. Wynik tego stanu rzeczy Al-Faruqi opisał jako zwykłą karykaturę współczesnego, rozwiniętego modelu świata, podkreślając jednocześnie, że w ciągu dwóch wieków świeckiej edukacji, świat muzułmański nie utworzył nawet jednej instytucji edukacyjnej ani pokolenia uczonych, które mogłyby równać się z doskonałością i kreatywnością Zachodu. „Nie ma prawdziwego poszukiwania wiedzy bez ducha, a duch Zachodu jest właśnie tym, czego nie można i nie należy kopiować. Jest on wygenerowany przez własną wizję życia i rzeczywistości”.<sup>19</sup>

Zarówno system „madrasowy”, jak i zachodni, czysto świecki, wciąż współistnieją nie tylko w krajach z większością muzułmańską, ale także wszędzie tam, gdzie osiedlili się muzułmanie. Jak bardzo dezorientujące musi to być dla młodych ludzi, którzy za dnia w szkole uczeni są jednego systemu wartości, a zupełnie innego w programach pozalekcyjnych, wieczorowych lub w weekendy! Bardziej postępowi uczeni muzułmańscy w pełnowymiarowych madrasach zaniepokojeni tym, że nowoczesna wiedza jest niezbędna do osiągnięcia sukcesu w świecie, przyjęli tę samą sprzeczną kombinację wiedzy świeckiej oraz tradycyjnych tekstów i traktatów.<sup>20</sup> Chociaż mówią o integracji, termin ten wydaje się sugerować tylko, że „świecki” i „religijny” przedmiot jest oferowany w ramach tej samej instytucji. Pozostawia to wrażenie, że istnieje przeciwstawna i wyraźna dychotomia, która oddziela wiedzę islamską od wiedzy „nowoczesnej”.

Ta sprzeczność utrzymuje się nawet w wielu pełnowymiarowych szkołach muzułmańskich, gdy część programu opiera się na

<sup>19</sup> Al-Faruqi, *Islamization of Knowledge*, s. 7.

<sup>20</sup> Zob. „Bridging Traditions”, Muhammad Qasim Zaman, *Modern Islamic Thought in a Radical Age: Religious Authority and Internal Criticism* (New York, Cambridge University Press, 2012), s. 143-175.

programie nauczania, tekstach, i filozoficznej perspektywie niereligijnego świata, a druga na przeciwstawnym punkcie widzenia. Wiedza, którą staramy się zaszcześcić naszymi dziećmi, nie może być połączeniem dwóch diametralnie odmiennych poglądów na życie, lecz musi być jednolitą wizją prawdy. Edukacja oparta na pochłanianiu faktów, biernie otrzymanych od autorytarnych nauczycieli, nie przygotowuje młodzieży do życia zgodnie z islamem. Zestawienie islamu z informacjami, które są oparte na świecie bez Boga tylko nasilają dezorientację – najbardziej niesprawiedliwy ciężar, jaki można nałożyć na naszą młodzież, która często czuje się zmuszona do dokonania wyboru między tym, co postrzegają jako dwie przeciwstawne wizje rzeczywistości. Prawda pochodzi od Boga i nie możemy oddzielić żadnej jej części od celu życia, który On dla nas wyznaczył, a który sprowadza się do posłuszeństwa Mu, czczenia Go, podejmowania dobrych działań i sprawiedliwości.







### 3

## Od szkoły fabrycznej do standardowego paradygmatu zarządzania

Silne grupy w społeczeństwie budują instytucje - w tym szkoły - służące ich własnym celom. Tak jak niegdyś głównym zamiarem mocarstw kolonialnych było szkolenie urzędników administracji imperialnej, tak dziś szkoły publiczne w uprzemysłowionej Europie i Ameryce Północnej przyjęły system, który szkoli pracowników do ich fabryk.

John Taylor Gatto, Nauczyciel Roku w Nowym Jorku w 1989, 1990, i 1991, i Nauczyciel Roku Stanu Nowy Jork w 1991, był tak rozczarowany systemem edukacji w Stanach Zjednoczonych, że porzucił pracę w szkolnictwie i poświęcił swoje życie ujawnianiu prawdziwego celu obowiązkowego kształcenia. Wykazał on, że głównym celem było szkolenie młodzieży z niższych klas w taki sposób, aby akceptowała swoją rolę mas podporządkowanych elicie przemysłowej. Cytował liczne książki i dokumenty wypunktowując stosowane dla osiągnięcia tego celu metody.

Raymond Callahan, profesor nauk o edukacji w St. Louis's Washington University, obszernie pisał o powodach, dla których szkoły publiczne w USA przyjęły fabrykę za swój wzór. Doszedł do wniosku, że był to wynik niefortunnego połączenia kulturowej siły ideologii biznesu oraz słabości i wrażliwości administratorów

szkół, którzy często wydawali się podejmować decyzje nie z pobudek edukacyjnych, a tylko po to, by uspokoić swoich krytyków. Zauważył kilka czynników związanych z niesamowitym prestiżem i powszechnym uznaniem dla wzorców świata industrialnego i ich wartości, wśród nich (1) silny nurt antyintelektualizmu i odejście od „booklearningu” w kierunku materialnej, praktycznej edukacji; (2) zdominowanie rad szkolnych przez biznesmenów, dyktujących jak powinno wyglądać prowadzenie szkoły; (3) wykorzystanie podręczników McGuffey Readers, które podkreślały historie sukcesów w sferze materialnej i których bohaterami byli bankierzy i inni zamożni ludzie; (4) zapoczątkowanie mody na sensacje przez popularne magazyny, publicznie ujawniające lub wymyślające problemy przed rozpoczęciem kampanii reformatorskich (kiedy magazyny te zwróciły się przeciwko szkołom, rozwiązaniem miało być wprowadzenie większej ilości praktyk z biznesu i produkcji); (5) chęć konkurowania z rosnącym sukcesem przemysłowym Niemiec - sukcesem przypisywanym planowaniu systemu edukacyjnego w taki sposób, aby promował wytwarzane tam towary.<sup>21</sup>

Wszystkie powyższe czynniki były ważne w modelowaniu publicznych szkół na bazie przemysłu, ale zdecydowanie najważniejszym czynnikiem, który szturmem opanował kraj, była mania nazywana zarządzaniem naukowym lub „tayloryzmem”. Frederick Taylor, inżynier budowy maszyn i ekspert ds. wydajności, zrewolucjonizował fabryki poprzez ściśle nadzorowaną kontrolę linii montażowych. Patent ten został wprowadzony w każdy aspekt życia narodowego – także w szkołach! Podobnie jak w fabrykach wymaga się, aby uczniowie i nauczyciele nie wychodzili z własną inicjatywą, lecz wykonywali polecenia kierownictwa. Tayloryzm wymagał standaryzacji metod, materiałów i warunków pracy, aby zoptymalizować wydajność i szybkość. James Monroe,

---

<sup>21</sup> Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of the Public Schools* (Chicago, University of Chicago Press, 1962), s. 3-13.

który przedstawiał się jako przemysłowiec-pedagog, zasugerował, że skoro takie zmiany wymagają zastosowania ulepszonej technologii, to tylko inżynierowie są kompetentni do przeprowadzenia takich reform. Ci inżynierowie mieliby zrobić dokładne badania surowca (uczniowie); fabryki (budynek szkolny); dyrekcji (rada szkoły); siły roboczej (nauczyciele); oraz rynku (branża i społeczeństwo).<sup>22</sup>

Taylorizm został po raz pierwszy zastosowany w szkołach w przemysłowym mieście Gary w stanie Indiana i dlatego znany był jako „Plan z Gary”. Wzmocniło to bezosobowe odgórne podejmowanie decyzji i autorytarność, zainicjowane przez model pruski. Aby mieć pewność, że przestrzenie w szkole będą zawsze w użyciu, grupy dzieci poruszające się po budynku zgodnie z ustalonym harmonogramem, będą uczyły się wciąż tego samego.<sup>23</sup>

Dni wielkich fabryk już minęły, ale ponad stuletnia tradycja wymagań stawianych szkołom, takich jak efektywność, zamknięty odgórny nadzór, mierzalne wyniki i standaryzacja, to te same wymagania, które doprowadziły nasze dzisiejsze szkoły do tego stanu. To system jest tutaj najważniejszy – nie nauczyciele czy uczniowie, którzy są tylko trybikami lub surowymi materiałami. Najważniejsze w nim jest, aby dzieci przyzwyczyły się podążać w wyznaczonych kierunkach; bezmyślnie powtarzać to, co powiedział nauczyciel – bez zrozumienia albo pomysłu, aby nauczyć się dokładnie tego, czego uczy się każdy w tym samym wieku, dokładnie w tym samym czasie i dokładnie w tej samej kolejności; milczeć i słuchać; być karmionym wszystkim w małych, niepowiązanych częściach. Istnieje hierarchia, w której zarówno uczniowie, jak i nauczyciele przyjmują swoje polecenia z góry. Tematyka pozostaje fragmentaryczna, odizolowana od życia i ściśle zaplanowana.

---

<sup>22</sup> Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, s. 62.

<sup>23</sup> John Taylor Gatto, *The Underground History of American Education: A Schoolteacher's Intimate Investigation into the Prison of Modern Schooling* (New York, Oxford Village Press, 2006, wydanie poprawione), s. 187.

W gimnazjach i liceach dzwonki wciąż dzwonią co czterdzieści do pięćdziesięciu minut; i „tak jak w przypadku śliniących się psów Pawłowa, dzieci wstają ze swoich miejsc i rzucają się w kierunku kolejnej klasy”.<sup>24</sup> Chociaż młodsze dzieci mogą przenosić się z miejsca na miejsce tylko w przypadku specjalizacyjnych przedmiotów, to ich dzień też jest podzielony na osobne, niespójne tematy. „Odłóż teraz swoje książki do czytania. Czas na matematykę.” Rzeczywiście wygląda to tak, jakby nasze dzieci stały przy taśmie produkcyjnej. Kiedy przechodzą przez kolejne stanowisko pracy z niezwiązanymi ze sobą tematami, odmierza się 45 minut, w trakcie których wlewa się do ich głów z góry ustalone przez moźnych fakty. Testy i egzaminy natomiast, zapewniają kontrolę jakości.

Profesor edukacji John Goodlad omówił cel edukacji publicznej w Stanach Zjednoczonych w książce, która od tego czasu stała się klasykiem – *What Schools Are For*<sup>25</sup> W przedmowie do drugiego wydania, opublikowanego piętnaście lat później, zastanawiał się nad tym, czy ostra krytyka, z którą początkowo podszedł do tematu, była zbyt ekstremalna.<sup>26</sup> Podsumował to tak: „Gdybym dzisiaj jeszcze raz miał napisać tę książkę, to zrobiłbym to z mając jeszcze większe poczucie, że to pilne i konieczne i z jeszcze większą pasją.” Goodlad poszedł dalej, analizując dogłębnie tysiąc amerykańskich zajęć lekcyjnych. Jest to największe badanie szkół stacjonarnych, jakie kiedykolwiek zrealizowano. Odkrył, że prawie wszystkie zajęcia lekcyjne skupiały się na nauczycielach, a uczniowie siedzieli biernie. Około 85 procent dnia przeznaczono na wykłady. Resztę czasu uczniowie siedzieli i wypełniali karty pracy. Opisał nauczycieli jako mało entuzjastycznych, uczniów jako pasywnych, a atmosferę w klasie jako emocjonalnie płaską. Jego zespół zaobserwował bardzo mało czytania i pisanania.<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> John Goodlad, *What Schools Are For* (Bloomington, IN, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1994).

<sup>26</sup> *Ibid.*, s. ix.

<sup>27</sup> John Goodlad, *A Place Called School: Prospects for the Future* (New York, McGraw-Hill, 2004), s. 102-106.

Marion Brady odniosła się do trwających obecnie reform jako korporatyzacji szkół.<sup>28</sup> Henderson i Gornik nazwali je Standaryzowanym Paradygmatem Zarządzania (SPZ)<sup>29</sup>, który opisany został przez Pamelę Joseph jako skoncentrowany na „ściśle opracowanym, zorientowanym na cel i podzielonym, dyscyplinarnym programie nauczania”.<sup>30</sup> Podobnie Jeremy Henzell-Thomas opisał edukację w Wielkiej Brytanii jako „opresyjny i bezduszny reżim ukierunkowany na cel, wywodzący się z obcych modeli korporacyjnych i obsesyjny na punkcie kontroli menedżeryzm... Program nastawiony na ekonomiczną wydajność, konkurencję i skuteczność ponad wszystko”.<sup>31</sup>

W rzeczywistości istnieje bardzo niewielka różnica między modelem fabrycznym oraz modelem SPZ opisanym przez Josepha Henzell-Thomasa. Oba zostały zaprojektowane i wprowadzone, nie przez wychowawców, ale przez możnych świata korporacji poprzez sojusz finansowy z rządem. Uosobieniem Standardowego Paradygmatu Zarządzania są sale lekcyjne wyposażone w wyższą technologię promowaną przez przedsiębiorstwo Pearson i Fundację Gatesa. Studenci korzystają z ich tabletek, aby uczyć się z góry określonego materiału. Rola nauczyciela sprowadza się do niewiele większej niż funkcjonariusza, który pilnuje porządku w klasie. Czy płynące z tego korzyści finansowe dla Microsoft i Pearson są czystym przypadkiem?

Przemysł wydawniczy o charakterze edukacyjnym jest ogromny. Im głębiej zakorzenione stają się chwytliwe rządowe i korporacyjne frazesy – „No Child Left Behind”, „Common Core”, „Stem”, „Race to the Top”, „Every Student Succeeds”, „Educate to Innovate”, „Desirable Learning Outcomes” – tym mocniej wydawnictwa testowe lobbują. Brytyjskie wydawnictwo Pearson, które działa

---

<sup>28</sup> Marion Brady, *What's Worth Learning?* (Information Age Publishing, 2010), s. xiii.

<sup>29</sup> James George Henderson i inni, *Transformative Curriculum Leadership* (Upper Saddle River, NJ, Pearson Merrill/Prentice Hall, 2006, wydanie trzecie), s. 43.

<sup>30</sup> Pamela Bolotin Joseph, ed., *Cultures of Curriculum, Studies in Curriculum Theory* (London, Routledge, 2010), s. 2.

<sup>31</sup> Jeremy-Henzell Thomas, *Excellence in Islamic Education: Key Issues for the Present Time*, Book Foundation, 2013, <http://thebook.org/resource/aof6.html>.

w siedemdziesięciu krajach, publikując pod wieloma różnymi nazwami, otrzymał kontrakt na „bezprecedensową skalę” od jednego z dwóch dużych państwowych konsorcjów testujących w Stanach Zjednoczonych, na przyjęcie odpowiedzialności za standaryzowane testy dla *Common Core*<sup>32</sup>. Podmiot ten opracowuje testy komputerowe i pisemne, analizuje wyniki, raportuje wyniki i wraz z konsorcjum ustala standardy wydajności. I oczywiście publikuje podręczniki, scenariusze lekcji, testy powtórkowe i inne materiały przygotowujące uczniów do tych samych standardowych testów. Politykom, którzy lobbują, zarówno w lokalnych radach szkolnych, jak i tych kształtujących wytyczne na poziomie stanów lub kraju, nie tylko brakuje wiedzy o tym, jak dzieci się uczą, ale także przyświecają im cele, które różnią się od tych w szkolnych klasach. Ułatwia to przekonanie tych, którzy opłacają wydatki na kampanie wyborcze, że to, czego potrzebują szkoły, to te same - tyle, że nowsze i bardziej aktualne - podręczniki, więcej testów, ostrzejsze standardy, więcej zarządzania w oparciu o model fabryczny/SPZ. „To prawdziwa ironia, że ponowne przeanalizowanie, czego wymagają dzisiaj szkoły, kosztowałoby o wiele mniej niż kwoty, które obecnie wydajemy, ale do tego nie chcą dopuścić strony mające w tym potężny interes”<sup>33</sup>

Henzell-Thomas opisał kulturę standaryzacji jako ilościową w przeciwieństwie do jakościowej edukacji, która rozwija pełen zakres ludzkiego potencjału. Oskarżył o wyłączenie jakościowej edukacji przez „bezduszny reżim ukierunkowanego na cel «techno-zarządzania», który redukuje istoty ludzkie do roli trybików w maszynie przemysłowej”<sup>34</sup>

<sup>32</sup> Sean Cavanagh, *Pearson Contract for Common-Core Testing Faces Legal Challenge*, Education Week, May 13, 2014, <http://www.edweek.org/ew/articles/2014/05/14/31lawsuit.h33.html>

<sup>33</sup> Gatto, *The Underground History of American Education*, s. 18.

<sup>34</sup> Jeremy Henzell-Thomas, “Going beyond Thinking Skills: Reviving an Understanding of Higher Human Faculties” (referat zaprezentowany na 10 Międzynarodowej Konferencji Międzynarodowego Stowarzyszenia Edukacji Kognitywnej i Psychologii [IACEP], University of Durham, England, July 10– 14, 2005), s. 50. Dostępny na: Book Foundation, <http://thebook.org/resource/aoe2.html>.

To naprawdę niefortunne, że wielu z tych, którzy kontrolują nasze szkoły muzułmańskie, uwierzyło rozpowszechnianym przez polityków ideom, twierdząc, że nie mamy wyboru; że jeśli nasze dzieci mają naprawdę odnosić sukcesy w tym społeczeństwie, to musimy podążać za modelem szkolnictwa przygotowującego do testów; nadmiernej konkurencji; zewnętrznej motywacji; odchodzącym od - postrzeganych jako strata czasu - wychowania fizycznego i sztuki; i tym samym przyjęcie programu nauczania, w którym nie tylko brakuje wartości islamskich, ale często jest z nimi wręcz sprzeczny.

Czy naprawdę dajemy naszym dzieciom islamską edukację, czy po prostu niewolniczą kopię tego, co zostało zaprojektowane z myślą o ludzkiej naturze i celach sprzecznych z zasadami, na których opiera się islam? Niestety, często to przyjmowaliśmy i dlatego stworzyliśmy własną edukację, która jest oparta na obcym światopoglądzie. Musimy przyrzeć się kulturom naszych klas i szkół i spróbować naprawdę zrozumieć, co takiego promujemy. Nie możemy bezrefleksyjnie zaakceptować obecnych okoliczności. Musimy się obudzić i spróbować zrozumieć potężne siły, które kontrolują sposób, w jaki edukujemy dzieci. Islam jest kompletnym i wszechstronnym sposobem życia. Edukacja islamska musi być czymś znacznie więcej niż zwykłym gromadzeniem faktów lub przygotowaniem do pracy w dorosłym życiu.

Jeśli Bóg pozwoli, to możemy zrobić coś lepszego niż tylko adoptować, dostosowywać lub łączyć te nieudane systemy edukacji. Musimy uważać, aby nie zaakceptować pedagogiki po prostu dlatego, że została ustanowiona przez Zachód, ani dlatego, że jest ona zgodna ze sposobem edukacji dzieci w muzułmańskim świecie. Ogólnie rzecz biorąc, mamy bardzo szerokie pole, w którym możemy planować nasze programy nauczania, a także naszą pedagogikę. Skorzystajmy z tego błogosławieństwa i dążmy do tego, aby nasze szkoły i klasy były prawdziwie islamskie.



Joseph zwróciła uwagę, że większość szkół utrwała bezdyskusyjnie normy, nawyki, wartości i cele.<sup>35</sup> Podkreśliła, że szkoły muszą dokładnie zdefiniować swoje specyficzne kultury w oparciu o zunifikowaną, wyartykułowaną wizję.<sup>36</sup> Mamy wizję; mamy konkretną wizję! A nasza wizja jest zunifikowana ponieważ opiera się na fundamentalnej islamskiej koncepcji *tawhidu*. Poświęciliśmy nasze życie nauczaniu muzułmańskich dzieci. Mamy silną duchową i intelektualną podstawę islamu i przyjęliśmy rolę, do których Bóg nas stworzył, zawsze walcząc o sprawiedliwość dla ludzkości i wszystkich stworzeń. Mamy dostęp do pomysłów wielu muzułmańskich intelektualistów, a także do wiedzy z gruntownych edukacyjnych badań nad tym, jak dzieci najlepiej się uczą. Od nas zależy, czy zastosujemy naszą wizję w naszych szkołach.

Głębokie przemyślenia, konsultacje, pytania, czytanie, refleksje i dyskusja wprowadzą nas na drogę do odkrycia, czy systemy, które stosujemy, są zgodne z naszymi islamskimi ideałami, czy też nie. Zasady, które zostały w pełni rozwinięte w islamie poprzez Koran i nauki naszego Proroka są uniwersalne – i są zasadami, które są dostępne zarówno poprzez objawienie, jak i poprzez użycie ludzkiego rozumu. Cytuję wielu pedagogów, którzy nie są muzułmanami, ale dzięki obserwacji i intelektowi doszli do wniosków, uosabiających koncepcje, które możemy nazwać islamskimi. Wychowawcy mający sumienia, muzułmanie i nie tylko, zaczynają mówić otwarcie. Od nas zależy, czy ich wysłuchamy i podejmiemy rozmowę.

---

<sup>35</sup> Joseph, *Cultures of Curriculum*, s. 38.

<sup>36</sup> *Ibid.*, s. 73.



## 4

### Uwolnienie mocy *Tawhīdu*

Nie ma boga poza Bogiem. To stwierdzenie, tak proste, ale tak głębokie, jest podstawą wszystkiego, w co my jako muzułmanie wierzymy i drogowskazem dla naszego życia. Wiara w jedność Boga jest równoznaczna z uznaniem Go za jedyne Stwórcę i jedyną siłę sprawczą. Świadomość jedyne Boga, Allaha, bezwzględnie musi przenikać atmosferę, program nauczania i ogólne funkcjonowanie szkoły muzułmańskiej. To zinternalizowane przekonanie skutkuje praktykami i postawami, które są jasne i oczywiste. Gdy planujemy nasze lekcje; gdy ustalamy zasady i tradycje; gdy odnosimy się do naszych uczniów i personelu, musimy podjąć świadomy wysiłek, aby pamiętać, że jako muzułmanie jesteśmy zobowiązani do zachowania koncepcji *tawhīdu* jako naszej głównej myśli przewodniej.

Pamiętając o prostej praktyce poprzedzania każdego czynu słowem *bismillah* (w imię Boga), możemy stać się bardziej świadomi tego, że nasze słowa i czyny są naprawdę skoncentrowane na Bogu. Wypowiadając te słowa na głos, przypominamy dzieciom i wszystkim w naszym otoczeniu, że dokładamy wszelkich starań, aby skupić się na Bogu i zachęcamy ich do robienia tego samego.

Jedność Boga jest istotą przesłania - przesłania Boga, przekazanego światu przez Proroka. Uznajemy, że wszystko co się wydarzyło i co się wydarzy jest zgodne z Jego wolą. On jest źródłem praw historii, przyrody, a także moralności. Wiara w jednego Boga jest nieodłączną cechą ludzkości. To, co w języku arabskim nosi nazwę *fitra* jest fundamentalne dla naszej ludzkiej natury. To pragnienie Boga pozostaje mniej lub bardziej widoczne, przez całe nasze życie. Na nas, jako nauczycielach spoczywa obowiązek przyjęcia tego daru jako fundamentu pod budowę tego, co dostarczy dzieciom pod naszą opieką, ramy muzułmańskiego stylu życia.

Niektóre atrybuty Boga wspomniane w Koranie podkreślają Jego absolutną moc, wyjątkowość, Boską doskonałość i majestat. Wciąż przypomina nam się, że pozostaje On poza naszą ograniczoną ludzką percepcją. Jednakże Koran mówi nam, że jest On tak blisko nas, jak żyły na naszych szyjach; że troszczy się o każdego z nas, o wszystkie swoje stworzenia; że jest Bliski, Współczujący i Pełen Miłosierdzia.

A kiedy zapytają ciebie Moi słudzy o Mnie, to zaprawdę, Ja jestem bliski! Odpowiadam na wezwanie każdego wzywającego, kiedy Mnie wzywa; niech więc oni odpowiedzą na Moje wezwanie i niech we Mnie uwierzą! Być może, oni pójdą drogą prawości!  
(Koran 2:186)

Równowaga! Jakże ważna koncepcja w islamie! Jako wychowawcy musimy zawsze pamiętać o przedstawianiu zrównoważonego punktu widzenia, a nigdzie nie jest to tak ważne, jak w przypadku pomocy dzieciom w rozwijaniu ich koncepcji Boga, z tym samym poczuciem zachwytu i ciekawością, jak w przypadku innych tematów, jednakże stosując muzułmańską perspektywę.

*Tawhid* to wyznanie wiary, ale to znacznie więcej niż jedynie biernie wyartykułowanie wiary. Zostaliśmy pobłogosławieni wszechstronnym światopoglądem, który prowadzi nas do wizji

jedności. Należy zauważyć, że my sami zostaliśmy stworzeni w celu służenia Bogu, który nie ma sobie równych czy towarzyszy; służenie Mu nie tylko poprzez odprawianie rytuałów, ale także poprzez zaangażowanie się w wizję, w której działanie jest częścią wiary; to walka przez całe życie z niesprawiedliwością i uciskiem. *Tawhid* wpływa na każdy aspekt islamu, począwszy od jedności Boga, rozciągając się na całość i wzajemne powiązanie Jego stworzeń. Precyzja, harmonia każdego komponentu ukazuje jedność Wszechmogącego, który stworzył celowe, spójne w czasie i przestrzeni wzorce. Ludzkość jest też bogatą mozaiką jednostek mających wspólne pochodzenie, które stały się geograficznie oddzielone, tworząc odrębne populacje i kultury, pozornie różne - po to, aby poznawały i uczyły się od siebie nawzajem. Nie ma też prawdy religijnej odrębnej od tej, która została odkryta dzięki ludzkim wysiłkom i inicjatywie. Cała wiedza należy i pochodzi od jedyne Boga. Wszystko sprowadza się do tego, jak używamy tej wiedzy, która została nam dana jako próba.

Ponieważ Bóg jest poza ludzkim zrozumieniem, musimy być zawsze świadomi konieczności unikania nawet najmniejszych nieporozumień w kwestii tego co jest Stwórcą, a co stworzeniem. Obecnie największe niebezpieczeństwo płynie, nie z obrazów i symboli, a bardziej z alternatywnych sposobów życia, takich jak nadawanie nadmiernego znaczenia jakiegokolwiek istocie ludzkiej; sukcesom materialnym; lub różnym „-izmom”, które tak łatwo mogą uzyskać pierwszeństwo przed naszym całkowitym oddaniem się jednemu Bogu.

Wiara w jednego Boga nakazuje *taqwa* (bojaźń Boga, wynikająca ze świadomości Jego istnienia). Nie ma wątpliwości, że kontakt z zasadami, wartościami i praktykami islamu musi być doświadczany w ciepłej, pełnej miłości atmosferze. Miłosierdzie i litościwość Boga są wspomniane w każdej surze Koranu i są to te atrybuty, które należy podkreślić. Islam najlepiej promuje się poprzez cud Bożego stworzenia, docenienie Jego nieograniczonej miłości,

życzliwości i litościwości, oraz świadomość, że On nas prowadzi poprzez Koran, abyśmy żyli jak najlepiej dla nas samych. Sardar tłumaczy *taqwa* jako „rozumne sumienie”<sup>37</sup> - co jest definicją lepszą niż bardziej powszechna „bogobojuć”. „Bogobojuć” zdaje się zatwierdzać osąd. Bóg jest naszym sędzią i nikt oprócz samego Boga, w żadnych okolicznościach, nie powinien grozić innym ogniem piekielnym, a szczególnie ten, komu powierzono zwierzchnictwo lub władzę nad drugim człowiekiem. Nie jest naszą rolą jako nauczycieli straszenie dzieci, aby stały się uległe, ale zapewnienie im narzędzi do rozwijania ich rozumnego sumienia. Muhammad Asad wnikliwie stwierdził: „Bogobojuć wyklucza pozytywną treść terminu *taqwa*, czyli świadomości Jego wszechobecności i pragnienie kształtowania własnej egzystencji w świetle tej świadomości”.<sup>38</sup> Henzell-Thomas, rozwijając tę wypowiedź, wskazał, że słowo *taqwa* łączy w sobie świadomość i podziw wobec Boga z czujnością w unikaniu tego, co jest duchowo negatywne lub szkodliwe. To *taqwa* prowadzi nas do zachowania, wyrażającego powód naszego istnienia, zachęcając nas do stosowania zasad wyjaśnionych w Koranie w naszym życiu. Postawienie Boga w centrum wymaga nauczania wszystkiego z perspektywy, która obejmuje tę koncepcję. Nic co robimy, nic czego nauczamy i uczy się, nie może być oddzielone od naszej wiedzy.<sup>39</sup>

Postawienie Boga w centrum, często jest trudne w środowisku szkolnym, nawet dla zaangażowanych muzułmanów, bo - niestety - większość z nas żyje w materialistycznym paradygmacie, który wymaga absolutnego oddzielenia tego, co materialne od tego co transcendentne - jest to światopogląd, który tak intensywnie skupia się na zmysłach, że holistyczne spojrzenie na życie uległo w nim erozji, powodując nieświadome przyjęcie założenia, że to

---

<sup>37</sup> Sardar, *Reading the Qur'an*, s. 73.

<sup>38</sup> Muhammad Asad, *The Message of the Qur'an: The Full Account of the Revealed Arabic Text Accompanied by Parallel Transliteration* (London, Book Foundation, 2003), s. 5.

<sup>39</sup> Henzell-Thomas, „Going beyond Thinking Skills”.

co religijne musi być oddzielone od tego, co jest fizycznie zauważalne. Kiedy Bóg nie znajduje się w centrum naszej rzeczywistości, stajemy przed zagrożeniem zbliżenia się do świeckiego światopoglądu. Nieświadome przyjęcie tego sposobu myślenia sprawi, że ponowne ustanowienie Boga w centrum będzie wymagało zdecydowanego wysiłku. Przywrócenie centralnego rdzenia islamu, *tawhid*, do naszego sposobu życia wymaga od nas odrzucenia praktyki postrzegania wszystkich aspektów egzystencji jako odrębnych, oddzielnych całości, ucząc nas zamiast tego krytycznego spoglądania przez pryzmat jedności.

Koran jest przewodnikiem, który Bóg dał ludzkości. Jest jeden Bóg i Jego słowo, a także Jego stworzenie, muszą być traktowane jako całość. Muhammad Asad, we wstępie do swojego przekładu Koranu, mówi o przeplataniu się w Koranie nauk i wskazówek duchowych z praktycznym prawodawstwem. „Przesłaniem Koranu jest to, że problemy ciała i umysłu, seksu i ekonomii, indywidualnej prawości i równości społecznej są ze sobą ściśle powiązane”.<sup>40</sup> Jakże często posługujemy się poszczególnymi wersetami z Koranu, aby uzasadnić lub potwierdzić słuszność naszej własnej opinii! Fazlur Rahman, jeden z najbardziej wpływowych muzułmańskich intelektualistów XX wieku, podkreślał znaczenie sytuacyjnego, czasowego i kulturowego kontekstu wersetów Koranu. Sardar podkreślił również jedność Koranu, zgadzając się z Rahmanem, że podejście tematyczne, w którym podąża się za wzajemnie połączonymi objawieniami związanymi z określonym tematem, jest drogą do zrozumienia, podkreślając, że badanie werset po wersecie może zaciemnić szerszą większość podstawowe koncepcje. W W przypadku analizowania jego treści bez uwzględnienia ramy odniesień, jego przesłanie może zostać źle rozumiane. Podkreślił, że chociaż niewątpliwie „Koran jest objawioną całością”, to w samym Koranie znajdziemy przekaz, że „jest on wysoce

---

<sup>40</sup> Asad, *The Message of the Qur'an*, s. 4.

zintegrowanym i spójnym zbiorem nauk<sup>41</sup>, Sardar również podkreślił jedność Koranu, zgadzając się z Rahmanem, że tematyczne podejście, w którym podąża się za łączącymi się wzajemnie objawieniami związanymi z określonym tematem, to właściwa droga do zrozumienia Koranu, podkreślając, że analizowanie go werset po wersecie może zaciemniać szerszą perspektywę fundamentalnych koncepcji.<sup>42</sup>

Zauważmy, że kluczowym narzędziem wykorzystywanym przez islamofobów, tak często kierujących w naszą stronę krytykę, jest tworzenie podziałów między wierzącymi, nie tylko w Koranie – poprzez błędne cytowanie i/lub przekształcenie słów wyrwanych z kontekstu w slogany – ale również przez przekonywanie, że Allah jest Bogiem, który różni się od Boga chrześcijan i żydów. Staje się to punktem wyjścia dla wszystkiego, co według nich, oddziela nas od reszty ludzkości.

Pojęcie *tawhid* zachęca nas do przyjrzenia się pozornie sprzecznym ideom, nie jako przeciwnym sobie, ale jako uzupełniającym się nawzajem. Pozorną dwoistość lepiej przedstawiać jako biegunowość – dwa komplementarne wymiary jednej rzeczywistości – a nie jako opozycję. Jako przykład Sardar podał wątpliwość i pewność, które według niego nie są diametralnie przeciwne sobie, ponieważ wyciąganie wniosków poprzez wątpliwości jest jedyną drogą do pewności.<sup>43</sup> W książce *Wholeness and Holiness in Education: An Islamic Perspective*, Zahra Al Zeera szczegółowo omówiła to, co nazwała „dialektyką tawhidu”.<sup>44</sup> Sposób, w jaki islam podchodzi do tych kontrastujących idei, Sachiko Murata porównała z yin i yang chińskiej religii, opisując, jak pozornie przeciwstawne siły są współzależne i dają sobie

---

<sup>41</sup> Fazlur Rahman, *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition* (Chicago, University of Chicago Press, 1982), s. 20.

<sup>42</sup> Sardar, *Reading the Qur'an*, s. 27;60-61.

<sup>43</sup> Sardar, *Reading the Qur'an*, s. 73.

<sup>44</sup> Zahra al Zeera, *Wholeness and Holiness in Education: An Islamic Perspective* (Herndon, VA, International Institute for Islamic Thought, 2001).

nawzajem początek.<sup>45</sup> Henzell-Thomas podkreślił, że dialektyka myślenia i to, co jest przez nią promowane, są ważną częścią holistycznej edukacji, umożliwiającej uczniom łączenie się z ich najgłębszym ja, rozwijanie empatii i łączenie się z innymi i społeczeństwem, w którym żyją.<sup>46</sup> Analizowanie tych pozornych sprzeczności jest potężnym narzędziem, które prowadzi do zrozumienia że to, co jawi się jako paradoksy, często jest po prostu odmiennym spojrzeniem na jedną całość i że ten sposób myślenia rozwija umysł i duszę przygotowując je na trudności życia we współczesnym społeczeństwie.

Rahman zwrócił uwagę na ścisły związek w islamie między jednością Boga i jednością ludzkości:

Monoteizm był od początku związany z humanizmem i poczuciem społecznej i ekonomicznej sprawiedliwości (...) których intensywność jest nie mniejsza niż intensywność idei monoteistycznej (...). Prorok zdaje się podkreślać: jeden Bóg – jedna ludzkość.<sup>47</sup>

W środowisku lub społeczności, w których wszyscy są muzułmanami, jest łatwo popaść w poczucie wyłączności, myśleć o Allahu jako o Bogu tylko muzułmanów, lub preferowania tych z nas, którzy urodzili się jako muzułmanie lub dobrowolnie przyjęli islam. Jednakże w dwunastu różnych miejscach w Koranie, Bóg odnosi się konkretnie do całej ludzkości. Oczywiście, Allah kocha całe swoje stworzenie i jest Bogiem wszystkich. Stworzył każdego z nas w tym samym celu i troszczy się o nas jednakowo. Jedność ludzkości jest kamieniem węgielnym naszej wiary. Żadna osoba, mężczyzna czy kobieta, muzułmanin, chrześcijanin, żyd lub niewierzący, nie jest umiłowana przez Boga bardziej niż ktokolwiek inny i w każdym indywidualnym mężczyźnie, kobiecie czy

---

<sup>45</sup> Sachiko Murata, *The Tao of Islam: A Sourcebook on Gender Relationships in Islamic Thought* (Albany, State University of New York Press, 1992).

<sup>46</sup> Henzell-Thomas, "Going beyond Thinking Skills", s. 20.

<sup>47</sup> Fazlur Rahman, *Islam* (Chicago, University of Chicago Press, 2002), s. 12.



dziecku fizyczne, duchowe i intelektualne elementy wzajemnie się uzupełniają, współdziałając, aby stworzyć jednolitą osobowość. Objawienie Koranu nie jest tylko dla nas - jest to dar dla wszystkich.

Izolacja nie stanowi odpowiedzi na potrzeby muzułmanów w społeczności niemuzułmańskiej. Separowanie się, aby żyć w wydzielonych przez siebie gettach jest sprzeczne z duchem Koranu. Oczywiście chcemy uchronić nasze dzieci i nas samych przed szkodliwymi elementami dominującej kultury, ale zbytne skupienie się na negatywnych aspektach, takich jak alkohol, narkotyki czy rozwiązłość seksualna przynoszą efekt przeciwny do zamierzonego. Wiele aspektów społeczeństwa zachodniego jest pozytywnych, a czasem nawet bardziej islamskich niż to, co jest praktykowane w krajach muzułmańskich. Ponadto funkcjonuje w nim wiele osób i organizacji dążących do sprawiedliwości. Są one sojusznikami – rzeczywistymi lub potencjalnymi.

Kwestia izolacji ma ważne implikacje dla osób zaangażowanych w edukację islamską na Zachodzie. Jeśli naprawdę mamy się „znać nawzajem”, to dlaczego mielibyśmy zamykać nasze dzieci w środowisku edukacyjnym, które jest tak oddzielone od reszty społeczeństwa, w którym żyjemy? Mniej lub bardziej ekskluzywna atmosfera jakiegokolwiek muzułmańskiej szkoły jaskrawo kontrastuje z tym, czego dzieci będą zmuszone doświadczyć później w swoim życiu. Z tego właśnie powodu wielu muzułmańskich rodziców postanowiło nie posyłać swoich dzieci do szkoły islamskiej decydując, że mniej restrykcyjne społecznie doświadczenie przygotowuje ich dzieci lepiej do życia, które ostatecznie przeżyją, jeśli mają być częścią większego społeczeństwa.

Ponieważ rodzina jest zdecydowanie najważniejszym czynnikiem, niektóre muzułmańskie dzieci całkiem dobrze radzą sobie w niemuzułmańskiej szkole. One będą uczyć się i doświadczać wpływu społecznego w szerszym zakresie. Pojawia się tam wobec nich oczekiwania, żeby zachowywały się odpowiednio. Problem w tym, że ich działania są oderwane od istnienia Boga i

ta separacja, niezależnie od tego, czego uczą się w domu czy w szkole weekendowej, może tylko wzmocnić dychotomię między religią a resztą życia. Chociaż pozytywny wpływ rodziny ma największe znaczenie, nie zawsze jest wystarczający. Ci, którzy przebywają w islamskiej atmosferze przez cały czas, unikają dezorientacji związanej z narażeniem na wpływ kultury odseparowanej od Boga podczas długich okresów spędzonych w szkole. Dzieci są delikatne i łatwo ulegają wpływom. Kiedy wrzucamy je do obcego środowiska, robimy to ze świadomością, że zatoną lub popłyną. Szczególnie niepokojąca jest ignorancja i wrogość, która często wywołuje negatywne postawy i jawne zastraszanie. Oczywiście, dziecko mocno ugruntowane w swojej wierze, mające silną osobowość może się wzmocnić przez swoją zdolność do przeciwstawiania się negatywnym sytuacjom. Ale jaki ma to wpływ na tych, którzy czują się upokorzeni lub ukrywają swoją wiarę próbując się dopasować?

Przyszłość naszych dzieci jest niepewna. Jak będą się odnosić do innych? Jak będą wyjaśniać islam? Jak będą żyć swoim islamem, nie izolując się? Jaka jest ich rola w świecie, w którym prawie na pewno spędzą swoje życie? Czas, który dziecko spędza w pełnowymiarowej szkole islamskiej może być traktowany jako coś w rodzaju okresu inkubacji, który - jeśli Bóg zechce - da mu siłę charakteru, aby swobodnie przyjąć rolę w świecie, w którym żyjemy. Merry, który badał szkoły islamskie w kilku krajach niemuzułmańskich, stwierdził, że spójność kulturowa doświadczana przez dzieci, uczęszczające do szkół realizujących wartości zbieżne z wartościami wyznawanymi w ich domach, ma ogromne znaczenie dla kształtowania ich tożsamości i zdrowia psychicznego.<sup>48</sup> Przytoczył on wypowiedzi kilku innych niemuzułmańskich uczonych, którzy są co do tego zgodni. W jednej z ostatnich książek, rozszerzył to zagadnienie o inne wrażliwe na to zjawisko mniejszości. Twierdził, że dobrowolna separacja, w przeciwieństwie

---

<sup>48</sup> Michael S. Merry, *Culture, Identity, and Islamic Schooling: A Philosophical Approach* (New York, Palgrave Macmillan, 2010).

do integracji, w większym stopniu przyczynia się do pobudzania szacunku do samego siebie i wiary w swoje możliwości oraz może być najskuteczniejszym sposobem promowania odwagi cywilnej, równości i wartości obywatelskich.<sup>49</sup> Naszym zadaniem jest zatem ustalić, w jak sposób wpoić im ten szacunek do samego siebie i jednocześnie przygotować nasze dzieci do wypełniania swoich ról w szerszym społeczeństwie. Błogosławieństwa objawienia Koranu nie należą wyłącznie do nas, ale są uniwersalnym darem. Jako muzułmanie mamy obowiązek robić wszystko, co w naszej mocy, aby promować świadomość obecności Boga w społeczności, w której żyjemy. Przygotowanie kolejnego pokolenia do pełnienia tej roli to nasz święty obowiązek. Naszym podstawowym celem nie może być tylko ochrona – lecz przygotowanie – przygotowanie naszych dzieci do bycia integralną, skoncentrowaną na Bogu częścią szerszego społeczeństwa. Musimy uważać, aby nie prowadzić naszych dzieci w kierunku poczucia odrębności, przypominając sobie i naszym uczniom, że Prorok Muhammad był ostatnim z wielu proroków. Jego przykład i Koran, który przekazał, przeznaczone były dla całej ludzkości, której muzułmanie są tylko częścią. To nie jest łatwe zadanie. Aby uniknąć poczucia oddzielenia od prawdziwego świata, a jednocześnie dać naszym dzieciom solidne podstawy i zrozumienie, jak żyć islamem w kulturze, w której wiele norm zachowania jest sprzecznych z naszymi przekonaniami, konieczne są zarówno rozważne planowanie, jak i modlitwa.

Możemy poznać innych i sprawić, by oni poznali nas tylko wtedy, kiedy jesteśmy dostępni. Ideałem byłaby sytuacja, gdyby do szkoły islamskiej uczęszczały dzieci nie wyznające islamu. To oczywiście wymagałoby przyjaznego otoczenia i programu, który może potencjalnie przyciągnąć niemuzułmanów, i jednocześnie rodziny muzułmańskie. Jeśli islam jest zintegrowany w całym programie nauczania, to kwestia wykluczenia niemuzułmanów z lekcji religii przestaje istnieć. Pomimo wszechobecnego klimatu

---

<sup>49</sup> Michael S. Merry, *Equality, Citizenship, and Segregation: A Defense of Separation* (Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, 2013).

podejrliwości oraz strachu przed islamem i muzułmanami, są niemuzułmanie, którzy zdecydowaliby się zapisać swoje dzieci do szkoły islamskiej. Przez wiele lat przedszkole Montessori przy Islamskiej Szkole Seattle działało jak magnes, przyciągając programem opieki dziennej dzieci z sąsiedztwa, za które opłaty pokrywane były przez miasto lub powiat. Ponieważ rodzice czuli się komfortowo w tej szkole, a ich dzieci były szczęśliwe, ci których było na to stać, czasami decydowali się na zapisanie swoich dzieci także do szkoły podstawowej. Jest dla nas źródłem dumy, że po wydarzeniach 11 września kościół, którego członkami byli się głównie Afroamerykanie zdecydował się przekazać pieniądze, zebrane ku pamięci poległych w atakach na World Trade Center, Islamskiej Szkole Seattle, w podziękowaniu za naszą pracę z dziećmi z sąsiedztwa!

Nawet jeśli nasze szkoły są w 100 procentach muzułmańskie, to musimy upewnić się, że są one naprawdę wielokulturowe, wieloetniczne i nikogo nie wykluczają. To jest smutny fakt, że nasze meczety i wiele naszych szkół opiera się na pochodzeniu etnicznym i odłamie religijnym. Oczywiście nie oznacza to, że jakikolwiek muzułmanin byłby celowo wykluczony, tylko że dana szkoła lub meczet są postrzegane jako należące do Arabów, Turków, Szytów lub Afroamerykanów. Niektórzy rodzice wybierają szkołę islamską przede wszystkim dlatego, że chcą by ich dzieci pozostały przywiązane do własnej kultury, której islam jest częścią. Bez wątplenia bardziej komfortowe jest nawiązywanie kontaktów towarzyskich z osobami, z którymi dzielisz ubiór, język i inne aspekty ludzkiej egzystencji, ale o ile bogatsza staje się szkoła, gdy dzieci rozumieją i doceniają, że istnieje wiele kultur muzułmańskich. Dotarcie do całej społeczności muzułmańskiej - ponad granicami etnicznymi i różnicami wyznaniowymi - wymaga świadomego wysiłku. Przy czym, nie chodzi oto aby każda z naszych kultur była po prostu obecna, lecz o to by była celebrowana. Dzieci muszą zobaczyć, że nawet w islamie istnieje różnorodność.

Tylko w takiej atmosferze, nasza młodzież może docenić innych i zacząć rozróżniać na swój sposób, co wynika konkretnie z islamu, a co jest jedynie kwestią kulturową.

Jedność ludzkości wymaga, aby nasza edukacja była sprawiedliwa społecznie. Oakes, Lipton, Anderson i Stillman zajęli się sprawiedliwością społeczną w książce *Teaching to Change the World* – już sam jej tytuł sugeruje podejście islamskie. Definiują społecznie sprawiedliwą edukację jako taką, która realizuje trzy cele: (1) bierze pod uwagę wartości i politykę, które przenikają edukację; (2) zadaje krytyczne pytania o to, jak powstało konwencjonalne myślenie i praktyki, oraz kto w społeczeństwie na tym korzysta; (3) zwraca szczególną uwagę na nierówności związane z rasą, klasą społeczną, językiem, płcią i szuka alternatyw.<sup>50</sup>

Jedną z ważnych praktyk, rozpowszechnionych w szkołach, jest grupowanie na podstawie możliwości, różnie nazywane – „tracking”, „streaming” lub „leveling”. Polega to na dzieleniu dzieci na grupy według zaobserwowanych zdolności do uczenia się. Inne stosowane metody – wyniki testów, spostrzeżenia nauczycieli, stopnie i presja rodziców – nie pozwalają dokładnie przewidzieć osiągnięć naukowych, lecz przede wszystkim dzielą dzieci według rasy, klasy społecznej i edukacji rodzinnej. Nie jest to w żaden sposób sprawiedliwe i w żadnej szkole nie ma na to miejsca, zwłaszcza w szkole muzułmańskiej. Ta praktyka zostanie omówiona bardziej szczegółowo w rozdziale 9.

Aby przystosować się do życia w kraju wielu kultur, ważne jest poszukiwanie osób, które mają wiedzę na temat tradycyjnego islamu, ale także studiowały i mieszkały w krajach, w których muzułmanie nie stanowią większości. Poleganie na znawcach prawa, którzy opierają swoje rozstrzygnięcia na przeszłości, może prowadzić do zamieszania i sprawiać wrażenie, że islam nie jest w stanie stawić czoła problemom dzisiejszego świata.

---

<sup>50</sup> Jeannie Oakes, i inni, *Teaching to Change the World* (Boulder, CO, Paradigm, 2012), s. xv.

Anwar Ibrahim, były wicepremier Malezji, odrzucił dzielący paradygmat zderzenia cywilizacji, wzywając w zamian do cywilizacyjnego dialogu uznającego i przyjmującego etniczną i religijną różnorodność, która jest charakterystyczna dla Malezji, a także wielu innych krajów.<sup>51</sup> Zaleca przyznanie pierwszeństwa sprawiedliwości społecznej i ekonomicznej oraz równości, zwracając uwagę, że są to uniwersalne wartości. Dalej stwierdził, że islam, będąc religią środka, stanowi podstawę pluralizmu. Nie widzi dialogu cywilizacyjnego jako celu, ale jako środek do osiągnięcia pewnego rodzaju „La Convivencia”, która charakteryzowała harmonijne i wzbogacające doświadczenie trzech grup religijnych mieszkających razem w muzułmańskiej Hiszpanii.

Plemienność i skupienie na samych sobie, tak potępiane przez islam, mogą przybierać różne formy, obejmujące również tożsamość religijną. Nasze szkoły bezwzględnie muszą wykraczać poza nasze własne społeczności muzułmańskie. Jest to niezbędne, aby powierzone nam dzieci nauczyły się doceniać to, jak wiele dobrego jest w ludziach, nie tylko tych, którzy nazywają siebie muzułmanami. Historia, biografie i aktualne wydarzenia są pełne przykładów, z których każdy czerpać naukę i korzyści. Poza tym musimy podjąć świadomy wysiłek, aby zapewnić dzieciom w szkole islamskiej możliwość wchodzenia w interakcje z niemuzułmanami. Czy to przez działanie na rzecz społeczności; czy partnerstwo z innymi szkołami; czy też udział w lokalnych wydarzeniach i tym podobne. Dzieci z Islamskiej Szkoły Seattle uczestniczyły co roku w ogólnomiejskich imprezach z okazji Dnia Martina Luthera Kinga, czasami niosąc sztandar na przodzie parady. Maszerowali oni w demonstracjach i uczestniczyli w uroczystościach z grupami

---

<sup>51</sup> Dystopijne pojęcie „zderzenie cywilizacji” zostało wprowadzone do dyskursu politycznego przez Samuela P. Huntingtona w wykładzie dla American Enterprise Institute w 1992 roku. Zobacz także Anwar Ibrahim, *The Need for Civilizational Dialogue* (Washington, DC, Center for Muslim-Christian Understanding, Occasional Paper Series, 1995), s. 1-5. Przemowa jest dostępna także na stronie Oxford Islamic Studies Online, <http://www.oxfordislamicstudies.com/article/book/islam-9780195174304/islam-9780195174304-chapter-54>.

innych dzieci. Każdego roku organizowano bardzo udany karnawał zarówno dla dzieci z sąsiedztwa, jak i społeczności muzułmańskiej.

Większość dorosłych muzułmanów i wiele naszych dzieci doświadczyło uprzedzeń. Nie możemy przewidzieć przyszłości, ale jednocześnie musimy mieć świadomość, że świat, którego będą doświadczać nasze muzułmańskie dzieci, nie zawsze będzie przyjazny. Jak możemy je przygotować, by zachowały godność i szacunek do siebie i islamu w obliczu dyskryminacji i zjadliwej islamofobii? I - co równie ważne - jak możemy wykorzystać wiedzę lub doświadczenie pochodzące z uprzedzeń i prześladowań, których doznaliśmy, aby podkreślić jedność ludzkości i absolutną konieczność stawania w obronie sprawiedliwości – nawet jeśli to dla nas niekorzystne (Koran 4:135)? Ostatnie czego chcemy, to aby nasze dzieci zostały wciągnięte w tę samą pułapkę uprzedzeń i nienawiści do niemuzułmanów. Tego problemu nie można rozwiązać w izolacji. Uprzedzenia, z którymi spotykają się nasze dzieci bezpośrednio lub poprzez doświadczenia przyjaciół i rodziny są druzgocące. Jest kilka sposobów przygotowania ich na takie sytuacje i najlepiej zająć się tym z wyprzedzeniem. Okazje do nauki, jak ważna jest tolerancja znajdziemy wszędzie. Historia, jak i bieżące wydarzenia mogą dostarczyć wielu przykładów podkreślających braterstwo ludzkości.

Jest też kilka wybitnych przykładów muzułmanów, którzy przyszli z pomocą Żydom podczas Holokaustu. Książka ze zdjęciami, *The Grand Mosque of Paris* opowiada o tym, jak Żydzi potajemnie otrzymali schronienie w meczecie podczas prześladowań jakich doznawali ze strony nazistów.<sup>52</sup> Albania, jedyny kraj w Europie z większością muzułmańską, była także jedynym krajem europejskim, który odniósł sukces w ochronie swoich żydowskich obywateli, a także licznych Żydów uciekających przed hitleryzmem z innych krajów europejskich. Udało się to osiągnąć przede wszystkim poprzez zapewnienie dokumentów, które umożliwiły im swobodne

---

<sup>52</sup> Karen Gray Ruelle i inni, *The Grand Mosque of Paris: A Story of How Muslims Rescued Jews during the Holocaust* (New York, Holiday House, 2009).

poruszanie się wśród ludności, a nie jedynie poprzez ich ukrywanie. Kiedy Albania została zajęta przez Niemców i otrzymała rozkaz wydania listy Żydów, Albańczycy odmówili.<sup>53</sup>

Posłużenie się przykładami muzułmanów sprzeciwiających się niesprawiedliwości wobec Żydów ma dodatkową zaletę - otwiera dyskusję o judaizmie. Ze względu na sytuację w Palestynie ważna jest pewność, że nasze własne dzieci nie uczą się stereotypizować ani nie żywią uprzedzeń w stosunku do członków całej grupy religijnej lub etnicznej. Przedstawienie im rosnącej liczby organizacji żydowskich, które sprzeciwiają się niesprawiedliwości wobec Palestyńczyków - nawet przeciwko swoim własnym interesom - jest szczególnie pomocne.

The Zinn Education Project w całej historii Stanów Zjednoczonych ukazuje wiele przykładów osób, których życie było ucieśnieniem zaangażowania na rzecz sprawiedliwości.<sup>54</sup> To podejście uświadamia nam, że to ludzie tacy jak my, wykonali ciężką pracę, która zmieniła świat dla lepsze, ludzie z różnych środowisk, którzy zrozumieli, że ich obowiązkiem było zaryzykować życie, przyszłość i marzenia, aby stanąć w obronie sprawiedliwości. Istnieje wiele epizodów zarówno w historii Zachodu, jak i świata, które mogą służyć jako pozytywne lub negatywne przykłady zachowań, uczących wartości islamskich. Ważne jest również, aby przypomnieć naszym uczniom, że chociaż jesteśmy pobłogosławieni posiadaniem Koranu, który nas prowadzi, to inne religie miały swoje własne objawienia, a każda osoba obdarzona jest darem *fitry* [dobrej, danej przez Boga natury - przyp. Red.] i intelektem.

Uczniowie chętnie nawiązują do roli innych grup mniejszościowych w Stanach Zjednoczonych i trudności, z jakimi się zmierzyły i które przezwyciężyły. Skupienie się na mniejszościach i ich roli w budowaniu tego kraju może pomóc w

<sup>53</sup> Norman H. Gershman, *Besa: Muslims Who Saved Jews in World War II* (Syracuse, NY, Syracuse University Press, 2008).

<sup>54</sup> *Teaching a People's History*, Zinn Education Project, 2017, <https://zinned-project.org/>.



przełamywaniu uprzedzeń. Dodatkową korzyścią jest bogactwo materiałów dostępnych w postaci literatury faktu i powieści historycznych. Na przykład Laurence Yep i jego seria powieści przedstawiających długą i często bolesną historię Chińczyków w Ameryce. Doświadczenia Afroamerykanów są bardzo bogate i reprezentowane we wszelkiego rodzaju mediach i rzecz jasna obejmują największą część historii islamu w Ameryce – a także znaczną i ważną część historii USA. W załączniku B można znaleźć przykłady tematów, na przykład tematu opartego na Wielkim Głodzie w Irlandii i imigracji Irlandczyków do Ameryki.

Jedność Boga odzwierciedla się w Jego stworzeniu; stworzeniu, które jest celowe, zintegrowane i wysoce uporządkowane. Wzajemne powiązania, precyzja, harmonia każdego składnika ukazują jedność Wszchemogącego, który stworzył wzorce zachowane w czasie i przestrzeni oraz poza nią. Tylko jeden Bóg mógł stworzyć wszechświat, który konsekwentnie przestrzega określonych praw. Ten Stwórca w swojej nieskończonej mądrości ustanowił rolę dla każdego bytu, który istnieje. Niezależnie od tego, czy patrzymy na idealne zazębienie układów w ciele; zadziwiającą strukturę pojedynczej komórki; precyzję atomu; lub porządek naszego Układu Słonecznego, nie możemy zrobić nic innego jak tylko stwierdzić, że wszystko to jest wynikiem planu. Jeszcze bardziej niesamowite jest to, że wszystko to jest ze sobą połączone na wiele sposobów. Natura jest czymś znacznie więcej niż fizycznym wymiarem, każdy z jej cudów to *ayat*, czyli znak od jedyne Boga.

Jedność stworzenia ma wpływ na wszystkie aspekty programu nauczania, ale staje się szczególnie ważna w badaniu materiałów związanych z nauką, przedmiotów, które często są bardzo fragmentaryczne. Tekst naukowy dla młodszych dzieci często składa się z serii niepowiązanych ze sobą tematów, które mają ze sobą niewiele wspólnego poza tym, że wszystkie są uważane za „naukowe”. Każdy temat jest szybko kończony, aby klasa mogła

przejsć do następnego, co okrada dzieci z czasu potrzebnego, aby dostrzec i docenić wzajemne powiązania, które łączą stworzenia Allaha w cudowną całość. Myślenie, kontemplowanie i podziwianie znaków Boga na świecie wymaga czasu.

W końcu nauka nie jest niczym więcej niż fizycznym prawem Boga. Niemal po każdej wzmiance w Koranie o tych Bożych znakach, następują słowa wzywające muzułmanów do rozważania, przemyśleń i kontemplacji. Raz za razem nakazuje nam patrzeć na Jego stworzenie, aby zastanowić się nad jego zdumiewającą złożonością, porządkiem, równowagą i tym, jak to wszystko razem składa się w cudowną całość i aby wspominać jedyne Boga, który stworzył je dla nas.

I z Jego znaków jest stworzenie niebios i ziemi, różnorodność waszych języków i kolorów. Zaprawdę, w tym są znaki dla tych, którzy wiedzą! (Koran 30:22)

Uniwersalność praw nauki wskazuje na istnienie planu tak eleganckiego i spójnego, że ukazuje on najlepszego z Planujących, każdemu kto nie ma z góry przyjętego założenia, że wszystko dzieje się po prostu z przypadku. Ponieważ kontemplacja stworzenia powinna prowadzić do Stwórcy, jest naszym świętym obowiązkiem jako wychowawców, usunięcie podziału między Stwórcą i Jego stworzeniem; połączenie fizyczności z metafizyką; oraz przywrócenie wizji Bożego planu. Sam Koran nakłania nas do tego, by nieprzerwanie poszukiwać wiedzy o wspaniałych dziełach Bożych, aby myśleć, studiować, kontemplować i zastanawiać się nad znakami Bożymi w tym świecie.

On jest Tym, który stworzył dla was wszystko to, co jest na ziemi. Następnie zwrócił się ku niebu i ukształtował je w siedem niebios. On jest o każdej rzeczy wszechwiedzący! (Koran 2:29)

Trudno jest ogarnąć umysłem stworzenie, które rozciąga się w nieskończoność na zewnątrz, aż do najdalszych zakątków wszechświata lub do wewnątrz, aż do najdrobniejszych cząstek subatomowych, a jednak wiemy, że poza fizycznymi, potencjalnie obserwowalnymi częściami stworzenia, istnieje *al-ghayb*, to, co niewidzialne i skryte. Dzieci często pytają o prawdziwą naturę Boga; czasu; celu wszechświata; duchowych bytów. Małe dzieci często skłonne są zakładać, że dorośli mają na wszystko odpowiedź. Dlatego nigdy odrzucajmy tak po prostu takich pytań, lecz pracujmy nad tym, by pielęgnować w dzieciach to poczucie zdumienia i podziwu, gdy uświadamiają sobie, że pewne rzeczy zawsze pozostaną poza zasięgiem ludzkiego zrozumienia.

Ponieważ nasze własne zmysły są ograniczone, nigdy nie możemy bezpośrednio dostrzec więcej niż tylko wycinek rzeczywistości. Ponad każdym stworzeniem jest Stwórca, jedyny Bóg, który rządzi nimi w całości. Dla wierzącego kosmos obejmuje całe stworzenie - wszystko, oprócz samego Boga. Obejmuje niewidzialne - Raj i Piekło. Obejmuje dżiny i anioły. Obejmuje szczególne cechy, którymi została obdarzona ludzkość, gdy Bóg tchnął dusze w pierwszego człowieka, mężczyznę i kobietę, dając im wolną wolę i intelekt, jednocześnie obciążając ich odpowiedzialnością za dogłądanie spraw Boga na ziemi. Stworzenie nastąpiło tylko dlatego, że Bóg tak chciał, i tak będzie również przy ostatecznej śmierci świata fizycznego.

Materialne wytwory służą ludzkości, lecz zostaliśmy ostrzeżeni, aby nie niszczyć ziemi. Otrzymaliśmy zadanie nadzorowania użytkowania, utrzymania i ochrony środowiska dla dobra całego stworzenia, oraz tej części ludzkości, która nie ma dostępu do odpowiednich zasobów naturalnych, którymi cieszyć się mogą niektórzy z nas.

On jest Tym, który uczynił was namiestnikami na ziemi i wyniósł jednych z was ponad drugim, według stopni, aby doświadczyć was w tym, co On wam dał. (Koran 6:165)

Naszą powinnością jest zatem wpajanie tym, których uczymy, że obowiązkiem tych z nas, którzy mogli zostać w jakiś sposób wyniesieni „stopniami wyżej od innych”, jest przyjęcie odpowiedzialności za aktywną opiekę nad stworzeniami Boga. Technologia będąca wynikiem nieumiarkowanego korzystania z Bożego stworzenia, doprowadziła do obecnej sytuacji globalnego ocieplenia, zanieczyszczenia, zniszczenia siedlisk i utraty różnorodności. Ci, którzy wprowadzili technologie, powodujące takie spustoszenia, nie zamierzali celowo niszczyć ziemi, ale wszelkie pozytywne intencje zostały wkrótce pochłonięte przez lekkomyślność, chciwość, nadmierne bogactwo i władzę w rękach nielicznych, broń o straszliwej niszczycielskiej sile i kulturę konsumpcjonizmu.

Wiele, jeśli nie większość, naszych dzieci będzie zaangażowanych w rozwój przyszłych technologii, których nawet sobie nie wyobrażamy. Zachęcajmy je do głębokiego zastanawiania się nad dzisiejszymi problemami, aby były w stanie - jeśli Bóg pozwoli - zapobiegać przeciwnościom losu lub je przezwyciężyć.





## 5

### Jedność prawdy

Powiedz: „Zaprawdę, droga Boga - to jest droga prawdziwa!” I zapewne, jeśli ty pójdziesz za ich namiętnościami - po tym, jak przyszła do ciebie wiedza - nie będziesz miał przed Bogiem ani opiekuna, ani pomocnika. (Koran 2:120)

Od czasu do czasu do Islamskiej Szkoły Seattle przychodzili goście i naiwnie pytali: „Czy uczycie zarówno przedmiotów religijnych, jak i świeckich?” W tamtych czasach trudno mi było się powstrzymać przed emocjonalnym okrzykiem: „Nie! Nie! Nie!” Pojęcie świeckości jest obce islamowi. Oddzielenie „studiów islamskich” od „zwykłych” przedmiotów w środowisku szkolnym karmi tylko mentalność, która widzi religię jako coś odrębnego od życia. Kiedy Prorok powiedział, że atrament uczonego jest świętszy niż krew męczennika i kiedy przedkładał naukę ponad modlitwę, nie rozróżniał tak zwanej wiedzy świeckiej i religijnej. Ludzkości pozostawiono do odkrycia szczegóły jedności, porządku i skomplikowanych połączeń w obrębie stworzenia, aby następnie mogła zgłębić sposoby powstawania i podtrzymywania tych relacji i zależności.

Głoś! w imię twego Pana, który stworzył! Stworzył człowieka z grudki krwi zakrzepłej! Głoś! Twój Pan jest najszlachetniejszy! Ten, który nauczył człowieka przez pióro; Nauczył człowieka tego, czego on nie wiedział. (Koran 96:1-5)

Te pierwsze wersety objawione prorokowi Muhammadowi, zapoczątkowały rewolucję myśli, która doprowadziła do poszukiwania wiedzy, zmieniającej znany wówczas świat. Arabskie słowo *ilm* chociaż powszechnie tłumaczone jako „wiedza”, jest w rzeczywistości bardziej złożone, ponieważ obejmuje także mądrość i zrozumienie. Sardar porównuje koncepcję *ilm* do pojęcia *adl* (z arabskiego „sprawiedliwość”).<sup>55</sup> Oba są dystrybutywne. Żadne z nich nie może się ograniczać do elitarnej grupy, lecz jest czymś powszechnym, uniwersalnym. Ponadto, ani sprawiedliwość, ani wiedza nie mogą osiągnąć swojego celu w izolacji od siebie. Wiedzy, która nie prowadzi do pozytywnego działania, ale ma za cel bogactwo lub władzę dla nielicznych, nie można uznać za *ilm*. Poszukiwanie wiedzy wymaga odpowiedzialności, ponieważ jesteśmy tutaj namiestnikami Boga i wiedza, której szukamy, musi być dla dobra ludzkości, a właściwie dla wszelkiego stworzenia.

Mam w swojej bibliotece prawdziwy klejnot, *The Dawn of Modern Science* autorstwa Thomasa Goldsteina.<sup>56</sup> Jego książka nie jest próbą udokumentowania każdego szczegółu z historii nauki, ale raczej zagłębienia się w filozoficzne i intelektualne podstawy tego zjawiska. Szczególnie satysfakcjonujące jest to, że jako nie-muzułmanin tak bardzo doceniał cechy, które uczyniły okres nauki islamu tak niesamowitym, że był skłonny zapomnieć o podziałach, wrogości i napięciach, które się pojawiały. Trafnie opisał postawę myślicieli muzułmańskich, gdy celowo poszukiwali wiedzy:

---

<sup>55</sup> Ziauddin Sardar, *The Civilization of the Book*, w: „How We Know. *Ilm* and the Revival of Knowledge”, s. 24.

<sup>56</sup> Thomas Goldstein, *The Dawn of Modern Science* (New York, Houghton Mifflin, 1980).

Nauka w świecie muzułmańskim została zainspirowana przyjemną obserwacją różnorodności natury i wykorzystywania jej dobrodziejstw dla poprawy życia... (i) nie troszczyła się o panowanie umysłu nad naturą, poprzez ciasne systemy filozoficzne lub o udowodnienie ludzkiej potęgi poprzez nieustanną transformację technologiczną środowiska naturalnego.... Nauka islamska była pragmatycznym produktem kultury religijnej, która patrzyła na ziemię jako ogród, a nie poligon doświadczalny dla potęgi rasy ludzkiej.<sup>57</sup>

Ta, tak zwana wiedza świecka, opiera się na tych samych znakach Bożych, nad którymi On nakazuje nam się zastanawiać. Kiedy pierwsi uczeni islamu szukali wiedzy w całym znanym świecie, robili to nie po to, aby zastępować islam obcymi filozofiami lub wierzeniami, ale by go wzbogacać. Może nie zawsze im się to udawało, ale ich intencją nie było jedynie „importowanie” i tłumaczenie, ale przestrzeganie poleceń Koranu, aby zobaczyć, przyjrzeć się, rozważyć, przemyśleć i wprowadzić zdobytą wiedzę do jednolitej struktury *ilmu*. Był to bardzo celowy proces badania, sortowania, klasyfikacji i islamizacji. Kładąc nacisk na znaczenie zarówno objawienia, jak i rozumu, cała wiedza, fizyczna i filozoficzna, została połączona w jedność opartą na Koranie.

Islam nie jest ślełą wiarą. Jednak pomimo nakazów nakłaniających muzułmanów do refleksji, rozważania, kontemplacji, jest wielu muzułmanów, którzy boją się myśleć, obawiają się, że zdumienie i kwestionowanie zniszczą ich wiarę. Jeśli wydaje się, że istnieje jakaś sprzeczność między islamem i materialną nauką, jeśli jakieś wątki wiedzy wydają się sprzeczne, to jest tak tylko dlatego, że nasze zrozumienie jest niepełne. Pogląd, że istnieją dwie prawdy, jedna którą zdobywamy poprzez objawienie i druga, która pochodzi z rozumu, jest sprzeczny z centralną islamską koncepcją *tawhid*. *Allahu al-Alim* oznacza, że tylko Bóg jest wszechwiedzący. Chociaż nasze rozumienie zmienia się indywidualnie na przestrzeni naszego życia i zbiorowo na przestrzeni dziejów, ludzka wiedza

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, s. 97.



jest ograniczona i zawsze będzie ograniczona – przez nieznaną i niepoznawalną. Ścieżki, przez które wiedza do nas dociera mogą być różne, ale cała prawda pochodzi od jednego Boga.

On zna dobrze to, co skryte, i nie ujawni nikomu, co u Niego jest skryte (Koran 72:26)

Naszą ostateczną rolą nie może być izolowanie, lecz przygotowanie naszych dzieci do wniesienia islamskiego wkładu w społeczeństwo, w którym żyją. Wysyłamy je do świata, który jest pełen niebezpieczeństw dla ich religii. Nie wyświadczamy im żadnej przysługi, zniechęcając je do zmagania się z pytaniami, które mają lub nalegając, aby nie myślały, lecz po prostu wierzyły. Kwestionowanie i wiara nie stoją w sprzeczności. To, co wydaje się sprzecznościami, daje możliwość odkrywania, uczenia się i pogłębiania zrozumienia.

Czasami objawienie i rozum wydają się pozostawać w sprzeczności względem siebie, ale sprzeczność ta jest tylko pozorna. Takie sytuacje powinny nas inspirować do głębokiego i kreatywnego myślenia, lecz niekoniecznie do odrzucenia jednej z dwóch pozornie sprzecznych rzeczywistości. Jako nauczyciele muzułmańscy jesteśmy potrzebni do zaszczepienia tej świadomości w naszych uczniach. Kiedy nauczycielowi zostaje zadane pytanie dotyczące czegoś, co sprawia wrażenie konfliktu między rozumem i objawieniem, to pojawia się moment, kiedy naprawdę można dzieci czegoś nauczyć. Należy go wykorzystać! Taki konflikt wynika albo z naszego niezrozumienia objawienia albo z naszego błędnego rozumowania. Moment, kiedy dziecko słyszy jak dorosły mówi „nie wiem”, jest sam w sobie najpotężniejszym doświadczeniem edukacyjnym. Chcemy aby nasze dzieci uczyły się przez całe życie, aby doceniły to, że każdemu z nas pozostało jeszcze wiele do nauki. Utrzymywanie naszej młodzieży w ignorancji nie będzie jej chroniło. Podkreśl, że gdy coś wydaje się niepokojące, to właśnie pojawia się możliwość uczenia się. Naszym obowiązkiem

jest robić co w naszej mocy, by szukać zrozumienia, podkreślając, że nieznanne i niepoznawalne istnieje. Chcemy, aby nasi uczniowie docenili to, że niektóre rzeczy są poza zrozumieniem ludzkiego umysłu – indywidualnym lub zbiorowym.

Znaczącą część naszej roli jako nauczycieli stanowi pomoc naszym uczniom w rozwijaniu narzędzi do myślenia, refleksji, dyskusji i rozumienia z perspektywy, która jest moralna, etyczna, islamska i przypomina naszym uczniom – i nam samym – że Bóg jest naszym centrum, a nie materializm, który stał się kredo naszych czasów. Henzell-Thomas przypomniał nam, że Koran jest skierowany do tych, którzy wierzą w istnienie tego, co jest poza zasięgiem ludzkiej percepcji:

Przede wszystkim musimy pielęgnować zdolność do podziwu i zdumienia w obliczu tajemnic niedostępnych racjonalnemu intelektowi (...) musimy zachęcać do mentalności, która jest w stanie uciec od dosłowności, i jest oswojona z analogicznym myśleniem, metaforą i symboliką, parabolą, przypowieścią i alegorią.<sup>58</sup>

Wiedza (*ilm*) nie jest nagromadzeniem faktów, podobnie jak edukacja nie jest bierną akceptacją tego, co jest przedstawiane jako prawda. Wymaga ona pełnej szacunku wymiany opinii, różnicy zdań, zgłaszania i przyjmowania przemyślanych koncepcji. Kiedy oczekujemy od uczniów akceptacji przekazywanej wiedzy bez zadawania pytań, bez kwestionowania, zachęcamy ich do lekceważenia częstego w Koranie nakazu by myśleć, rozumować, rozważać. Rozum i objawienie są darami Boga dla ludzkości i wzajemnie się uzupełniają. Rezultaty pytań i dyskusji mogą czasem niewygodne, ale najlepiej żeby niepokojące idee pojawiały się w towarzystwie nauczycieli wykształconych w islamie i kolegów starających się osiągnąć zrozumienie spoglądając przez

---

<sup>58</sup> Henzell-Thomas, "Going beyond Thinking Skills", s. 25.

pryzmat islamu. Weźcie pod uwagę, że gdy dzieci zadają trudne pytania, podejmują ryzyko. To do nauczyciela należy odpowiednie postępowanie - takie, które nie dopuści, by koledzy z klasy, czy nauczyciel zniechęcili dziecko do podejmowania takiego ryzyka. Pytania związane z konfliktem wiary mogą być szczególnie trudne do zwerbalizowania.

Myślący uczniowie to ci, których zachęcano do podejmowania ryzyka intelektualnego. Musimy promować pytania i eksplorację. Waghid podkreślił znaczenie zachęcania do podejmowania ryzyka i tego, co nazywa „rozmową”, podkreślając, że angażowanie się w relacje z innymi i *szura* (z arabskiego „narada”, naradzanie się we wspólnych sprawach) zapobiega brakowi szacunku i pozwala nauczycielowi oraz uczniowi zaakceptować siebie nawzajem jako współuczestników procesu uczenia się, sprzyja kreatywności i uświadamia, że zawsze jest coś nowego do odkrycia.<sup>59</sup> Taka nauka jest głęboka i może nastąpić tylko przez stawianie pytań.

Dążenie do prawdziwego zrozumienia to zadanie, wymagające intensywnej duchowej i umysłowej pracy, której nie można pozostawić wyłącznie w rękach uczonych. To edukatorzy poprzez szkolenia i doświadczenie nauczyli się nawiązywać kontakt z młodymi ludźmi i będą odgrywać ważną rolę w kształtowaniu przyszłości islamu na Zachodzie. Dzieci - z pewnością najcenniejszy z zasobów naszej *ummy* [całej wspólnoty muzułmańskiej - przyp. Red.] – zostały pozostawione w naszych rękach. Konieczne jest poważne potraktowanie tej odpowiedzialności, edukowanie się i przyjrzenie się naszej pedagogice, aby upewnić się, że robimy wszystko, co w naszej mocy, aby przywrócić nauczanie do jego właściwego stanu. Aby to zrobić, będziemy musieli zrozumieć pochodzenie i rolę nowoczesnej, zachodniej nauki. Rola, jaką nauka muzułmańska odegrała w początkach europejskiej rewolucji naukowej może być powodem do dumy, ale konieczne jest zrozumienie fundamentalnych różnic, które dzielą dwa sposoby myślenia:

---

<sup>59</sup> Yusef Waghid, *Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings* (New York, Peter Lang, 2011), s. 3-4.

Ludzie zachodniej cywilizacji oddali nauce ostateczną kontrolę nad ich umysłami i życiem (...) pasja do konkretnych przedmiotów na tej Ziemi zastąpiła transcendentálne spojrzenie. Mistyczna intuicja ustąpiła miejsca rygorowi spójnego, racjonalnego myślenia. Zamiast zwracać oczy ku nieograniczonym orbitom boskiego wszechświata, wcześni nowożytni ludzie Zachodu zdecydowali, że należy trzymać się starannie ograniczonego fragmentu konkretnej rzeczywistości. Krok wykonany od średniowiecznej do współczesnej wersji myśli, sprowadza się do spektakularnego zwężenia obszaru zainteresowania – wyostrenie, a zarazem spłytenie – w naszej percepcji świata.<sup>60</sup>

Te słowa jasno opisują sposób postrzegania świata, który rozwinął się w ciągu ostatnich kilku stuleci. Uwolnienie się od przytłaczającego autorytetu kościoła dostarczyło motywacji, a ekspansja na resztę świata poprzez kolonizację i kapitalizm zapewniła fizyczne, finansowe i psychologiczne środki do wirtualnej eksplozji wiedzy, która stała się znana jako rewolucja naukowa. W przeciwieństwie do muzułmańskich uczonych, którzy rozwinęli swoją naukę pod wyraźnym wpływem objawienia, zachodni renesansowi badacze szybko nauczyli się, że żaden pozorny konflikt z wszechobecnym kościołem nie będzie dozwolony. Osiągnięto milczące porozumienie. Nowa forma wiedzy – nauka – będzie unikała wszystkiego, co mogłoby angażować sprawy wiary, skupiając się tylko na zjawiskach, które były bezpośrednio obserwowalne przez zmysły. Nauka, która rozwinęła się na Zachodzie jest wynikiem bogatego i twórczego wykorzystania rozumu, ale brakowało jej objawienia. Goldstein zwrócił uwagę na cenę schlebiania rozumowi, porównując antagonizm wobec kościoła do młodzieńczego buntu przeciwko rodzicowi. Prowadziło to do niechęci do jakiegokolwiek władzy i do nadmiernego indywidualizmu, który zdominował społeczeństwo:

---

<sup>60</sup> Goldstein, *The Dawn of Modern Science*, s. 250.

Filozofia, religia, polityka i myśl społeczna, wszystkie zostały dotknięte. Zachodnia cywilizacja koniec końców oddała materialistycznej nauce ostateczną kontrolę nad ich życiem i umysłami. Racjonalna lub „naukowa” metodologia, która pierwsza podniosła głos przeciwko transcendentálnym ograniczeniom, stała się panaceum dla naszych najbardziej osobistych problemów.<sup>61</sup>

Zachodni naukowcy niekoniecznie odrzucili religię. Wcześniej sze objawienie, nasz wrodzony dar *fitra* i nasza zdolność rozumowania mogą i prowadzą do poznania Boga. Niemniej jednak wyraźne oddzielenie religii od nauki było szkodliwe. Ten podział stał się tak wszechobecny, że zdołał wpłynąć na sposób, w jaki większość z nas postrzega wiedzę.

Historycy i filozofowie nauki wykazali jednoznacznie, że współczesna nauka nie jest czystą prawdą, ani też nie jest wolna od wartości i ideologii. Za podstawę służy jej własny światopogląd, idee filozoficzne, wartości i zrozumienie natury. Seyyed Hossein Nasr opisał nową i obcą naukę jako „przywiązaną do jednego poziomu rzeczywistości i zamkniętą na jakąkolwiek możliwość dostępu do wyższych stanów istnienia lub poziomów świadomości (...) nawet wtedy gdy próbuje zająć się najdalszymi zakątkami niebios lub głębią ludzkiej duszy”.<sup>62</sup>

Biolog Stephen Jay Gould podkreślił, że nauka jest społecznie osadzona, że zmienia się wraz ze zmieniającą się kulturą – nie dlatego, że zbliża się coraz bardziej do prawdy<sup>63</sup> – ocena, którą podejrzewał, że wielu praktykujących naukowców by odrzuciło, ale z którą jednocześnie historycy nauki chętnie by się zgodzili. Gunnar Myrdal napisał, że „Wpływy kulturowe ustanowiły założenia (...); od których zaczynamy zadawać pytania, które stawiamy; wpływać na fakty, których szukamy; określać interpretację,

---

<sup>61</sup> *Ibid.*, s. 246.

<sup>62</sup> Seyyed Hossein Nasr, *The Need for a Sacred Science* (Albany, State University of New York, 1993), s. 72.

<sup>63</sup> Stephen Jay Gould, *The Mismeasure of Man* (New York, Norton, 1981), s. 21-22.

jaką przypisujemy tym faktom; i ukierunkowywać nasze reakcje na te interpretacje i wnioski”<sup>64</sup>

Jeśli nawet nauki fizyczne nie są wolne od ideologii, lecz są mocno zakorzenione w kulturze z której się wywodzą, to o ile bardziej niebezpieczny staje się scjentyzm, przy próbach zastosowania go do złożonych dziedzin badań, takich jak ludzkie zachowanie, w celu zorganizowania społeczeństwa w oparciu o rozsądek, a nie na zasadach religijnych. Rezultatem jest to, co stało się z naukami społecznymi: antropologią, ekonomią, politologią, psychologią i socjologią. William James, uważany za ojca psychologii amerykańskiej, jest znany z tego, że określił swoją dziedzinę jako „nieprzyjemny mały przedmiot” z powodu braku zainteresowania tym, co ma prawdziwe znaczenie „tym, co leży poza granicami badań empirycznych – rzeczami, które czynią nas prawdziwie ludzkimi”.<sup>65</sup> Tak zwana nauka behawioryzmu, która poniżyła naszą świadomość, umysły, dusze i wolną wolę, określając je wszystkie jako nic innego, jak tylko iluzje, sama w sobie spowodowała znaczne szkody, gdy została zastosowana wychowywania i edukowania naszych dzieci. Kiedy koncepcja przetrwania najsilniejszych, wyjaśniona zasadą doboru naturalnego, została zastosowana do nauk społecznych, jej rezultatem było usprawiedliwienie bezmyślnego lekceważenia mniej wpływowych jednostek, grup etnicznych, firm i innych organizacji.

Istnieje wiele przykładów zgubnego wpływu kultury, próbującej wykorzystać naukę do wyjaśnienia ludzkiego zachowania. Książka Goulda szczegółowo opisuje, jak pomimo przytłaczającego podobieństwa genetycznego wśród ludzi, rasistowska i seksistowska „nauka” była używana do racjonalizowania wyższości mężczyzn nad kobietami i osób o białej skórze nad tymi o czarnej skórze, a nawet by pokazać podstawową wyższość Amerykanów pochodzenia

---

<sup>64</sup> Gunnar Myrdal, *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy* (New York, Harper and Bros., 1944), s. 92.

<sup>65</sup> David Bakhurst i inni, *Jerome Bruner: Language, Culture, Self* (London, Sage, 2001), s. 4.

zachodnioeuropejskiego nad Europejczykami wschodnimi i południowymi, jak również wrodzoną podrzędność klas niższych, uzasadniając (1) przymusową sterylizację osób określonych jako intelektualnie lub moralnie wybrakowane; (2) przewidywanie przestępczości na podstawie genetyki; i (3) ustalanie winy podejrzanych o zabójstwo na podstawie ich cech fizycznych.<sup>66</sup> Rasizm odegrał bardzo ważną rolę historyczną w eliminowaniu wszelkich skrupułów dotyczących imperializmu, wyzysku a nawet zniewolenia tych, których uważano za niższą formę ludzką. Ta arogancka postawa, która zakłada wrodzoną wyższość określonych grup etnicznych, rasowych, religijnych i ekonomicznych, została zinstytucjonalizowana i nadal dominuje w dzisiejszym świecie. Koncentracja bogactwa w rękach nielicznych, nieustanna wojna, ciągła kradzież zasobów naturalnych poprzez neokolonializm i ludobójstwa, nie przemijają. System finansowania amerykańskiej edukacji publicznej jest skonfigurowany tak, aby na możliwości edukacyjne miała wpływ rasa i klasa społeczna, co przejawia się tym, że pochodzący z wyższych klas mogą się cieszyć najlepszymi udogodnieniami, materiałami i nauczycielami, podczas gdy szkoły w biedniejszych obszarach są zaniedbane.<sup>67</sup>

Prorok miał powiedzieć: „Mądrość jest utraconą własnością muzułmanina; gdziekolwiek ją znajdzie, jest jego.” Nikt nie zasugerowałby rezygnacji z obszernej bazy faktograficznej przekazanej nam przez zachodnią cywilizację, ale musimy pamiętać, że cała wiedza pochodzi od Boga i nigdy nie może być oddzielona od celu, jaki On dla nas wyznaczył i ostatecznego życia w oddawaniu czci, posłuszeństwie, sprawiedliwości i działaniu.

Niestety niewiele było wysiłków, aby uczyć się na błędach i sukcesach przeszłości, kiedy muzułmanie odważnie i dzielnie konfrontowali wiedzę kilku cywilizacji z bardzo różnymi

---

<sup>66</sup> Gould, *The Mismeasure of Man*.

<sup>67</sup> Vidi Jonathan Kozol, *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America* (New York, Broadway Books, 2006) i *Savage Inequalities: Children in America's Schools* (New York, Broadway Books, 2012).

systemami wierzeń i wartości. Pomimo poważnych zmagień, nieporozumień i niepowodzeń, muzułmańscy intelektualiści ostatecznie odnieśli sukces w integracji ogromnych zasobów wiedzy przetłumaczonej w ujednolicony – ale nie jednakowy – korpus *ilmu*. Było to zadanie trudne, często niebezpieczne i nie dające powszechnego sukcesu, ale ówczesni islamscy – jednocześnie światowi - intelektualiści nie zniechęcali się w swoich wysiłkach, opisanych przez Muzaffara Iqbalą jako uporządkowanie idei w świetle objawienia:

(...) sublimacja otrzymanych materiałów - czyn, który wymagał pokoleń by się dopełnić i który dał początek schizmie, debatom, nieporozumieniom, polemikom, a nawet aktom oskarżenia i wyrokom. Efektem końcowym była (...) tradycja która badała, odkrywała i zsyntetyzowała własne unikalne spojrzenie na naturę i stan ludzkości, spojrzenie, które było wyraźnie islamskie, choć nie monolityczne.<sup>68</sup>

Świat muzułmański biernie i bezkrytycznie przyjął zachodnią wiedzę. Europa szybko stała się centrum myśli, głównie dzięki wielkiemu bogactwu, które napłynęło do niej na skutek ekspansji i kapitalizmu; jednocześnie regiony pozaeuropejskie stały się bardzo świadome wynikających z tego tytułu osiągnięć militarnych i gospodarczych Europy. Nadejście nowoczesnej wiedzy wywołało ogromną ekscytację i pośpiech w jej naśladowaniu. Kiedy wybitni islamscy reformatorzy, Sayyid Ahmed Khan, Muhammad Abduh i inni promowali wprowadzenie zachodniej edukacji do świata muzułmańskiego, byli przekonani, że nauka ta była neutralna pod względem wartości. Według nich islamscy uczeni dostarczyli Europie wiedzę, która dalej rozkwitała. Teraz zostałyby odzyskana, wraz ze wszystkimi jej udoskonaleniami, a świat muzułmański miałby odnieść takie same korzyści, jak wcześniej Zachód korzystający z wiedzy islamskiej.

---

<sup>68</sup> Muzaffar Iqbal, *Islam and Science* (Aldershot, UK, Ashgate, 2003), s. 44.



Oczywiście tak się nie stało. Zamiast zostać oczekiwany panaceum, pogrążyła świat muzułmański w otchłani chaosu, próbując oddzielić wiarę od „rzeczywistości” nauki. Europejczycy przekształcili naukę w nowy sposób myślenia oparty całkowicie na zmysłach - system, w którym człowiek sam jest w stanie zrozumieć prawa rządzące ludzkością i wszechświatem. Skoro Boga nie można fizycznie obserwować, zakłada się, że wszystko w naturze, w tym pochodzenie wszechświata, tworzenie prostych molekuł, żywych komórek, wysoce skoordynowana fizjologia procesów wyższych roślin i zwierząt, i kulminacja w postaci fenomenalnego intelektu człowieka, były tylko zbiegiem okoliczności. Tylko człowiek mógł określić to, co prawdziwie rzeczywiste. Ci, którzy wierzą w Boga, na ogół dokładali wszelkich starań, aby oddzielać Boga od tego postrzegania wiedzy. Ten mechanistyczny ogląd rzeczywistości, w której tylko to, co można bezpośrednio doświadczyć poprzez zmysły naprawdę istnieje, zaowocował redukcjonizmem, w którym uważa się, że całość można zrozumieć tylko przez badanie jej pojedynczych części. Ten stale pogłębiający się podział jest dokładnym przeciwieństwem islamskiej wizji jedności.

Seyyid Hossein Nasr prawdopodobnie zrobił więcej niż jakikolwiek inny uczony, przeciwstawiając zintegrowane spojrzenie na wiedzę, które jest fundamentalne dla islamu, materialistycznej myśli Zachodu. Nasr rozpoczął studia jako student fizyki na MIT, ale zainteresowała go filozofia i historia nauki, zapoczątkowana przemową Bertranda Russella. Poświęcił swoje życie studiowaniu islamskiej filozofii nauki i kosmologii, w tym porównywaniu współczesnej nauki do światopoglądów wszystkich religii, które nie zostały pozbawione duchowości przez racjonalizm. Spędził całe życie robiąc co mógł, by przekonać świat muzułmański, że całkowite przyjęcie bezbożnej materialistycznej nauki nadal powoduje nieodwracalne szkody. Sam zasięg nowoczesnej nauki i technologii; ich zasadnicza rola w strukturyzacji i dyktowaniu

stylu życia, nawyków i relacji międzyludzkich; ich podstępny sposób wpływania na tradycyjne kultury; ich destrukcyjny wpływ na przyrodę; oraz ich zdolność do transformowania i przekształcania cywilizacji, szybko niszczą tkankę tradycyjnych społeczeństw na całym świecie. Jeśli my, jako nauczyciele, zrozumiemy i docenimy tę historię, nie będziemy uczyć naszych dzieci za pomocą materiałów, które zakładają nieistnienie wszystkiego, czego nie da się zaobserwować czy policzyć i opisują świat, zamieszkiwany jako miejsce, w którym wszystko co się wydarzyło – i co się wydarzy – jest wynikiem przypadku i ludzkiego wysiłku.

Koleżanka niedawno wyraziła zaniepokojenie postępowaniem swojego dorastającego syna. „Jego nauczyciel przekonał go, że nic nie jest prawdą, jeśli nie może być doświadczone zmysłami. Teraz już nie wierzy”. Ten chłopak jest w szkole publicznej, ale my, muzułmańscy nauczyciele, często jesteśmy pośrednio winni, przez przekazywanie podobnego obrazu za pomocą materiałów przeznaczonych do zrozumienia wiedzy sprzecznej z islamem. Kiedy uczymy naszą młodzież wykorzystując teksty i programy nauczania, które zakładają, że świat jest odrębny i niezależny od Boga, grozi nam zaszczepienie w nich załączków pojmowania, które jest sprzeczne ze wszystkim, w co my, jako muzułmanie, wierzymy w kontekście rzeczywistości. Niezwykle ważne jest, aby zrozumieć przepaść, jaka dzieli tradycyjną myśl islamską od światopoglądu prezentowanego we współczesnych programach nauczania. Po prostu nie możemy spodziewać się, że będziemy właściwie edukować nasze następne pokolenia poprzez niewielkie wstrzykiwanie islamu do różnych tematów lub przez zwracanie uwagi na niesamowity wkład dawno zmarłych uczonych muzułmańskich. Musimy wrócić do podstaw i zaprojektować zupełnie nowy fundament tego, czego i jak uczymy.

Nie tylko prezentacja świata fizycznego odbiega od islamskiego światopoglądu, ale także przedstawianie wydarzeń w czasie. Dla muzułmanów studiowanie historii odbywa się w konkretnym

celu - aby przewodzić ludzkości poprzez dawanie przykładów – zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych. Bóg ma pełną kontrolę i Jego ostateczna mądrość kształtuje okoliczności w odpowiedzi na moralne postępowanie ludzkości. Ten punkt widzenia jest w całkowicie niezgodny z podręcznikami, które ignorują Jego istnienie i skupiają się wyłącznie na materialnych przyczynach przeszłości. „Przedsięwzięcie mające na celu ustanowienie królestwa Bożego na ziemi, nakazanie dobra i zakazanie zła (...) przedsięwzięcie trwające, z jego sukcesami i porażkami, z łaskawością może stanowić podstawę alternatywnej wizji historii.”<sup>69</sup>

Każdy incydent z przeszłości, o którym mowa w Koranie, jest przedstawiany w taki sposób, by dawać jedną lub więcej lekcji, a nie po prostu przekazywać fakty. Uderzające porównanie biblijnych i koranicznych źródeł historii, podano w książce *Lessons from the Stories of the Qur'an*.<sup>70</sup>

Jeśli wiara nie znajduje odzwierciedlenia w działaniu – a w szczególności w działaniu społecznym – nie ma żadnej wartości. Od czasów Proroka głównym zadaniem uczonych, było kierowanie muzułmanami w praktycznych aspektach życia. To właśnie ta praktyka, wyjaśnia osiągnięcia cywilizacji islamu, a z drugiej strony tłumaczy, „dlaczego świat muzułmański musiał podupaść, gdy tylko jego przywódcy religijni przestali myśleć twórczo o tych podstawach ideologii islamskiej”.<sup>71</sup> Muzułmańscy uczeni zatrzymali się w rozwijaniu pedagogiki i innych nauk społecznych - niefortunne uchybienie, które zostało omówione przez wielu badaczy. Chociaż uznał, że ówczesna edukacja musiała być skuteczna, by wyjaśnić wyżyny osiągnięte przez cywilizację islamską w czasach przednowoczesnych, Kadi stwierdził, że nigdy nie

---

<sup>69</sup> Asad Zaman, *An Islamic Worldview: An Essential Component of an Islamic Education*, „Lahore Journal of Policy Studies”, 1 (1) (2007), s. 99.

<sup>70</sup> Ali Muhajir, *Lessons from the Stories of the Qur'an* (New Delhi, Kitab Bhavan, 1997).

<sup>71</sup> Muhammad Asad, *This Law of Ours, and Other Essays* (Kuala Lumpur, Islamic Book Trust, 2001), s. 134.

rozwinęła się ona w wyspecjalizowaną dziedzinę, tak jak miało to miejsce w przypadku innych dyscyplin.<sup>72</sup> Abu Sulayman zrzucił winę na „oddzielenie zaangażowanego przywództwa intelektualnego od wszystkich rzeczywistych form władzy”.<sup>73</sup> „Dzięki temu podziałowi reguły postępowania z tekstami zostały rozwinięte w bardzo złożone nauki, podczas gdy „drugorzędne” zasady zostały właściwie zignorowane. (...) to wyjaśnia, dlaczego żadne ekonomiczne, pedagogiczne, polityczne, komunikacyjne lub administracyjne nauki nigdy nie zostały rozwinięte.”<sup>74</sup> Yedullah Kazmi napisał:

Kiedy w IX wieku dokonano rozróżnienia między wiedzą religijną a świecką i tylko wiedza religijna została uznana za wartą zdobywania (...) dialektyczny związek między Koranem a światem został złamany (...). Zrozumienie Koranu zostało oddzielone od rozumienia świata, a w rezultacie rozumienie świata, przez pozbawienie go etycznego uzasadnienia i słuszności, zostało zmarginalizowane.<sup>75</sup>

Chociaż pedagogika nie mogła rozwinąć się w specjalność, tak jak astronomia czy medycyna, to oczywiście w społeczeństwie, w którym poszukiwanie wiedzy było traktowane tak poważnie i gdzie każdy uczony był również nauczycielem, proces i zasady edukacji musiały być dyskutowane. Chociaż wiele rękopisów traktujących o edukacji celowo lub przypadkowo zostało utraconych, zniszczonych lub nie zostały jeszcze odkryte, to znaczna wiedza pedagogiczna została ukryta w rękopisach skupiających się na innych tematach.

Sebastian Günther poświęcił ponad dekadę na poszukiwania średniowiecznych rękopisów dotyczących idei edukacyjnych.

---

<sup>72</sup> Wadad Kadi, *Education in Islam: Myths and Truths*, „Comparative Education Review”, 50 (3) (2007), s. 1-17.

<sup>73</sup> AbuSulayman, *Crisis in the Muslim Mind*, s. 44.

<sup>74</sup> *Ibid.*, s. 33.

<sup>75</sup> Yedullah Kazmi, *The Rise and Fall of Culture of Learning in Early Islam*, „Islamic Studies” (Spring 2005), s. 38.

Zwrócił uwagę na kilka zasad popartych obecnie dowodami naukowymi. Obejmują one: zunifikowaną naturę myśli; traktowanie uczniów z życzliwością i szacunkiem; znaczenie emocji i motywacji; skupienie się na jednostce – budowanie w oparciu o jej zainteresowania i dotychczasową wiedzę; zachęcanie do krytycznego myślenia i otwartej dyskusji.<sup>76</sup>

Wiedza nie jest ekskluzywna. Należy do wszystkich, którzy jej szukają. Różni się jednak kontekst, w jakim jest definiowana, uznawana, stosowana i wykorzystana. Ci, którzy rozwinęli naukę islamską, podeszli do wiedzy w odniesieniu do roli ludzkości na ziemi. Podobne podejście może stanowić podstawę, która może doprowadzić do zjednoczenia tego, co obecnie jest postrzegane jako oddzielne prawdy. Al-Alwani podkreślił że będzie to wymagało zbudowania unikalnych ram, zaczynając od krytycznego przeglądu, który określi różnice w źródłach i zasady rządzące tymi dwiema sferami wiedzy, a następnie zachowania elementów zachodniej wiedzy, które są odpowiednie, i przekształcenia, albo odrzucenia tych, które odpowiednie nie są.<sup>77</sup> Znamienny jest fakt, że wraz z niedawnym odejściem Al-Alwaniego, grupa osób, która zainicjowała Projekt Islamizacji Wiedzy staje się coraz mniejsza i mniejsza. Chociaż krytyka projektu szeroko omawiana gdzie indziej, powinna być traktowana poważnie i z rozważą, to należy mieć świadomość, że niezależnie od jego niedociągnięć, był to odważny początek, wspólny wysiłek jednych z najzdolniejszych i najlepszych osób z naszej *ummy*, aby umocnić islamską perspektywę wiedzy.

Warto pamiętać, że cywilizacja myśli islamskiej oparta na objawieniu, ale wykorzystująca wiedzę z innych źródeł nie pojawiła się w jednym pokoleniu, lecz była budowana z biegiem czasu. Jeśli Bóg pozwoli, to wcielenie olbrzymich zasobów

<sup>76</sup> Sebastian Günther, *Your Educational Achievements Shall Not Stop Your Efforts to Seek Beyond: Principles in Teaching and Learning in Classical Arabic Writings*, w: „Philosophies of Islamic Education: Historical Perspectives and Emerging Discourses”, red. Nadeem A. Memon i inni (New York, Routledge, 2016), s. 72-93.

<sup>77</sup> Taha J. Alalwani, *Taqīd and Ijtihād*, „American Journal of Islamic Social Sciences”, 8 (1) (1991), s. 131.

współczesnej wiedzy w myśl islamską, w końcu nastąpi. Mamy bogactwo narzędzi, kontekstową wiedzę i informacje – o wiele więcej niż było dostępne dla wczesnych muzułmanów! Niech Bóg obdarzy nas wolą i wiarą, aby sprostać temu wyzwaniu.





## 6

# Umysł, mózg i nauka o edukacji

Nasz Stwórca zaprojektował nasz mózg tak, abyśmy kierując się objawieniem, mogli używać naszego intelektu do zdobywania wiedzy i zrozumienia. Im więcej wiemy o Jego planie, tym lepiej możemy nauczać zgodnie z Jego planem. Rosnąca liczba informacji na temat funkcjonowania ludzkiego mózgu doprowadziła do powstania prac kilku wybitnych naukowców, którzy specjalnie powiązali je z metodologią nauczania.

Zachodnia nauka zawsze miała problem z naturą duszy, jaźni, umysłu, świadomości i serca w znaczeniu niefizycznym. Te pojęcia po prostu nie mieszczą się w granicach materializmu, nauki redukcjonistycznej. Rozwiązaniem było albo lekceważące traktowanie tych, oczywiście realnych, zjawisk jako iluzji lub jako pojęć, które można potencjalnie wytłumaczyć interakcjami między rzeczywistymi fizycznymi podmiotami. Neurolog niematerialistyczny, Mario Beauregard, powiedział: „Faktem jest, że materializm utknął w martwym punkcie. Nie ma też żadnych użytecznych hipotez dla ludzkiego umysłu lub duchowych doświadczeń, ani nie jest bliski rozwinięciu jakichkolwiek”.<sup>78</sup> Zaczęliśmy jednak wychodzić poza wcześniejszy redukcjonistyczny scjentyzm,

---

<sup>78</sup> Mario Beauregard i Denyse O’Leary, *The Spiritual Brain: A Neuroscientist’s Case for the Existence of the Soul* (New York, HarperOne, 2007), s. xii.



który nauczał, że ludzki umysł jest po prostu odpowiednikiem fizycznego organu, który nazywamy mózgiem - czego dowodzi już sam tytuł „Umysł, mózg i nauka o edukacji”.

Chociaż jesteśmy zobowiązani do pojmowania wykraczającego poza naukę, jesteśmy upoważnieni do poszukiwania wiedzy o Bożym stworzeniu i wykorzystywania jej dla dobra ludzkości. Dla nas, jako muzułmańskich nauczycieli, którzy mają wpływ na życie naszego następnego pokolenia, ważne jest, aby zdobyli jak najgłębszą wiedzę na temat mózgu, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę jego współdziałanie z myślącym i uczącym się umysłem.

W związku z szybkim rozwojem neurologii i obietnicą, jaką zdaje się nieść zrozumienie działania mózgu dla nauczania i uczenia, nie jest zaskakujące, że nauczyciele skłaniają się ku temu, co nazwano edukacją opartą na mózgu. W miarę wzrostu tego zainteresowania, liczni pisarze, wydawcy i naiwni nauczyciele wskoczyli na falę trendu. Wszyscy chcieli zrobić, co tylko możliwe, aby usprawnić proces uczenia się i przyjęli różne koncepcje, które od tego czasu okazały się fałszywe. Pamiętam sąsiadkę, która zapisała się na kurs, jak nauczyć raczkować swoją sześciolatkę i inne dzieci, ponieważ była absolutnie przekonana, że widoczne trudności w uczeniu się dziecka wynikają z tego, że nie raczkowało, zanim zaczęło chodzić. Pamiętam też rozbudowany i kosztowny program nauki czytania, opracowany przez jednego z głównych wydawców edukacyjnych, który był „oparty na mózgu”, ale niezależnie badania wykazały jego nieskuteczność. Idea treningów Brain Gym (korporacja non-profit) i przeświadczenie, że ludzie są albo w przeważającej mierze lewo-półkulowi albo prawo-półkulowi, są mocno upowszechnione, ale błędne.

Ostatnie dekady były bardzo lukratywnym okresem dla pisarzy, wydawców i pomysłodawców programów obiecujących zastosowanie sposobu, w jaki mózg włącza uczenie się – i raczej zawstydzającym okresem dla nauczycieli, chętnie przyjmujących pomysły, które później okazały się być oparte głównie na

pobożnych życzeniach i dzisiaj są uważane za mity dotyczące mózgu, zdefiniowane przez Tracey Tokuhama-Espinosa jako „atrakcyjne i lotne marketingowo koncepcje dotyczące mózgu i uczenia się, które nie mają za wiele - lub wręcz nic - na udowodnienie swojej skuteczności, odzwierciedlając jedynie niezamierzenie ignorancję swoich promotorów (...) lub sprzedawane opinii publicznej przez pozbawionych skrupułów konsultantów”.<sup>79</sup>

Ta popularna neurologia zdyskredytowała ruch „oparty na mózgu”. W odpowiedzi poważani naukowcy, zajmujący się tą dziedziną zaczęli używać terminu *Mind, Brain, and Education (MBE) Science* (Umysł, Mózg i Nauka o edukacji). Pojawiło się przeświadczenie, że dziedzina ta musi być interdyscyplinarna, aby nastąpił jej rozwój. Każdy uznany ekspert powinien być dobrze wyszkolony w co najmniej dwóch specjalizacjach - umysł (psychologia), mózg (neurologia) lub edukacja. Rezultatem jest nowa dyscyplina akademicka wykorzystująca wszystkie powyższe, ale koncentrująca się na edukacji.<sup>80</sup> Jedną z najważniejszych zmian, które popchnęły badania do przodu, zapewniając neurologiczne dowody na poparcie badań edukacyjnych i psychologicznych, był projekt technologii obrazowania mózgu, topografia optyczna, która nie wymaga ograniczeń i może być wykorzystywana w każdym środowisku.<sup>81</sup>

Zamiast całkowicie wycofywać się ze stosowania „opartego na mózgu” uczenia się, podczas zajęć w szkole, ze względu na wcześniejsze problemy, naszym obowiązkiem jest przyjrzeć się poważnie ogromowi dobrze udokumentowanych badań nad tym, w jaki sposób ludzki mózg został zaprojektowany do uczenia się. Pośród wielu ważnych uczonych, którzy przygotowują materiały dla nauczycieli, są Eric Jensen, Robert Sylvester, Tokuhama-Espinosa i Judy Willis.

---

<sup>79</sup> Tracey Tokuhama-Espinosa, *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching* (New York, W.W. Norton, 2010), s. 84.

<sup>80</sup> *Ibid.*, s. 4-5.

<sup>81</sup> *Ibid.*, s. 66.

Większość informacji, które tutaj podaję, pochodzi z *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching*, książki którą bardzo polecam. Autor patrzy bardzo krytycznie i kompleksowo na ogromną ilość badań, które zostały wykonane w ostatnich latach, dzieląc je na cztery kategorie: (1) to, co jest dobrze udowodnione; (2) to co jest przypuszczalnie prawdą; (3) to co jest nadal inteligentną spekulacją; oraz (4) „neuro-mity” i nieporozumienia. Kategorie numer dwa i trzy zawierają wiele pomysłów, które są powszechnie akceptowane przez pedagogów, a często też i psychologów. Można je zatem zaliczyć do najlepszych praktyk, ale mogą być trudne do badania neurologicznego i dlatego nadal potrzebują dodatkowej walidacji.<sup>82</sup>

Następnie omawia szczegółowo zasady, które zostały jasno udowodnione lub należą do kategorii „przypuszczalnie prawdziwe” i zostały zweryfikowane przez badania w co najmniej dwóch dziedzinach, spośród psychologii, neurologii i edukacji. Na podstawie tych dwóch grup dobrze udokumentowanych zasad, sugeruje sposoby godne zastosowania do nauczania i uczenia się.

Chociaż podstawowa struktura mózgów jest podobna, każda osoba jest bardzo wyjątkowa. Istnieje wiele czynników, które wpływają na uczenie się i na każdy fizyczny mózg w inny sposób. Należą do nich predyspozycje genetyczne, aktywność fizyczna, odżywianie, wzorce snu, motywacja, humor, stres i niepokój. Każdy z nas konstruuje własne pojmowanie, ustalając wzorce w mózgu, które są specyficzne dla danej osoby. Ponieważ żadne z dwojga dzieci nie uczy się dokładnie w ten sam sposób, nauczyciele muszą poświęcić czas i wysiłek na zrozumienie indywidualnych sposobów konstruowania wiedzy przez ich uczniów i zaoferować im różnorodne doświadczenia. Chociaż preferencje dotyczące stylu uczenia się mogą się różnić, to już teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera brakuje dowodów empirycznych

---

<sup>82</sup> *Ibid.*, 2010.

i nie jest akceptowana przez większość naukowców MBE. Niemniej jednak jego sugestie sprawdzają się w czasie zajęć lekcyjnych, ponieważ każda osoba używa różnych procesów i potrzebuje różnego czasu na ich zrealizowanie. Im więcej sposobów dostarczania informacji, tym bardziej prawdopodobne jest, że każde dziecko zapamięta w określonym czasie to, czego było nauczane.

Powszechnie zachęca się do indywidualizacji procesu uczenia się. Dowody na korzyść z niej płynące, pochodzą głównie z badań realizowanych podczas zajęć lekcyjnych, ale zaleca ją również Tokuhama-Espinose, nie tylko dlatego, że w każdej klasie spotkamy się z szerokim zakresem wiedzy i umiejętności, ale także ze względu na różne zainteresowania i pochodzenie uczniów. Dla tych samych powodów popiera odejście od oceniania skoncentrowanego na wyniku końcowym i zachęca do bardziej zrównoważonego podejścia w tej kwestii. Istnieje wiele różnorodnych technik oceniania, które mogą i powinny być stosowane na zajęciach lekcyjnych. Ocenianie powinno być ciągłe i obejmować regularne informacje zwrotne.

Mózg jest złożony, wydajny, niezwykle elastyczny i zmienia się na co dzień. Dzieje się tak przez cały okres życia. Połączenia w sieciach neuronów są wzmacniane w miarę używania, podczas gdy rzadziej używane połączenia są przycinane w celu oszczędzania zasobów. Istnieją pewne okresy, w których dzieci uczą się z mniejszym wysiłkiem, ale nie ma takich krytycznych momentów, po których uczenie się nie jest możliwe. Nie uczymy się poprzez zapamiętywanie zasad. Wręcz przeciwnie, naturalne uczenie się ma miejsce, gdy informacje, którymi jesteśmy nieustannie bombardowani, są automatycznie organizowane w mózgu zgodnie z zakorzoną wcześniej wiedzą, a przychodzące informacje są ciągle porównywane, z tym co już wiemy. W przypadku pojawienia się nowej, powiązanej wiedzy, automatycznie dokonuje się autokorekta, na nowo aranżując i modyfikując poprzednie wzory.

Susan Kovalik zauważyła: „Zdolność (...) do stopniowego porządkowania niezwykle złożonego, zmieniającego się świata jest (...) zdumiewająca. I to jest naturalne(...) uczymy się z danych wejściowych przedstawionych w sposób zupełnie losowy, przypadkowy, nieplanowany, nieuporządkowany i niekontrolowany – jest to całkowite przeciwieństwo dydaktycznego nauczania podczas zajęć lekcyjnych”.<sup>83</sup> Jako przykład podała oczywistą zdolność dzieci w wieku przedszkolnym, do formułowania wypowiedzi zgodnych z zasadami gramatyki, na podstawie bardzo przypadkowej mowy, którą słyszą i w którą się angażują:

Słyszymy takie wyrażenia jak „sheeps” i „deers”, w liczbie mnogiej, co wyraźnie nie zostało przejęte od dorosłych i starszych dzieci. Dodana litera „s” wyraźnie pokazuje, że małe dziecko wyodrębniło ogólną regułę dla liczby mnogiej – zakończenie dźwiękiem „s” – i stosuje ją nawet do tego, co później zostanie wyuczone jako szczególne wyjątki. W ten sam sposób większość młodych ludzi użyje takich konstrukcji jak „Tommy hitted me” lub „I falled down”, pokazując, że wyodrębnili wzór czasu przeszłego i użycia dźwięku „ed” - znowu, nawet tam, gdzie są wspólne wyjątki.<sup>84</sup>

Ponieważ nowy materiał jest organizowany w mózgu w kontekście poprzednio wyuczonego materiału, tematyka musi być odpowiednio podobna. Ważne jest, aby nauczyciel znalazł sposób na powiązanie nowego doświadczenia z życiem ucznia. Wstępna ocena może dać nauczycielowi informację o uprzednio zdobytej wiedzy w określonym zakresie umiejętności lub wiadomości, zapobiegając tym samym nudzie u bardziej zaawansowanych uczniów i frustracji u osób z mniejszą kontekstową wiedzą. Poprzez wyznaczanie odpowiedniego tempa zdobywania nowej wiedzy, możemy mieć pewność, że uczeń ma się na czym oprzeć i że będzie to ciągły

---

<sup>83</sup> Susan Kovalik i Karen D. Olsen, *Exceeding Expectations: A User's Guide to Implementing Brain Research in the Classroom* (Kent, WA, Books for Educators, 2005, wydanie trzecie), s. 410.

<sup>84</sup> Karen D. Olsen, *What Brain Research Can Teach about Cutting School Budgets* (Thousand Oaks, CA, Corwin, 2010), app.9.

postęp. Rozszerzanie, kwestionowanie lub oferowanie nieco innego spojrzenia na daną koncepcję pomoże modyfikować wzorce, a także wzmocni połączenia między istniejącymi już sieciami. Czas przydzielony dzieciom na refleksję oraz wysłuchanie pomysłów i pytań ich rówieśników, stymuluje modyfikację wzorców.

Chociaż mózg zajmuje się tworzeniem wzorców i wiąże nowe fakty z wcześniej zdobytą wiedzą, to szuka on również nowości, co sugeruje, że nauczyciele powinni być kreatywni w kwestii sposobu nauczania. Nie wszyscy uczniowie interpretują nowość w ten sam sposób. Dla niektórych dzieci zmiana może być stresująca, co tylko podkreśla konieczność włożenia przez nauczyciela prawdziwego wysiłku w poznanie i zrozumienie indywidualnych różnic między uczniami i odpowiednie do tego nauczanie.

Wcześniej zdobyta wiedza jest ściśle powiązana ze środowiskiem. W szkołach, gdzie dzieci są pod obserwacją (przydzielane do klas na podstawie ich „zdolności”) jest bardzo prawdopodobne, że najważniejszym czynnikiem w procesie przydzielania nie jest wrodzona inteligencja, ale wcześniej zdobyta wiedza. Dziecko, z którym się rozmawia i któremu się czyta od najmłodszych lat; słyszy zaawansowane, stymulujące rozmowy; regularnie podróżuje; odwiedza ciekawe miejsca – zoo, akwarium, farmę, centra nauki i tak dalej – wejdzie do szkoły z dużym zasobem wcześniej zdobytej wiedzy. Dzieci z ubogich środowisk prawie nigdy nie będą korzystać z dobrodziejstw, które są udziałem dzieci z wykształconych i zabezpieczonych finansowo rodzin. Ze względu na ekstremalną plastyczność mózgu, dzieci mogą nadrobić zaległości i nigdy nie powinny być spisywane na straty. W rzeczywistości istnieją mocne dowody na to, że postawa, motywacja i poczucie kompetencji lepiej pozwalają prognozować sukces akademicki niż jakiegokolwiek inne czynniki, w tym domniemane wrodzone zdolności.<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> Carol S. Dweck, *Mindset: The New Psychology of Success* (New York, Random House, 2006).

Stan emocjonalny ucznia ma ogromny wpływ na to, jak on lub ona się uczy. Depresja utrudnia naukę poprzez wpływ na hipokamp, część mózgu zaangażowaną w pamięć długotrwałą. Hormony wytwarzane pod wpływem stresu mogą fizjologicznie utrudniać naukę, powodując nawet pogorszenie działania niektórych obszarów mózgu. Niepokój przed testem może stać się tak poważny u niektórych uczniów, że blokuje dostęp do pamięci. Oczywiście zarówno skutki, jak i przyczyny stresu będą się różnić w zależności od osoby. Czujność jest podtrzymywana przez wyzwania, co sugeruje że niski poziom stresu może mieć pozytywny wpływ. Ale to, co jest po prostu wyzwaniem dla niektórych uczniów, może być zbyt stresujące dla innych, co znowu podkreśla znaczenie indywidualnego poznania naszych uczniów. Nauczyciele powinni być świadomi własnej mimiki i tonu głosu, gdyż są one szybko i mimowolnie oceniane pod kątem poziomu zagrożenia. Humor i śmiech wspomaga naukę, chociaż mechanizm, dzięki któremu tak się dzieje nie jest znany.

Środowisko szkolne przede wszystkim musi zapewniać dzieciom poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego. Szacunek wśród uczniów oraz między nauczycielem a uczniami jest nieodzowny. Uczniowie muszą czuć się swobodnie wyrażając siebie, bez obawy ośmieszenia lub zniechęcenia. Negatywne doświadczenia z zajęć lekcyjnych silnie wpływają na zdolność uczenia się. Współpraca powinna być regułą. Dzielenie się pomysłami zwiększa zrozumienie pojęciowe. Nauczyciele muszą poświęcić czas na zaprojektowanie interaktywnych zajęć, z których część obejmie dzieci o podobnych zdolnościach, oraz inne, w których uczestniczyć będą dzieci o różnych umiejętnościach, aby zachęcić do wzajemnego nauczania, co będzie korzystne zarówno dla nauczyciela, jak i dla innych uczniów. Skoncentrowane na nauczycielu działania powinny być ograniczone do minimum.

Chociaż uczenie się i pamięć są ze sobą powiązane, nie są tym samym. Pamięć to przechowywanie informacji, a uczenie się

to proces przyjmowania tych informacji i wbudowywania ich w struktury mózgu. Pamięć jest bardzo złożona, ale być może najważniejszą rzeczą na jaką powinno się zwrócić uwagę, jest różnica między pamięcią krótkotrwałą i długotrwałą. Większość rzeczy pamiętamy tylko przez krótki czas. Jeżeli wspomnienie o czymś nie jest wzmacniane, zniknie. Tylko poprzez poświęcanie mu uwagi, łączenie go z wcześniej zdobytą wiedzą i wzmacnianie poprzez powracanie do niego, może sprawić, że stanie się częścią pamięci długotrwałej. Różne zmysły przenoszą informacje do mózgu różnymi drogami, dlatego warto uczyć w taki sposób, aby je stymulować. Uczenie się wymaga uwagi, selektywnego przetwarzania informacji. Koncentracja jest energochłonna i nie może być utrzymywana w nieskończoność. Niewielu uczniów potrafi skupić swoją uwagę przez ponad dwadzieścia minut, szczególnie w warunkach przypominających skoncentrowany na nauczycielu wykład. Każda zmiana lub aktywność, która pozwala na krótką przerwę, zachęci do ponownego skupienia się. Ruch ma pozytywny wpływ na naukę, być może dzięki umożliwieniu ponownej koncentracji - dzięki przerwie - lub dzięki dotlenieniu wynikającemu z ruchu. Nawet jeśli dzieci są zainteresowane zajęciami trzeba im dać czas na refleksję, zarówno indywidualną, jak i grupową, szczególnie po każdym intensywnym wysiłku umysłowym.

W dzisiejszych czasach niemal powszechnie uznaje się, że istnieją wrodzone cechy, które nie wynikają z naszych pozytywnych lub negatywnych doświadczeń, ale są w nas obecne od urodzenia. Umysł dziecka nie jest czystą tablicą, a wiedza nie może być ani „wydzielana małymi porcjami”, ani też narzucana jednostce. Można do niej jedynie zachęcać przez aktywne i skoncentrowane na uczniu środowisko, w ramach którego uczniowie konstruują własne nauczanie poprzez ciągłą modyfikację wzorców w mózgu. Wiedza MBE (Mind, Brain, Education) wspiera w ten sposób rozwojowe i konstruktywistyczne nauczanie oraz odrzuca behawioryzm.



Zrozumienie, w jaki sposób dana osoba włącza wiedzę do pamięci długotrwałej można podsumować w następujący sposób:

- Nie ma dwóch osób, które uczą się dokładnie w ten sam sposób.
- Nauka opiera się na wcześniej zdobytej wiedzy.
- Nauka skupiona na dziecku jest bardziej efektywna niż ta skoncentrowana na nauczycielu.
- Treść powinna być stosowna.
- Uczenie się wymaga refleksji.
- Ruch pozytywnie wpływa na uczenie się.
- Nauka jest najbardziej skuteczna, gdy zaangażowany jest więcej niż jeden zmysł.
- Emocje mają potężny wpływ na naukę.
- Prawdziwe uczenie się musi być konstruowane indywidualnie.



## 7

# Ku zunifikowanemu programowi nauczania

Systemowa natura rzeczywistości, spójny sposób, w jaki mózg ją postrzega, proces organizowania, który wspomaga pamięć, proces powiązań, który tworzy nową wiedzę, konceptualne sieciowanie, które dostarcza świeżego wglądu, zazębianie się dwóch pozornie niezwiązanych ze sobą idei, które leżą u podstaw kreatywności – wszystkie opierają się na holistycznej, systemowo zintegrowanej i powiązanej myśli. I to wszystko nie jest to nauczane.<sup>86</sup>

Bóg zaprojektował ludzki mózg tak, aby był zgodny z całością wiedzy. Jak widzieliśmy, nowe informacje są organizowane w ramach samego mózgu, który najpierw wchłania całość, a następnie konstruuje swoje własne niepowtarzalne połączenia, tworzące wzory oparte na indywidualnych czynnikach takich jak pochodzenie, rodzina, umiejętności, a szczególnie wcześniej zdobyta wiedza. Stworzone połączenia są później ponownie wzmacniane, modyfikowane lub nawet usuwane. Konwencjonalna metodologia przekazywania wiedzy opiera się na założeniach, które są niezgodne zarówno z konstrukcją mózgu, jak i jednością prawdy.

---

<sup>86</sup> Brady, *What's Worth Learning?*

Filozofia redukcjonizmu sprowadza złożoną całość do sumy jej części. W przypadku zastosowania jej do edukacji skutkuje to systematycznym rozpadem wiedzy na coraz mniejsze skrawki informacji. Kiedy ten sposób postrzegania wiedzy jest stosowany w edukacji, wynikiem jest program nauczania, który jest fragmentaryczny, sekwencyjny i ustandaryzowany, utrudniający tworzenie wzorów, które są niezbędne do nauki:

Jak na ironię, robimy tak z uczniami, którzy potrzebują specjalnej pomocy. Jeśli są powolni, konwencjonalna mądrość nakazywała, aby zadanie było podzielone na mniejsze i mniejsze kawałki (...) kawałki, które są tak małe i tak „łatwe”, że nie ma już żadnego wzoru do dostrzeżenia.<sup>87</sup>

Program nauczania oparty na *tawhid* skoncentrowany jest na jedności Boga i na odbiciu tej jedności na całym Jego stworzeniu. Wiara i wiedza muszą ze sobą współpracować, aby mogły się rozwijać. Musimy wyjść poza dodawanie przedmiotów dotyczących islamu - musimy również zrobić coś więcej niż integrowanie islamu w szereg pojedynczych, chaotycznych lekcji. Zamiast ogromnej liczby faktów przechowywanych w pamięci krótkotrwałej na tyle długo, by zdać test, powinien to być dział tematyczny, który jest naprawdę zintegrowany, pozwala na zwiększenie głębi i zakresu nauki, prowadząc naturalnie z jednego tematu i dziedziny zainteresowań do innego.

„*Ilm* może wynikać tylko z połączenia objawienia i rozumu. Wielu uczonych muzułmańskich potępiło sztuczną fragmentację wiedzy, konflikty między religią a nauką oraz rozwój jednego rodzaju wiedzy kosztem innych”.<sup>88</sup>

<sup>87</sup> Kovalik, *Exceeding Expectations*, s. 4-5.

<sup>88</sup> Khurshid Ahmad, *Iqbal and the Islamic Aims of Education*, „Iqbal Review: Journal of the Iqbal Academy”, 2 (3) (1962), <http://www.allamaiqbal.com/publications/journals/review/oct61/index.htm>; Yusuf Waghieb and Nuraan Davids, *Islamization and Democratization of Knowledge in Postcolonial Muslim-Oriented Contexts: Implications for Democratic Citizenship Education*, w: „Philosophies of Islamic Education”, s. 222; Sardar, *A Preface to al-Ghazali*, s. 1-9; Tauhidi, *The Tarbiyah Project*, s. 3.

Kiedy filozof i historyk nauki Seyyed Hossein Nasr, który został nazwany jednym z największych intelektualistów ostatnich lat, został zaproszony na konsultacje do Arabii Saudyjskiej w sprawie planu utworzenia muzeum nauki, ostrzegł przed negatywnym wpływem tego projektu na młodych zwiedzających. Zwrócił uwagę, że budynek, w którym „jeden pokój jest pełen dinozaurów, następny pokój pełen kabli i trzeci pełen starych pociągów”, stworzyłyby dychotomię u tych, których uczono o jedności Boga, wszechświata i wiedzy.<sup>89</sup> Tauhidi podkreślił znaczenie tego, co nazwał „makrowidokiem”, przez skupienie się, nie na powierzchownym omówieniu niepowiązanych zagadnień, ale na głównych wątkach, podkreślając, że powinny być integralne nie tylko tematycznie, ale także integralne w czasie i przestrzeni oraz pod względem wartości i działań.<sup>90</sup>

Te poglądy nie ograniczają się do myślicieli muzułmańskich. Niemal sto lat temu wybitny filozof Alfred North Whitehead odniósł się do fragmentarycznej wiedzy wciąż powszechnej w dzisiejszych szkołach nazywając ją „zgubnym oddzieleniem”.<sup>91</sup> Podkreślał on, że dwa główne problemy w edukacji to nauczanie zbyt wielu przedmiotów i nauczanie powierzchowne. Dzisiaj najbardziej rozważni i szanowani nauczyciele rozumieją, że segmentacja wiedzy jest sztuczna i nieproduktywna. W zjadliwym eseju zatytułowanym *Bezsens usiłowań nauczania wszystkiego co ważne*, Grant Wiggins opisał program nauczania stosowany w większości dzisiejszych szkół, jako oparty na „średniowiecznym spojrzeniu na wiedzę”:

Podpisanie się pod mitem, że wszystkiego, co ważne, można się nauczyć poprzez nauczanie dydaktyczne, sprowadza się do przednowoczesnego spojrzenia na uczenie się. Takie przyrównanie

---

<sup>89</sup> Nasr, *Personal communication*, July 10, 2015.

<sup>90</sup> Tauhidi, *The Tarbiyah Project*, s. 3.

<sup>91</sup> Alfred North Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays* (New York, Macmillan, 1929), s. 6.

szkoły do fabryki mogło zdomowić się tylko w kulturze, która już wierzyła, że wiedza to tylko biernie przyjmowane fakty. Ten pogląd, że uczenie się jest czynnością bezproblemową i nieaktywną, to trwała pozostałość średniowiecznej, statycznej i sekciarskiej tradycji.<sup>92</sup>

W większości szkół program nauczania jest ograniczony do tekstów, które w sposób uproszczony obejmują encyklopedyczną ilość materiału, uniemożliwiając uczniom zagłębianie się w tematy, które są najbardziej istotne dla ich własnego życia, czy zainteresowań i uniemożliwiają nauczycielowi skupienie się na autentycznej nauce, która stanie się częścią pamięci długotrwałej ucznia. Howard Gardiner, profesor Harvardu najbardziej znany ze swojej teorii inteligencji wielorakich, identyfikuje główny problem z naszymi szkołami jako próbę „wyłożenia” wszystkiego:

Największym wrogiem zrozumienia jest ilość tematów do zrealizowania. Dopóki jesteś zdeterminowany aby przerobić wszystko, tak naprawdę doprowadzasz do tego, że większość dzieci nie będzie rozumieć. Musisz poświęcić wystarczająco dużo czasu, aby głęboko zaangażować dzieci (...) aby mogły o tym myśleć na wiele różnych sposobów i stosować – nie tylko w szkole, ale w domu i na ulicy.<sup>93</sup>

Zwróć uwagę, że „przerobienie” w tym przypadku oznacza jedynie, że materiał został przedstawiony, poprzez wykłady lub czytanie. Nawet jeśli uczeń go zaabsorbował do swojej pamięci krótkotrwałej na tyle długo, by móc to wykorzystać na teście, niewiele wytworzy połączenia w mózgu niezbędne do tego, by ten materiał stał się częścią długotrwałej wiedzy lub zrozumienia.

---

<sup>92</sup> Grant Wiggins, *The Futility of Trying to Teach Everything of Importance*, „Educational Leadership”, 47 (3) (1989), s. 45.

<sup>93</sup> Ron Brandt, *On Teaching for Understanding: A Conversation with Howard Gardner*, „Educational Leadership”, 50 (7) (1993), s. 7.

John Taylor Gatto, w swoim przemówieniu po otrzymaniu tytułu Nauczyciela Roku Stanu Nowy Jork, zjadliwie i sarkastycznie opisał jak edukujemy nasze dzieci: „Pierwszą lekcją, której udzielam, jest chaos. Wszystko, czego uczę, jest wyrwane z kontekstu. Uczę wszystkiego, co ze sobą niepowiązane. Uczę rozłączania”.<sup>94</sup> Peter M. Senge, autor *The Third Discipline*, skomentował: „Od najmłodszych lat uczymy się oddzielania problemów od siebie... płacimy ukrytą, ogromną cenę. Nie widzimy już konsekwencji naszych działań; tracimy nasze wewnętrzne poczucie połączenia z większą całością”.<sup>95</sup> John Goodlad, analityk gruntownych badań udokumentowanych w *A Place Called School*, napisał: „podział na tematy i okresy zachęca raczej do postrzegania wiedzy jako podzielonej, a nie zintegrowanej. W konsekwencji to, do czego uczniowie mają się odnosić w szkole, staje się coraz bardziej sztuczne, odcięte od tematyki ludzkich doświadczeń, które przedmiot ma odzwierciedlać”.<sup>96</sup> Brady określił podstawę programową, która jest w niemal powszechna w amerykańskich szkołach i na całym świecie, jako „losową mieszankę specjalistycznych przedmiotów szkolnych, która ignoruje integracyjny, wzajemnie wspierający się charakter wiedzy”.<sup>97</sup>

Warto zastanowić się, dlaczego, kiedy i w jaki sposób powstała standardowa podstawa programowa, która jest obecnie w użyciu. Została ona ustanowiona przez Komisję Dziesięciu wybieraną przez Stowarzyszenie Edukacji Narodowej, w 1892 roku, w ciągu zaledwie trzech dni. Jedynym celem była standaryzacja różnych kursów, podejmowanych przez bardzo mały procent uczniów, którzy w tym czasie planowali kontynuowanie nauki na poziomie uczelni:

---

<sup>94</sup> John Taylor Gatto, *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling* (Philadelphia, PA, New Society Publishers, 1992), s. 3.

<sup>95</sup> Peter M. Senge, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (New York, Doubleday, 1990), s. 3.

<sup>96</sup> Goodlad, *A Place Called School*, s. 266.

<sup>97</sup> Brady, *What's Worth Learning?*, s. X.

Cele i zadania edukacji nie były w porządku obrad Komitetu Dziesięciu (...) komitet nie omawiał organizacji wiedzy, nie mówił o teorii uczenia się, nie zastanawiał się nad potrzebami republiki, nie spekulował o trendach epoki, nie ostrzegał przed przyjęciem statycznego programu nauczania w okresach szybkich zmian społecznych. Te i inne kwestie związane z tym, czego szkoły powinny uczyć, nigdy się nie pojawiły (...). Wielowarstwowa biurokracja szybko zamroziła pracę komisji i zatrzymała ją w jednym miejscu.<sup>98</sup>

Choć ten standardowy program nauczania jest tak powszechny, próby zintegrowania wiedzy w spójną całość, mają jednak długą historię. Gdy zapanował model „szkoły jako fabryki”, inni próbowali promować programy nauczania oparte na zainteresowaniach rozwojowych dzieci i młodzieży, ustanawianiu demokracji i projektach.<sup>99</sup> Ja sama, uczęszczałam do szkoły podstawowej o zintegrowanym programie nauczania. Już w 1932 roku wystarczająco wiele szkół eksperymentowało z tym modelem, tak że można było przeprowadzić klasyczne „ośmioletnie badanie”. Uczniów liceów ze zintegrowanym programem nauczania porównano z uczniami liceów o sekwencyjnym programie nauczania. Śledzono 1475 par uczniów w liceum i na uniwersytecie. Każda para składała się z jednego ucznia z innowacyjnej szkoły ze zintegrowanym, skoncentrowanym na uczniu programem nauczania i jednego ze standardowej, zorientowanej na nauczyciela szkoły z podzielonym programem nauczania. Wynik pokazał, że uczniowie szkół średnich z tematycznym programem nauczania osiągnęli lepsze wyniki na studiach, niż uczniowie ze szkół z podzieloną tematyką nauczania – zarówno na płaszczyźnie społecznej jak i akademickiej. Szczególnie warto zwrócić uwagę na to, że uczniowie ze szkół ze zintegrowanym programem nauczania okazali się intelektualnie

---

<sup>98</sup> *Ibid.*, s. 5.

<sup>99</sup> James A. Beane, *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education* (Williston, VT, Teachers College Press, 1997), s. 24-28.

bardziej rozbudzeni, bardziej zmotywowani, bardziej zaradni i bardziej zainteresowani sprawami światowymi.<sup>100</sup> Po publikacji tego badania prawie połowa wszystkich gimnazjów i liceów, zaczęła realizować jakiś rodzaj zintegrowanego programu nauczania.<sup>101</sup>

Jednakże od połowy lat czterdziestych takie szkoły stały się celem prawicowych krytyków. Ataki nasiliły się w erze McCarthy'ego. Wszelkiego rodzaju progresywną edukację nazwano komunistyczną.<sup>102</sup> Zintegrowana, tematyczna edukacja w szkołach publicznych wciąż się nie odrodziła.

Wśród specjalistów zajmujących się edukacją trudno byłoby znaleźć więcej niż garstkę tych, którzy faktycznie popierają standardowy program nauczania stosowany prawie we wszystkich naszych szkołach publicznych. Niestety jednak wydaje się, że istnieje niewielka nadzieja na jakiegokolwiek powszechne wyjście poza nieefektywny, stuletni podział tematów. Poza inercją, na drodze powrotu do tematycznych programów nauczania stoi kilka trudności. (1) Nauczyciele zostali przeszkoleni i osiągnęli swój status zdobywając rekomendacje przedmiotowe poprzez ciężką pracę i drogie szkoły podyplomowe. Oczywiście wytrwale trzymają się swojej uznanej wiedzy fachowej. (2) Uniwersytety szkolą nauczycieli do nauczania z wykorzystaniem programu nauczania o podzielonej tematyce, ponieważ prawie wszyscy nauczyciele w programach certyfikacyjnych będą uczyć w szkołach, które są oddane temu głęboko zakorzenionemu sposobowi nauczania. To zrozumiałe, że nauczyciele kształcą się w warunkach odpowiadających tym, w których będą musieli uczyć. (3) Nauczyciele automatycznie wracają do sposobu, w jaki sami byli nauczani. (4) Jak dotąd najważniejszy jest czynnik polityczny. Kontrola, którą politycy, administracja i grupy zainteresowanych mają nad

---

<sup>100</sup> Aby zapoznać się z ostatnim gruntownym przeglądem zobacz: Craig Kridel i Robert V. Bullough, *Stories of the Eight-Year Study: Reexamining Secondary Education in America* (Albany, NY, State University of New York Press, 2007).

<sup>101</sup> Beane, *Curriculum Integration*, s. 29.

<sup>102</sup> *Ibid.*, s. 30.



salami lekcyjnymi została szczegółowo omówiona w rozdziale 3. W imię reform edukacyjnych, potężni liderzy biznesu i przemysłu walczą, odsuwając wychowawców na bok i przy pomocy swoich politycznych sojuszników przejmują szkoły. W ostatnich latach zaowocowało to pojawieniem się dużej ilości ustandaryzowanych testów, co zmusza nauczycieli do nauczania pod testowanie i zniechęca do holistycznego uczenia się.

Należy zauważyć, że wymienione problemy są problemami szkół zarządzanych przez rząd. Znajdź najbardziej szanowane, prywatne szkoły w twojej okolicy - te, które służą elicie. Spójrz na ich strony internetowe. Przekonasz się, że wiele z nich określa swój program nauczania jako tematyczny lub zintegrowany. Te ekskluzywne szkoły prywatne nie znajdują się pod kontrolą grup polityków, wydawców podręczników i standaryzowanych testów lub administracji szkolnej. To rodzice uczniów są tymi, którym chcą się przypodobać. Ci rodzice płacą za najlepszą pedagogikę i nie przystaną na nic gorszego.

Szkoły islamskie, podobnie jak inne szkoły prywatne, również nie podlegają kontroli grup mających swoje interesy w edukacji, jednak większość z nich upiera się przy obieraniu szkół publicznych jako wzoru. Nasze dzieci zasługują na więcej. Nie możemy radzić sobie jedynie tak samo dobrze, jak ekskluzywne szkoły prywatne, ale powinniśmy dużo lepiej, ponieważ nasz program tematyczny będzie koncentrował się na Bogu, obejmując zasady, które dał nam w Koranie, zasady, które przyniosą korzyść przyszłym pokoleniom ummy, służące wzbogacaniu i kierowaniu ich życiem jako przywódców, zarówno w muzułmańskich, jak i szerszych społecznościach, których będą członkami. Nasze programy tematyczne będą zachęcać do krytycznego myślenia i posługiwania się refleksją, intuicją i innymi głębszymi sposobami poznania.

Istnieją oczywiście szkoły islamskie, które realizują zintegrowane programy. Przykładem jest Medina Montessori w Wirginii (wcześniej Nur Montessori). Jeden projekt tematyczny opierał się na ich

ogrodzie. Zaplanowali budżet, reklamę i zbierali pieniądze poprzez wyprzedaże garażowe i licytowanie swoich prac plastycznych. Kupowali artykuły ogrodnicze, w tym kompostownik i beczkę na deszczówkę. Ich wychowaniem fizycznym było uprawianie ziemi, wrywanie i kopanie chwastów, noszenie wody i odgrywanie kiełkowania nasion do muzyki. Ich plastyką było projektowanie i tworzenie ceramicznych kamieni, po których można chodzić i znaczników, nauka układania kwiatów, szkicowanie zamiast zapisywania. Testowali glebę, mierzyli obszar i obwód pod ogrodzenie i glebę. Badali części nasion, cykle życia roślin i owadów zapylających oraz rozważali kontrowersje wokół pestycydów i GMO. Badali (1), które części różnych roślin są jadalne, (2) które rośliny odstraszaają szkodniki, (3) globalne rozpowszechnienie roślin jadalnych oraz (4) stosowanie „trzech siostr” – kukurydzy, fasoli i kabaczka przez rdzennych Amerykanów. Ten sposób uczenia się, jaki dziś w dużej mierze klasyfikujemy jako „naukę” jest przykładem islamskiego (i Montessori) poglądu na stworzenie, zawiłe sieci przyczynowo-skutkowe które istnieją pomiędzy wszystkimi bytami fizycznymi – ayaty (znaki) Boga; znaki, do których poszukiwania, kontemplacji i zrozumienia nieustannie wzywa Koran.<sup>103</sup>

Na pewno podręczniki, przygotowane dla szkół podręczniki, które „zgodnie z prawem” stawiają materializm, a nie Boga w centrum, nie mogą być fundamentem szkoły, która jest prawdziwie islamska. Dla muzułmańskiego nauczyciela w szkole muzułmańskiej nauczanie według przepisane go programu celowo i całkowicie eliminującego Al-Khaliq, czyli Stwórcę, po prostu nie ma sensu. To z pewnością nie tylko obraża Boga, ale jest także niesprawiedliwością wobec dzieci, za które jesteśmy odpowiedzialni.

Tamim Ansari, były redaktor podręczników w Stanach Zjednoczonych, opisał żalną sytuację wynikającą z polityki produkcji podręczników dla szkół publicznych:

---

<sup>103</sup> Douglass i El-Moslimany, „Democracy in American Schools,” s. 195.

Są powoływane do istnienia z miązgi tego, co już istnieje, powstając jak bagniste stwory z kompostu przeszłości. Mierzwa jest obracana i krojona przez wiele zespołów redaktorów, którzy usuwają z niej wszystko, co może budzić zastrzeżenia zanim zostanie wprowadzona do realizowanego przez rząd systemu „adaptacji”, który zapewnia przeciętne materiały dla uczniów w każdym wieku.<sup>104</sup>

Poniżej znajduje się cytata z Billa Bigelowa z *Rethinking Schools*. Omówił on podręcznikową prezentację Wielkiego Głodu, który spowodował tak wiele śmierci i migrację dużej liczby Irlandczyków do Stanów Zjednoczonych. Wybrałam to jako ilustrację zjawiska, ponieważ oparłam przykładowy motyw na tym samym temacie (patrz załącznik B).

Podręcznik historii USA Holta McDougala „The Americans” poświęca dwa płytkie zdania Wielkiemu Głodowi w Irlandii. „America: Pathways to the Present” autorstwa Prentice Hall nazywa Wielki Głód „straszną katastrofą”, jakby był klęską żywiołową... „The Enduring Vision” Houghtona Mifflina zrzuca „wyniszczający głód” po prostu na „zarazę”... Nie spotykamy się z niesprawiedliwością, oporem... uczniowie raczej nie będą chcieli dowiedzieć się więcej o wydarzeniach tak pozbawionych dramatu, emocji i człowieczeństwa. Ale dzisiejszych korporacyjnych producentów podręczników zaspokojenie ciekawości studentów interesuje nie bardziej (...) niż brytyjskich właścicieli ziemskich interesowało karmienie irlandzkich chłopów (...). Firmy międzynarodowe, takie jak Pearson, nie mają interesu w promowaniu krytycznego myślenia o systemie gospodarczym, którego zasadę „najpierw zysk” sami wyznają.<sup>105</sup>

---

<sup>104</sup> Tamim Ansary, “A Textbook Example of What’s Wrong with Education,” <http://www.icyte.com/system/snapshots/fs1/e/0/2/8/eo282d8f55bf1ce0054e144c454beef761753560/index.html>.

<sup>105</sup> Bill Bigelow, *The Real Irish American Story Not Taught in Schools*, Zinn Education Project: Teaching a People’s History, March 16, 2012, <https://zinnedproject.org/2012/03/the-real-irish-american-story-not-taught-in-schools/>.

Korzystając z programu nauczania opartego na tawhid, uczniowie nie zostaną zarzuceni szeregiem faktów, z którymi należy kolejno się zapoznawać, by je zapamiętywać i przekazywać nauczycielowi bez zastanowienia i refleksji. Oznacza to, że wszystkie typowe podręczniki, w tym te, które mogą być zaprojektowane specjalnie do użytku w muzułmańskich szkołach są nieskuteczne, chyba że jedynie jako odniesienie. W typowym programie opartym na podręczniku, materiał wykładany jest w kilku oddzielnych tematach, z których każdy musi być przerobiony we względnie krótkim czasie. Często czas zostaje jeszcze bardziej skrócony, w sytuacji, gdy zbliża się koniec roku, a podręcznik nie jest jeszcze ukończony. Ponadto praktyka nauczania z podręcznika opiera się na fałszywych - w oczywisty sposób - założeniach, że każde dziecko w klasie dysponuje taką samą zdobytą wcześniej wiedzą, zainteresowaniami i umiejętnościami, jak każde inne dziecko w tym samym wieku i dlatego będą - lub powinny - uczyć się identycznie względem siebie.

Książki - te rzetelne - są oczywiście niezbędne, ale nie wszyscy będą czytać tę samą książkę, lub uczyć się z niej, ani też niekoniecznie wszyscy będą czytać cały dostępny materiał. Zamiast pospieszenie przedzierać się przez mnogość ustalonych wcześniej faktów, każdy uczeń będzie mógł poświęcić czas na rozwinięcie swojej wcześniejszej wiedzy, podążanie za własnymi zainteresowaniami i poszukiwanie odpowiedzi na własne pytania oraz prawdziwe zrozumienie tego, co jest dla niego najistotniejsze. Potrzebne jest mnóstwo ciekawych książek wszystkich typów i na różnych poziomach.

Istnieje wiele książek i innych materiałów, poświęconych zaletom, zasadom i metodologii nauczania tematycznego lub multidyscyplinarnego. Oczywiście różnią się szczegółami, ale istnieje ogólna zgodność między nimi odnośnie kilku ważnych czynników.

(1) *Nauczyciel musi mieć głęboki, fundamentalny cel dla tematu(ów), który(e) przedstawia. Zwolennicy nauczania tematycznego*

używali różnych terminów dla określenia tego bazowego celu – szerokie rozumienie pojęciowe, zasadnicze pytania, centra organizacyjne, szerszy obraz, nadrzędne cele, potężne idee, struktura koncepcyjna, trwale zrozumienie. Ja rekomenduję, aby te nadrzędne cele były konkretnymi zasadami islamu. Lepiej by było, gdyby uczniowie zostali poprowadzeni do samodzielnego odkrywania i internalizacji relacji między tematyką a tymi szerokimi zasadami islamu, ale rolą nauczyciela jest, by poprowadzić ich do tego zrozumienia.

Jay McTighe i Grant Wiggins przedstawili swoje wymagania względem tego, co nazywają „zasadniczymi pytaniami”.<sup>106</sup> Szczególnie interesujące są ich podstawowe cechy, które powinny być uwzględnione przy ich wyborze. Zalecali aby takie pytania:

- Były otwarte, zazwyczaj nie dające jednej, ostatecznej, poprawnej odpowiedzi.
- Prowokowały do myślenia i angażowały intelektualnie.
- Wskazywały ważne idee, które można przenieść na inne płaszczyzny.
- Rodziły inne pytania, które zachęcą do dalszych poszukiwań.
- Wymagały wsparcia i uzasadnienia – nie tylko odpowiedzi.
- Skutkowały zrozumieniem, do którego z czasem można (i trzeba będzie) powracać.

- (2) *Uczniowie powinni być włączeni w proces planowania.* Prawie wszyscy, którzy promują zintegrowany program nauczania, zgadzają się co do znaczenia roli uczniów w planowaniu. Uczniowie i nauczyciele powinni pracować wspólnie w celu wyboru tematów, zbierania informacji, zadawania pytań i zaplanowania aktywności, projektów i wycieczek terenowych. Prorok Muhammad był bezpośrednim odbiorcą słowa Bożego, nauczycielem *par excellence*. A mimo to, Koran nakazał mu konsultować się z tymi, od których był lepszy pod każdym

---

<sup>106</sup> Jay McTighe i inni, *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding* (Alexandria, VA, Association for Supervision & Curriculum Development, 2013).

względem. „I naradzaj się z nimi we wszystkich sprawach publicznych” (Koran 3:159). Abu Hurayrah przekazał: „Nigdy nie widziałem kogoś bardziej skłonnego do szukania rady niż Wysłannik Boga.” Atmosfera wolności i prawdomówności w środowisku sprzyja chęci rozwijania gotowości do swobodnej i zgodnej z prawdą wymiany opinii i rad.

Nie można jednak wymagać od wszystkich uczniów, żeby brali udział w każdym opracowanym działaniu. Jedną z najważniejszych zalet zintegrowanego programu nauczania jest możliwość indywidualnego podejścia do uczniów. Zawsze musi istnieć opcja dokonywania wyboru, bo poszczególne dzieci lub grupy pracują zgodnie z ich unikalnymi sposobami uczenia się, własną specyfiką potrzeb oraz możliwością głębszego rozwijania własnych zainteresowań i pytań.

- (3) *Uczenie się musi być adekwatne.* Kovalik podkreśliła, że uczenie się, najlepiej odbywa się poprzez „bycie tam-tu i teraz”.<sup>107</sup> Jest to zgodne z tym, w jaki sposób mózg opiera poznawanie tego co nowe, na istniejącej już wiedzy i jak sieci procesów myślowych łączą się ze sobą. Nie oznacza to zagłębiania się w kulturę popularną, chyba że wiąże się to z czymś bardziej znaczącym. Beane podkreślił, że planowanie powinno koncentrować się na istotnych kwestiach, które mają wpływ na młodych ludzi i ich życie, a nie chwilowych modach; powinno też dotyczyć obaw, a nie samych zainteresowań.<sup>108</sup> Nauka musi podlegać modyfikacji w zależności od otoczenia społecznego i politycznego, w którym się znajdujemy, lub w zależności od jakiegoś nieoczekiwanego wydarzenia, które zachodzi niespodziewanie w klasie lub szkole. Sytuacje z życia naszych uczniów w szkole lub poza nią, często są bardziej godne refleksji i analizy niż cokolwiek innego, co moglibyśmy studiować. Osobisty wydzźwięk próby

---

<sup>107</sup> Kovalik, *Exceeding Expectations*, s. 35-52.

<sup>108</sup> Beane, *Curriculum Integration*, s. 53.

zrozumienia konkretnej sytuacji, która wpływa na ich życie, nie tylko zapewnia poczucie bezpośredniego wsparcia, ale może także zbudować fundament, który przysłuży im się w przyszłości. Czasami jesteśmy świadkami wydarzenia, które może okazać się historyczne, ale jego znaczenie umyka większości dzieci – a właściwie nam, dorosłym – bez głębszej refleksji, na którą zasługuje. Jak wpływa to na nasze życie? Do czego z przeszłości można je porównać? I co najważniejsze, jaki jest punkt widzenia islamu? Jaki moglibyśmy znaleźć lepszy przykład niż nauczanie naszego Proroka? Prawie każda jego nauka była odpowiedzią na faktycznie zaistniałą sytuację. Ważnym aspektem zrozumienia Koranu jest odniesienie słów Boga do okoliczności i kontekstu w jakich zostały objawione.

- (4) *Rozumienie pojęciowe, które staramy się osiągnąć, różni się od tematu, a nawet motywu przewodniego.* Jednak temat i motyw przewodni muszą być starannie opracowane, aby w naturalny sposób prowadzić do nadrzędnych celów. Fakty i umiejętności to narzędzia. Nie powinny być nauczane ani odrębnie, ani dla nich samych w sobie. Nauczyciel musi uważnie osadzić umiejętności, temat i przedmiot – w tym temat dotyczący islamu – w nadrzędnym celu tak, aby powstała pomiędzy nimi synergia.
- a. *Wystarczający czas to podstawa.* Dla trwałego zrozumienia uczniowie potrzebują możliwości zastanowienia się, przedyskutowania i czasu na powiązanie nowych kompetencji i tematyki z wcześniejszą wiedzą i umiejętnościami. Wykazano, że wystarczająca ilość czasu ma podstawowe znaczenie dla umiejętności kreatywnego myślenia, czy to jeśli chodzi o rozwiązywanie problemu, opracowanie wynalazku, czy też stworzenie nowej formy sztuki. W ramach programu nauczania *tawhid* nigdy nie powinno być pośpiechu, aby przejść do czegoś nowego. Fakty poznane w pośpiechu i odrzucone bez wkładu myśli lub kreatywności, rzadko pozostają w pamięci

na długo. Dzieci powinny otrzymać cenny dar czasu - czasu do myślenia, odkrywania i cieszenia się.

- b. *Zapomnij o poglądzie, że wiedza pochodzi tylko z tekstu i słuchania.* Z naszej wiedzy o mózgu wynika, że im więcej zmysłów jest zaangażowanych w proces uczenia się, tym większe prawdopodobieństwo, że wiedza stanie się częścią naszej trwałej pamięci. Projekty, badania, odgrywanie ról, niezależne studia, wycieczki terenowe i goście specjaliści - wszystko to zapewni różnorodne doświadczenia edukacyjne.

Istotne jest to, że żaden z wielu pedagogów, którzy pisali o nauczaniu tematycznym, nie wspominał ani słowem o nauczycielu jako ekspercie lub chociaż osobie szczególnie kompetentnej w wybranym temacie. Nauczanie jest szczególnie satysfakcjonujące, kiedy możesz uczyć się razem z uczniami. Perspektywa inna niż nauczycielska może być zaprezentowana w formie specjalistycznych filmów na YouTube, przez będących znawcami w danym temacie kolegów, książki, prelegentów, wycieczki terenowe i samych uczniów, realizujących własne pasje.

Wersety Koranu i hadisy ciągle nam przypominają, że oczekuje się od nas nie tylko wiary, ale także potwierdzenia naszych przekonań dobrymi uczynkami. Nie wystarczy wierzyć i zdobywać wiedzę. Wiara i wiedza muszą w naturalny sposób prowadzić do działania. Uczniowie powinni być zachęceni do udziału w zgromadzeniach publicznych, spotkania się z urzędnikami państwowymi, pisanie listów, dzwonięcia, rozsyłania petycji. Praca na rzecz społeczności stała się w szkołach powszechna i należy na nią zwrócić szczególną uwagę w naszych szkołach. Prawie każda z koncepcji islamskich, którą wybierzemy jako nasz nadrzędny cel, w naturalny sposób doprowadzi do udziału w życiu społeczności.

W jaki sposób my, jako muzułmańscy nauczyciele, powinniśmy opracowywać motywy przewodnie oparte na islamskich koncepcjach, aby przyniosły korzyści przyszłym pokoleniom



*ummy* - koncepcjach, które posłużą do wzbogacenia i pokierowania ich życiem jako liderów w zarówno muzułmańskiej, jak i szerszych społecznościach, których będą częścią? Wszystkie nawiązują do Boga, ale każda z jednostek programowych, które projektujemy powinna opierać się na jednej lub kilku islamskich koncepcjach, wartościach lub praktykach. To do nas należy podjęcie zadania zaprojektowania programów nauczania, które będą przygotowywać nowe pokolenia muzułmanów - programów, które są naprawdę oparte na *tawhidzie*. Każdy wybrany przez nas motyw powinien być świadomie powiązany z *tawhidem*, jak również z celem naszego życia, jakim jest czczenie Boga i wypełnianie Jego woli na ziemi. To właśnie te islamskie zasady, niezbędne dla prawdziwie muzułmańskiego życia, powinny służyć jako podstawa, a treść samego tematu należy zbudować wokół tych koncepcji. Niektóre motywy będą sposób jasny i wyraźny nawiązywać do zasad islamu. Powiązanie innych będzie wymagać ze strony nauczyciela większych starań. Konieczne będzie podjęcie świadomego wysiłku, aby znaleźć odniesienie do tego, co w zasadzie może wyglądać na „świecki” motyw, tak aby posłużył jako inkubator dla islamskiej koncepcji. Z czasem stanie się to łatwiejsze. Oczywiście te islamskie koncepcje - nasze nadrzędne cele - mogą i powinny być ponownie analizowane na różnych poziomach.

Pojęcie sprawiedliwości może być rozpatrywane w wielu kontekstach, jak również jedność ludzkości, ustanawianie pokoju, przebaczenie, poszukiwanie wiedzy, współpraca, uczciwość, relacje, szkodliwe skutki plemienności i nacjonalizmu, radzenie sobie z przeciwnościami losu, a także migracja dla Boga. Ostatecznym celem jest zaszczepienie skoncentrowanych na Bogu nawyków umysłu, które umożliwią naszym uczniom krytyczne spojrzenie na każdy problem, pomysł, wydarzenie i kontrowersje, których zapewne doświadczą, jeśli będą kierować się w swoim postępowaniu Jego wskazaniem odnośnie życia na tej ziemi.



## 8

### *Fitra* czy behawioryzm?

(...) zgodnie z naturą (*fitrą*), jaką Bóg obdarzył ludzi przy stworzeniu. - Nie ma żadnej odmiany w stworzeniu Boga! (Koran 30:30)

*Fitra* jest darem Stwórcy ofiarowanym każdemu z nas, darem, który pozostaje z nami (do pewnego stopnia) przez całe nasze życie. Yasien Mohamed, w swojej książce dotyczącej *fitra*, przyjrzał się z bliska pracom zarówno klasycznych, jak i współczesnych uczonych muzułmańskich i bardzo różnorodnym interpretacjom tego zjawiska.<sup>109</sup> Łącząc wyjaśnienia językowe i religijne, zdefiniował *fitra* jako „wrodzoną naturalną predyspozycję, która nie może się zmienić, oraz która istnieje od urodzenia we wszystkich istotach ludzkich (...) która jest skłonna do właściwego działania i poddania się Allahowi, jedynemu Bogu”. Mówi o *fitra* jako pierwotnej dobroci, przeciwstawnej do grzechu pierworodnego – doktryny, która jest nie do pogodzenia z islamskimi koncepcjami Bożego miłosierdzia i ludzkiej odpowiedzialności. Zauważył, że *fitra* jest ludzką cechą, którą Bóg obdarował każdego z nas i która, choć jest podatna na wpływy środowiska, to nie może zostać całkowicie wygaszona.

<sup>109</sup> Yasien Mohamed, *Fitra: The Islamic Concept of Human Nature* (London, Ta-Ha 1996).

Urzeczywistnienie naszej *fitra* i przyjęcie roli, jaką wyznaczył nam Bóg, powinno być celem każdego człowieka. Intelpekt i wolna wola, które wyróżniają nas jako ludzi, albo uzupełniają i budują naszą czystą ludzką naturę, którą zostaliśmy obdarzeni, albo przeciwstawiają się jej. Nasz intelekt pozwala nam odróżnić dobro od zła, a nasza wolna wola pozwala wybrać, którą drogą podążać. Koran nieustannie zwraca się do muzułmanów jako tych, którzy wierzą i czynią dobro. Te nadane przez Boga cechy – *fitra*, wolna wola i intelekt – zapewniają podstawy, na których jako edukatorzy będziemy opierać naszą misję i wychowywać prawe jednostki, które kochają Boga i dążą do sprawiedliwości.

Ta koncepcja – że zostaliśmy stworzeni całkowicie czysti, z potencjałem rozwinięcia się do poziomu idealnych jednostek – zgodnie z Bożym planem – jest tak podstawowa dla islamu i tak widoczna w sposobie, w jaki prorok Muhammad traktował dzieci, że musi odgrywać centralną rolę w islamskim stylu nauczania. Ponieważ *fitra* dziecka, czysta od urodzenia, wyraźnie podlega wpływowi środowiska, naszym obowiązkiem jest dopilnować, aby dziecko było wychowywane w środowisku prawdziwie islamskim.

Nauczyciele nie mają ważniejszego zadania niż przyczynić się do budowania islamskiej osobowości dzieci, które uczą, by pomóc im zrozumieć cel ich istnienia na tym świecie, oraz urzeczywistnić ich *fitra*.

Nawet gdy objawienie nie będzie nas prowadzić, rozum i kontemplacja mogą prowadzić do zrozumienia i docenienia ludzkiej natury, w którą każdy z nas został wyposażony. Poeta William Wordsworth podzielił się swoim własnym rozumieniem *fitra* w długim wierszu *Intimations of Immortality*, kiedy pisał:

*Nasze narodziny to tylko sen i zapomnienie:  
Dusza, która wschodzi z nami, nasza Gwiazda  
przewodnia,*

*Miała niegdyś swoje miejsce gdzie indziej;  
I przychodzi z daleka:  
Nie w całkowitym zapomnieniu,  
I nie w całkowitej nagości,  
Lecz nadchodzi ciągnąc za sobą obłoki chwały -  
Od Boga, który jest naszym domem:  
Niebo leży blisko nas - w naszym dzieciństwie!*

Właśnie dzięki uważnej obserwacji, Maria Montessori również doceniła to, co nazywamy *fitra*. Jej zaangażowanie sprawiło, że całą swoją pedagogikę oparła na koncepcji zasadniczej czystości duszy dziecka.

Ważne jest, aby zauważyć, że islamska koncepcja intelektu wyrażona słowem *aql* obejmuje nie tylko rozum i wgląd, czyli konceptualizację poprzez język i bezpośrednią duchową percepcję, ale zawiera również wymiar moralny. Koncepcja doskonałości wyrażona w arabskim słowie *ihsan* jest w rzeczywistości nierozłączna od dobroci i cnoty.

Musimy zadać sobie pytanie, czy nasze zrozumienie i szacunek dla *fitra* kierują naszą relacją z tymi cennymi osobami, które są pod naszą opieką i czy naprawdę decydują o tym, jak nauczamy. Czy jako nauczyciele szanujemy bliski związek, który naturalnie istnieje między dzieckiem a Bogiem? Czy zapewniamy uporządkowane, zachęcające środowisko, w którym mogą odkrywać i eksperymentować, oraz atmosferę, która pozwoli im w pełni rozkwitnąć? Czy prowadzimy i pielęgnujemy ich naturalną tendencję do kochania Boga, uczenia się, bycia najlepszymi, jak potrafią? A może zakładamy najgorsze, przekonani, że naszym zadaniem jest ratowanie ich od lenistwa i złych skłonności poprzez regularne, niepowiązane ze sobą, powtarzane ćwiczenia? Czy próbujemy wypełnić „puste” umysły własną „wyższą” mądrością, domagając się milczenia i uległości, jednocześnie zniechęcając do kreatywnego

myślenia, zadawania pytań i dyskusji? Czy też, być może nieświadomie, próbujemy wbić okrągłe kołki w kwadratowe dziury, aby zmusić daną im przez Boga naturę do działania zgodnie z naszymi własnymi z góry przyjętymi ideami?

W dzieciństwie i okresie dojrzewania dzieci muszą mieć możliwość nauki dokonywania wyborów i kierowania się rozsądkiem przy ich dokonywaniu. Rolą nauczyciela jest przygotowanie ich do trudnych decyzji, które będą musieli podjąć w przyszłości, które trudno nam sobie nawet wyobrazić. Dzieci wychowujące się w środowisku nadmiernie surowym, kontrolującym i oceniającym przekonania i zachowania są skłonne albo do przyjęcia podobnej postawy, albo do buntu przeciwko temu, co w ich odczuciu zostało im narzucone. Wolna wola oznacza wybór. Naszą rolą jest zapewnienie dzieciom środowiska i wskazówek, aby mogły dokonywać wyborów, które są miłe Bogu. Bóg dał nam dar wolnej woli, ale ci, którzy mają władzę nad innymi czasami uzurpują sobie prawo do jej odebrania. Jak to możliwe, że my, jako zwykli ludzie, możemy mieć autorytet wystarczający do zabrania danego przez Boga prawa? Oddawanie Bogu czci i postępowanie, które się Jemu podoba, niewiele znaczy, jeśli jest narzucone. W wolnym społeczeństwie jednostki muszą mieć prawo wyboru, o ile ten wybór nie wpływa negatywnie na prawa innych.

Behawioryzm opiera się na założeniu, że zachowanie jednostki wynika wyłącznie z nagród lub kar, które otrzymała w odpowiedzi na swoje działania. Pochodzi ono z badania Pawłowa, który odkrył, że kiedy podczas karmienia psów dzwonił dzwonkiem, jego psy zaczynały się ślinić po samym usłyszeniu dzwonka, nawet jeśli nie podano im jedzenia. John B. Watson ugruntował behawioryzm jako naukę, studiując i promując swoje dotyczące zachowania zwierząt, wychowania dzieci i reklamy. B. F. Skinner zainteresował się behawioryzmem, kiedy nawiązał kontakt z Watsonem na Harvardzie, gdzie studiował tę naukę przygotowując się do swego doktoratu. Skinner dalej rozwijał badania w tej

dziedzinie i odegrał kluczową rolę w ulokowaniu behawioryzmu w klasie szkolnej. Behawioryzm zdominował edukację w pierwszej połowie ubiegłego wieku i tak głęboko się zakorzenił, że pozostaje metodą z wyboru w nauczaniu i zarządzaniu klasą szkolną.

Mohamed zauważył, że behawioryzm nie może wyjaśnić ludzkiej natury, ponieważ behawioryści nawet nie wierzą, że mamy naturę!<sup>110</sup> Behawioryzm zaprzecza istnieniu zarówno intelektu, jak i wolnej woli. Dzielenie się z innymi przez empatycznego, hojnego człowieka jest tylko bodźcem, odruchem lub wynikiem historii, która go do tego zmotywowała. Idee powszechne w behawioryzmie zakładają (1), że ludzie i zwierzęta różnią się tylko zachowaniem, które okazują, i że badania na zwierzętach w związku z tym wyjaśnią i pozwolą zrozumieć ludzkie zachowania; (2) nie ma czegoś takiego jak wolna wola; (3) ludzie rodzą się jako *tabula rasa* (czysta, niezapisana tablica) i ich rozwój determinowany jest wyłącznie przez bodźce środowiskowe, z którymi się stykają.

Jako muzułmanie wiemy, że ludzkość ma związek z Bogiem, co stawia nas o poziom wyżej niż zwierzęta. Zostaliśmy stworzeni w konkretnym celu - by czcić Boga i wypełniać Jego wolę na ziemi. Począwszy od urodzenia, a prawdopodobnie nawet wcześniej, człowiek pozostaje w relacji z Bogiem. Jest ciekawy, posiada wrodzoną motywację do odkrywania i uczenia się. To dążenie do doskonalenia umiejętności i zrozumienia jest częścią naszej ludzkiej natury - naszej *fitra*. Nasza rola i cel nie miałyby znaczenia, gdybyśmy wypełniali je automatycznie - tak jak robią to inne stworzenia. Jako ludzie mamy wybór - jak, a nawet czy, żyć naszym życiem, aby wypełniać nasze role Bożych sług.

Na szczęście w ciągu ostatniego półwiecza psychologia oddaliła się od behawioryzmu. Pod koniec lat 50 „sprowadzenie umysłu z powrotem, stało się okrzykiem bojowym dla całego pokolenia (...) głównymi obiektami badań nie były siły bodźca i wzorce reakcji, ale działania mentalne – uczestniczenie, myślenie,

---

<sup>110</sup> *Ibid.*

rozumienie, wyobrażanie sobie, zapamiętywanie, odczuwanie, poznawanie”.<sup>111</sup>

Czy możemy modyfikować zachowanie poprzez kary i nagrody? Oczywiście, ale efekty będą prawdopodobnie krótkotrwałe i będą negatywnie wpływać na ogólne podtrzymanie i rozwój pozytywnych cech. Obecnie powszechnie przyjmuje się, że umysł jest czymś znacznie więcej niż fizycznym podmiotem, w którym przechowywane są fakty. Człowiek nie jest bierną ofiarą środowiska, ale myślącą racjonalną istotą. Wolna wola, poczucie humoru, kreatywne myślenie, w którym można zastosować zrozumienie do innych przedmiotów zainteresowania, związki z innymi – tych atrybutów nie da się sprowadzić do reakcje na bodźce.

Aby dawać dzieciom lepszą motywację do nauki, nauczyciele są często zachęcani do skupienia się na nagrodach i unikania kary. Jednak Alfie Kohn cytuje wiele badań, które pokazują, że nagrody, które są peryferyjne względem działania, za które się je otrzymuje, tak naprawdę zmniejszają przyjemność lub zainteresowanie tym działaniem:

Za praktyką dawania w prezencie kolorowej naklejki z dinozaurem pierwszoklasistce, która milczy na żądanie, stoi teoria, która ucieleśnia różne założenia o naturze wiedzy, możliwości wyboru i tego, co znaczy być człowiekiem.<sup>112</sup>

Skupienie się na nagrodach stało się wszechobecne we współczesnych kulturach zorientowanych na Zachód, podważających naturalne procesy, które służą do utrzymania nas w kontakcie z naszym środowiskiem i naszymi prawdziwymi potrzebami, zastępując społeczność, tradycję i wartości.

Psychologowie, którzy byli liderami w opracowywaniu alternatyw dla behawioryzmu zauważyli, że nagrody rzeczywiście

---

<sup>111</sup> Bakhurst i inni, *Jerome Bruner*, s. 20.

<sup>112</sup> Alfie Kohn, *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans A's, Praise and Other Bribes* (New York, Houghton Mifflin, 1993), s. 10.

mogą być bardzo skuteczne, ale ich koszt jest ogromny. „Chociaż namacalne nagrody mogą kontrolować zachowania natychmiastowe, mają negatywne konsekwencje dla późniejszego zainteresowania, wytrwałości i skłonności do podejmowania wyzwań, zwłaszcza u dzieci.”

W wielu przypadkach nagrody są wykorzystywane wprost, aby skłonić jednostki do zrobienia czegoś, co nie przychodzi im naturalnie, pracy przez absurdalnie długie godziny, lekceważenia zainteresowań i związków, lub angażowania się w niewarte tego działania (...). Narzucone nagrody warunkowe w coraz większym stopniu zastępują (...) wartości zinternalizowane i naturalne konsekwencje.<sup>113</sup>

Pokazali podobieństwo postępowania dyrektora, który zarabia miliony dolarów rocznie, ale zaniedbuje swoje zdrowie i rodzinę, do historii szczura tak mocno zorientowanego na nagrody, że był on ulubieńcem swoich eksperymentatorów. Pewnego ranka znaleziono go zdezorietowanego z wyczerpania, a jedyną oznaką życia była osłabiona łapa wciąż sięgająca po drążek, by stuknąć jeszcze jeden raz dla ostatecznej nagrody. Rzeczywiście, organizmy ludzkie i inne ponoszą wysokie koszty, gdy skupiają się na nagrodach, niezaspokajających rzeczywistych potrzeb i przysyłających skłonności, które powinny prowadzić je w kierunku zdrowia duchowego, psychicznego i fizycznego.

Aby wypełnić naszą misję, musimy stać się świadomi naszej własnej tendencji do bagatelizowania wpływu popularnej myśli na nasz sposób życia i obowiązkowo kwestionować praktyki oparte na założeniach, które mogą być sprzeczne z paradygmatem islamskim. Behawioryzm może być szczególnie szkodliwy, gdy jest

---

<sup>113</sup> Richard M. Ryan i inni, *When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation*, w „*Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*”, pod red. Carol Sansone i Judith H. Harackiewicz (San Diego, Academic Press, 2000), s. 14.



stosowany w połączeniu z rywalizacją. Nauka, że współzawodnictwo - w którym wygrywa się kosztem innych, którzy nawiasem mówiąc, przegrywają - ma wartość społeczną, leży poza sferą tego, czego uczy islam. Zamiast tego powinniśmy zachęcać do współpracy. Kiedy oczekuje się, że dzieci będą ze sobą współpracować i pomagać jedno drugiemu, duch wspólnoty - który jest znacznie lepszy dla klas szkolnych, niż atmosfera zacieklej konkurencji - rozwija się w naturalny sposób.

W dążeniu do tego, aby dobrze wypaść na tle innych uczniów, rywalizacja często stanowi zachętę dla nieuczciwości. Kilka lat temu otrzymałam e-mail od autorki pewnej lokalnej publikacji islamskiej. Zadała mi kilka pytań dotyczących moich zaleceń w kwestii rozwiązywania problemów ze ściąganiem. Moja odpowiedź jest podana poniżej:

Ściąganie nigdy nie było problemem w naszej szkole. Wszyscy ludzie (nie tylko dzieci) są skłonni oszukiwać, gdy jest to - lub wydaje się być - konieczne, w celu uniknięcia jakiegoś rodzaju kary. Karą może być także sytuacja, gdy wypadasz źle (i źle się czujesz) w relacjach z innymi lub dezaprobata rodziców czy nauczyciela. Ogólnie nasi uczniowie są zachęceni do współpracy i wzajemnej pomocy. W rzadkich sytuacjach, które wymagają samodzielnej pracy, uczniowie są informowani, że celem jest sprawdzenie, ile się nauczyli - lub, co już wiedzą - gdzie potrzebują pomocy i jak możemy poprawić nasze nauczanie i że w tym konkretnym czasie bardzo ważna jest praca wykonywana przez nich samych. Nie ma zachęty do „ściągania”. Jak może Ci powiedzieć każdy dobry pedagog, istnieje wiele, wiele alternatywnych dla testów sposobów oceny, które nie zachęcają do oszukiwania.<sup>114</sup>

Typowa dla dzisiejszych czasów nieumiarkowana konkurencja jest wynikiem skrajnego nacisku na prawa jednostki, które przypisuje się buntowi przeciwko autorytetom w okresie europejskiego renesansu, reformacji protestanckiej, obaleniu

---

<sup>114</sup> Z osobistej korespondencji e-mailowej autorki.

monarchii absolutnych i powstaniu kapitalizmu. Islam jako religia drogi środka postrzega pozornie sprzeczne idee indywidualizmu i wspólnoty, nie jako przeciwieństwa, ale jako wzajemne uzupełnienie. Prawa jednostki nie są w żaden sposób izolowane, ale są podtrzymywane w relacji z innymi, w grupie uznającej i wspierającej dobrostan, prawa i rozwój jednostki, która wypełnia swoje obowiązki wobec grupy.

Podejście dające prymat prawom jednostek nad krzywdą, która może zostać wyrządzona społeczności lub innym osobom jest niedopuszczalne. Większość poważnych problemów społecznych to wynik nadmiernego nacisku na prawa jednostki - wysysk słabszych członków społeczeństwa, niszczenie środowiska, obsesyjny materializm i hedonizm, w tym rozwiązłość seksualna, alkoholizm i nadużywanie narkotyków. Naleganie potężnego lobby strzeleckiego na uchwalenie prawa do noszenia broni, zaowocowało możliwością łatwego nabywania śmiertelnych narzędzi nie tylko przez gangsterów, terrorystów i masowych morderców, ale także przez chorych psychicznie i dzieci. Indywidualizm osiągnął kulminację społeczną, polityczną i ekonomiczną w postaci ekstremum kapitalizmu – uosobionym przez Stany Zjednoczone. Z biegiem czasu kapitalizm stał się tak dominujący, że według Michaela Sandela Stany Zjednoczone przeszły od posiadania gospodarki rynkowej do bycia społeczeństwem rynkowym. Powołując się na wszelkie przykłady, od przyjęć na studia, po prawo do zabijania zagrożonych gatunków i płacenia za ulepszenie swojej celi więziennej, zauważa, że prawie wszystko ma swoją cenę. Pyta, jak możemy chronić dobra moralne i obywatelskie, których „rynk nie honorują, a pieniądze nie mogą kupić”.<sup>115</sup>

Powtarzający się na Facebooku post opowiada o antropologu w afrykańskiej wiosce, który zaproponował chłopcom zabawę. Postawił kosz pełen owoców przy drzewie i powiedział im, że kto pierwszy tam dotrze, może wziąć wszystkie słodkie owoce

---

<sup>115</sup> Michael J. Sandel, *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets* (New York, Farrar, Straus and Giroux, 2012), s. 203.

dla siebie. Kiedy powiedział „start”, chłopcy załapali się za ręce i pobiegli razem, a następnie usiedli, dzieląc się smakołykami i delektując się nimi. Kiedy przypomniał im, że zwycięzca mógł mieć wszystkie owoce dla siebie, odpowiedzieli: „*Ubuntu*, jak jeden z nas może być szczęśliwy, jeśli wszyscy inni są smutni?” *Ubuntu* można zdefiniować jako wiarę w uniwersalną więź, powstającą w momencie dzielenia się, która łączy całą ludzkość. Ta historia, szybko stała się wszechobecna. Chociaż prawdopodobnie jest fikcyjna, to byłam zdumiona jej popularnością. Czy możliwe, że była to reakcja na indywidualizm, który tak mocno przenika nasze społeczeństwo?



## 9

# Samostanowienie

„Jesteśmy istotami ludzkimi, posiadającymi naturalną ciekawość względem siebie i naszego środowiska, szukającymi i podejmującymi wyzwania, które starają się opanować umiejętności i zdobywać kompetencje i poszukują nowych poziomów złożoności w tym, czego się uczymy i co robimy (...). Jeśli zdolność do odpowiedzialnego działania, naturalna miłość do nauki i chęć czynienia dobra są już częścią tego kim jesteśmy, wtedy milczące założenie, że jest inaczej, może być postrzegane jako odczłowieczające”.<sup>116</sup>

We współczesnej psychologii - a także w islamie - istnieje przeświadczenie, że dziecko zaczyna życie, nie od „tabula rasa”, ale od cech, które posłużą mu za fundament jego późniejszego życia. Biorąc pod uwagę fakt, że nakaz poszukiwania wiedzy jest tak silnie podkreślany w Koranie, nie można się dziwić, że wrodzona chęć uczenia się jest uznawana za część ludzkiej natury, *fitriy*. Jako ci, którym powierzone zostały serca i umysły naszego najcenniejszego zasobu, koniecznie musimy krytycznie badać założenia, niekwestionowane tylko dlatego, że zostały ustanowione częścią kultury szkolnej.

---

<sup>116</sup> Kohn, *Punished by Rewards*, s. 25-26.

Obecnie wielu psychologów koncentruje swoje badania na motywacji lub na pokrewnym temacie, jakim są zainteresowania. Najczęściej będę się odwoływać do Edwarda Deci i Richarda Ryana, którzy stworzyli coś, co sami nazwali teorią samostanowienia, do ich zbiorczego raportu z 2000 roku,<sup>117</sup> a także do nowszego przeglądu ich badań.<sup>118</sup> Razem z wieloma swoimi absolwentami, poświęcili oni ponad trzy dekady na badanie motywacji wewnętrznej i zewnętrznej, zauważając naturalną skłonności ludzi do nauki i odkrywania, ciekawości i automotywacji z wrodzonym pragnieniem opanowania nowych umiejętności oraz dzielenia się i wykorzystywania swoich talentów. Zauważyli oni, że dzieci rodzą się z nieprzepartą inicjatywą uczenia się, co jest fundamentalną częścią ludzkiej natury. Teoria samostanowienia pozostaje w zgodzie z wolną wolą, rozumem i *fitra*, czyli z cechami określonymi przez behawiorystów jako nieistniejące.

Motywacja wewnętrzna pojawia się, gdy coś jest z natury ciekawe lub przyjemne. Pobudza miłość do nauki, wyższą jakość uczenia się i rozumienia, zwiększa kreatywność i pozytywne nastawienie. Przeciwna, zewnętrzna motywacja, odnosi się do podejmowania jakiejś czynności, ponieważ prowadzi do dającego się wyodrębnić rezultatu. Wszyscy widzieliśmy motywację wewnętrzną w działaniach małych dzieci i być może zastanawialiśmy się, dlaczego stosunek do uczenia się ulega tak dramatycznej zmianie po okresie przedszkolnym. Bezspornie wykazano, że wewnętrzna motywacja stopniowo maleje każdego roku w ciągu pierwszych ośmiu lat w szkole.<sup>119</sup> Ekscytacja wynikająca ze zrozumienia lub umiejętności zrobienia czegoś nowego, zdaje się zanikać. To co było interesujące i dawało spełnienie zostaje zastąpione harówką i nudą. To tak, jakby energia dana przez

---

<sup>117</sup> Ryan i inni, *When Rewards Compete with Nature*.

<sup>118</sup> Richard M. Ryan i inni, *Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?*, „Journal of Personality”, 74 (6) (2006), s. 1557-85.

<sup>119</sup> Ryan i inni, *Self-Regulation*.

Boga, która motywowała małe dziecko, wyparowała. Brady stwierdził:

Ludzka potrzeba zrozumienia, poznania, zrozumienia świata jest jednym z najpotężniejszych ze wszystkich ludzkich popędów, ale instytucje, które stworzyliśmy, aby zaspokajały te głębokie ludzkie potrzeby, zostałyby zamknięte, gdyby nie było przepisów dotyczących obowiązkowej obecności, oczekiwań społecznych i inercji instytucjonalnej.<sup>120</sup>

Ta utrata motywacji nie jest nieunikniona, ale podobnie jak inne cechy nieodłączne od ludzkiej natury, wewnętrzna motywacja musi być pielęgnowana aby nadal rosła i kwitła.

Deci i Ryan zidentyfikowali trzy czynniki psychologiczne, które zachęcają do wzrostu motywacji wewnętrznej: (1) autonomia, (2) poczucie kompetentności i (3) posiadanie własnej wyraźnej tożsamości.<sup>121</sup> Gdy potrzeby te nie są spełnione, wewnętrzna motywacja maleje. Oczywiście nie każde zadanie może być samo w sobie nagrodą dla każdego człowieka. Istnieje kontinuum między zachowaniem, które jest całkowicie wrodzone, a tym do którego nie ma żadnej motywacji. Często, wymagane zadania nie są aż tak interesujące, ale zdolny nauczyciel potrafi sprawić, by zadanie motywowane zewnętrznie, stało się bliższe motywowanemu wewnętrznie, poprzez uaktywnienie tych samych stanów psychologicznych które wspierają wewnętrzną motywację. Kiedy cel zewnętrznie zmotywowanego zadania staje się bardziej samodzielny i mniej związany z kontrolą zewnętrzną, nieciekawe zadanie staje się bliższe samostanowieniu.

Termin autonomia odnosi się wprost do samoregulacji. Osoby autonomiczne odczuwają swoje zachowanie jako zgodne z własną naturą, wyznawanym przez siebie systemem wartości

---

<sup>120</sup> Brady, *What's Worth Learning?*, s. X.

<sup>121</sup> Ryan i inni, *Self-Regulation*.

i własnym interesem.<sup>122</sup> Autonomia jest wzmacniana przez wyzwania, wybór oraz możliwość samodzielnego kierowania sobą i jest niezbędna dla motywacji wewnętrznej. Autonomiczne zachowanie skutkuje bardziej kreatywnym uczeniem się, mniejszym stresem, większą energią i witalnością oraz pozytywną socjalizacją i relacjami.<sup>123</sup> W odpowiedzi na krytykę, Ryan i Deci szczegółowo omówili koncepcję autonomii w odniesieniu do teorii samostanowienia. Filozoficznie odrzucając zagorzałych behawiorystów i innych, zaprzeczających istnieniu wolnej woli, skupili się na twierdzeniach relatywistów kulturowych, którzy sugerowali, że autonomia jest wartością zachodnią i nie ma zastosowania do kultur innych niż zachodnie. Powołali się na liczne badania wykazujące korzyści płynące z autonomicznej - w przeciwieństwie do kontrolowanej - regulacji zachowania, niezależnie od kultury czy innych podziałów. Podkreślili, że kiedy autonomia jest precyzyjnie zdefiniowana, to wyraźnie jawi się jako „niezbędna do pełnego funkcjonowania i zdrowia psychicznego jednostek oraz optymalnego funkcjonowania organizacji i kultur”.<sup>124</sup> Podkreślili, że autonomia nie jest definiowana przez brak zewnętrznych wpływów, ograniczeń, lub żądań, a jedynie przez osobistą aprobatę podjętego działania. Taka osobista aprobata może być - i rzeczywiście często jest - pragnieniem dostosowania się do wartości rodzinnych i religijnych. Indywidualizm i niezależność nie są tożsame z autonomią. Decyzja, aby wpasować się, działać zgodnie z tradycją lub kierować się wskazówkami rodziców lub innych autorytetów, w żaden sposób nie umniejsza autonomii. Co więcej, cytowali liczne badania, które pokazują, że autonomia i związki z innymi ludźmi, działają synergistycznie, a wspieranie autonomii zwiększa siłę relacji.

---

<sup>122</sup> Ryan i inni, *When Rewards Compete with Nature, i Self-Regulation*.

<sup>123</sup> Netta Weinstein i inni, *Motivation, Meaning, and Wellness: A Self-Determination Perspective on the Creation and Internalization of Personal Meanings and Life Goals*, w: *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications*, wyd. 2-gie, pod red. Paula T. P. Wonga (New York, Routledge, 2012), s. 81-106.

<sup>124</sup> Ryan i inni, *Self-Regulation*, s. 1559.

Autonomię osłabia kontrola i jej zewnętrzne przejawy w postaci rozkazów, gróźb, terminów, współzawodnictwa, warunkowych nagród, stopni, certyfikatów, a nawet pochwał. Wszystkie te czynniki w sposób bezpośredni powodują, że osiągnięcie celu staje się bardziej zależne od zewnętrznej kontroli niż samoregulacji. W kilku badaniach nauczycieli podzielono na dwie grupy w zależności od tego, czy byli kontrolujący i popierali stosowanie kar i nagród; lub tego czy popierali autonomiczność, unikanie zewnętrznych nagród i koncentrowanie się na wyborach i zainteresowaniach dzieci. W każdym przypadku dzieci kontrolujących nauczycieli były mniej zmotywowane wewnętrznie. Były mniej ciekawe, w mniejszym stopniu poszukiwały wyzwań i ich kompetencje były niżej oceniane. Inne porównania, oparte na zadaniach wspierających ograniczenie kontroli lub wspierających autonomię, skutkowały podobnymi wynikami, jak w przypadku zadań wspierających autonomiczność, które owocowały silniejszą wewnętrzną motywacją. Nic dziwnego, że badania wykazały, iż naciski, których nauczyciele doświadczają w powszechnym dziś klimacie narzucanych z góry programów nauczania, egzaminów, testów i standardów wydajności, podważają własną autonomię, wpływając negatywnie na swoją pozytywną energię i kreatywność.<sup>125</sup>

Deci, Koestner i Ryan dokonali przeglądu badań dotyczących wpływu nagrody na motywację wewnętrzną, z rozróżnieniem wieku badanych; a także w zależności od rodzaju nagród i metod służących do pomiaru wewnętrznej motywacji. Nagrody rzeczowe, w tym pieniądze, trofea i dyplomy podważały wewnętrzną motywację zarówno w przypadku studentów, jak i dzieci, ale spadek motywacji wewnętrznej był znacznie większy u dzieci. Badania nad słownymi nagrodami, które zostały przedstawione w sposób, który wydawał się kontrolujący, zostały ocenione oddzielnie od tych, które zostały przedstawione jako pozytywna

---

<sup>125</sup> Christopher P. Niemiec i inni, *Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice*, „Theory and Research in Education”, 7 (2) (2009), s. 133-44.



opinia zwrotna. Nagrody słowne mogą zwiększyć wewnętrzną motywację, jeśli są postrzegane jako opinia zwrotna, ale mają negatywny wpływ, jeśli sprawiają wrażenie kontrolujących. Jednakże wszystkie rodzaje nagród słownych mają negatywny wpływ na wewnętrzną motywację małych dzieci.<sup>126</sup>

Poczucie kompetencji - uczucie, które pojawia się, gdy ktoś sukces lub jest postrzegany jako osoba osiągająca wysokie wyniki, również wzmacnia wewnętrzną motywację. Ważne jest, aby uczeń miał poczucie, że postawiono mu wyzwanie, ale musi on także posiadać wiedzę i umiejętności potrzebne do odniesienia sukcesu. Dzieci różnią się pod względem swoich dotychczasowych doświadczeń, poziomu zrozumienia i umiejętności, które wnoszą na zajęcia lekcyjne, dlatego nauczyciele muszą unikać porównań i rywalizacji, gdyż umniejszają ich poczucie kompetencji.

Niewielu nauczycieli używa dzisiaj tego, co nazywa się „rozkładem normalnym” do ustalania ocen, ale nawet jeśli nie oceniamy „zgodnie z krzywą”, to wciąż pojawia się oczekiwanie, że tylko stosunkowo niewielka liczba uczniów faktycznie wypełni wymogi programu nauczania. I rzeczywiście - często nawet uczniowie, których oceny mieszczą się w zakresie piątek i czwórek, tak naprawdę nie poznali materiału. Zamiast tego opanowali sztukę rozwiązywania testów lub wtłaczania wielu faktów do pamięci krótkotrwałej. Większość uczniów po prostu naprawdę nie jest w stanie nauczyć się tego wszystkiego, co staramy się im przekazać.

Dzieci muszą mieć pewność, że są zasadniczo kompetentne i będą się rozwijały. Ale ile pozornej przeciętności lub porażek może przyjąć zwykłe dziecko, zanim się podda? Dziecko, które nigdy nie podchodzi do swoich zadań, rezygnuje, zanim jeszcze zacznie. Dziecko, które nienawidzi matematyki, boi się szkoły lub uważa się za „niezbyt mądre” z pewnością nie czuje się kompetentne,

---

<sup>126</sup> Deci, Edward L. i inni, *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again*, „Review of Educational Research”, 71 (1) (2001), s. 1- 27.

podobnie jak dziecko - o być może wysokiej inteligencji - które pochodzi z rodziny dającej niewielką szansę na pójście do szkoły ze zdobytą już wcześniej wiedzą, wobec czego zostaje umieszczone w specjalnej klasie edukacyjnej lub grupie dla wolniej czytających.

Poczucie kompetencji może być czynnikiem najtrudniejszym do wyregulowania, nawet dla nauczycieli z najlepszymi intencjami, ponieważ znajdują się oni pod bardzo silną presją czasu. Sami nauczyciele są mocno ograniczeni przez wyznaczenie godziny lub krótszego czasu, zaplanowanego na ukończenie lekcji; tego z góry określonego czasu przeznaczonego na pokrycie pojedynczej jednostki lekcyjnej; dziewięciu miesięcy, w czasie których oczekuje się, że dziecko opanuje cały materiał przeznaczony na określony poziom nauki. Wood, jeden z założycieli *Responsive Classroom Program*, skupił się na znaczeniu czasu jako niezbędnego dla zaangażowania i motywacji dzieci.<sup>127</sup> Jako nauczyciele jesteśmy oddani idei, że wszystkie dzieci mogą coś osiągnąć, ale niekoniecznie w tym samym tempie. Jeśli dzieci mają mieć poczucie kompetencji, muszą mieć wystarczająco dużo czasu na osiągnięcia nie tylko intelektualne, ale także duchowe, aby zastanawiać się, kwestionować, kontemplować i korzystać z własnej intuicji, wyobraźni oraz połączenie z samym sobą na głębszym poziomie.

Poczucie kompetencji jest w dużej mierze oparte na tym, co Carol Dweck nazwała sposobem myślenia. Jako młody badacz, Dweck - będąca dziś czołowym autorytetem w dziedzinie motywacji - zaprojektowała eksperyment, który zmienił jej przebieg kariery i życia. Jej celem było zbadanie, jak dzieci radzą sobie z porażką, ale to, czego się dowiedziała, było czymś zupełnie innym niż oczekiwała. Dzieci otrzymywały coraz trudniejsze łamigłówki, aż stały się niemożliwe do rozwiązania. Ku swojemu zdziwieniu stwierdziła, że niektórzy nie musieli sobie radzić z porażką, ponieważ nie odczuwali swojej niemożności rozwiązania problemu jako niepowodzenia:

---

<sup>127</sup> Chip Wood i inni, *Time to Teach, Time to Learn: Changing the Pace of School* (Greenfield, MA, Northeast Foundation for Children, 1999).

Skonfrontowany z trudnymi zagadkami, jeden dziesięcioletni chłopiec podniósł swoje krzesło, zatarł dłonie, cmoknął wargami i krzyknął: „Kocham wyzwania!” (...) Inny, podniósł wzrok z zadowolonym wyrazem twarzy i powiedział z powagą „Wiesz, miałem nadzieję, że to będzie pouczające!” (...). Oczywiście wiedzieli oni coś, czego ja nie wiedziałam i byłam zdeterminowana, aby to rozgryźć – aby zrozumieć sposób myślenia, który może zmienić porażkę w dar.<sup>128</sup>

Rozgryzła to. Odkryła, że ci, którzy czują się kompetentni – nawet w obliczu skrajnych trudności lub pozornej porażki – mają to, co nazwała nastawieniem na rozwój. Mają świadomość tego, że talent, zdolności i inteligencję można rozwijać poprzez wysiłek. Nastawienie na rozwój wzmacnia wewnętrzną motywację dzięki zrozumieniu, że kompetencje związane są z walką i wysiłkiem. Osoby z ustalonym nastawieniem, które wierzą, że „albo to masz, albo nie” nie mogą sobie poradzić z wyzwaniami i są bardziej skłonne do rezygnacji. Dlatego też, posiadanie utrwalonego nastawienia, osłabia wewnętrzną motywację. Dzieje się tak, niezależnie od wrodzonej inteligencji i jest tak samo szkodliwe dla dziecka o wysokim poziomie wrodzonych zdolności lub inteligencji. Kiedy nauka zawsze przychodzi bardzo łatwo, uzdolnione dziecko o utrwalonym sposobie myślenia jest skłonne zrezygnować, gdy pojawia się nieunikniony problem, który jest trudny lub interpretowany jako porażka. Osoby posiadające nastawienie na rozwój mają tendencję do postrzegania trudności lub niepowodzeń jako okazji do nauki. Ponieważ te postawy pojawiają się przede wszystkim w okresie dzieciństwa, odkrycia Dweck mają ważne implikacje dla pedagogów. Umieszczenie dziecka w niższej grupie czytelniczej lub przyznanie mu niskiej oceny może sprzyjać pojawieniu się utrwalonego sposobu myślenia.

---

<sup>128</sup> Dweck, *Mindset: The New Psychology of Success*, s. 3 – 4.

Dobłą wiadomością jest to, że nikt nie jest skazany na sztywny sposób myślenia. Mary Ricci przedstawia pomysły i środki, które pomogą budować postawę nastawioną na rozwój u dzieci, a może - co ważniejsze - u rodziców, nauczycieli i administratorów.<sup>129</sup> Cokolwiek lub ktokolwiek, kto określa dziecko, jako z natury mądre lub powolne; dobre lub złe; utalentowane lub nie, zachęca je do wytworzenia ustalonego nastawienia, które może utrudnić sprostanie wyzwaniom i zmaganiom, będącym bodźcem do nauki i doskonalenia wszelkiego rodzaju.

W szczególności zrozumienie elastyczności mózgu i podkreślenie, w jaki sposób sam akt uczenia się poprzez wzmacnianie połączeń między neuronami, powoduje wzrost inteligencji, może pomóc dzieciom i ich nauczycielom docenić ich potencjał. Wielu edukatorów, a może nawet większość, tak naprawdę nie wyszło poza błędne przekonanie wcześniejszej wiedzy naukowej o tym, że inteligencja jest z góry określona.

Ricci odkryła, że tak samo jak motywacja wewnętrzna zmniejsza się wraz z kolejnymi latami w szkole, podobnie dzieje się z utrwalonym sposobem myślenia.<sup>130</sup> Badała dzieci od przedszkola do trzeciej klasy. Dwie klasy przedszkolaków, którymi się zajmowała, wykazywały nastawienie na rozwój w 100 procentach. W pierwszej klasie spadło to do 90 procent, w drugiej klasie do 82 procent, a w trzeciej klasie do 58 procent. Kolejne badanie w szkole na przedmieściach Waszyngtonu wykazało, że tylko 40 procent dzieci w szóstej klasie miało nastawienie na rozwój.<sup>131</sup>

Poczucie utożsamienia, odnosi się do stopnia, w jakim zachowanie zwiększa poczucie przynależności lub związku z tymi, z którymi dana osoba czuje się powiązana lub chciałaby czuć się powiązana. Utożsamianie się lub poczucie przynależności było mniej intensywnie badane w odniesieniu do wewnętrznej

---

<sup>129</sup> Mary Cay Ricci, *Mindsets in the Classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement in Schools* (Waco, TX, Prufrock Press, 2013).

<sup>130</sup> *Ibid.*, s. 11.

<sup>131</sup> *Ibid.*, s. 10.

motywacji niż autonomia i poczucie kompetencji, prawdopodobnie dlatego, że jest powszechnie postrzegane jako podstawowa, nieodparta ludzka potrzeba, a zatem bardziej oczywista i mniej kontrowersyjna. Przeprowadzono jednak szereg badań, w których zmierzono poczucie utożsamiania się w klasie i jego specyficzny związek z wewnętrzną motywacją. Dały one się trzy kluczowe wnioski. (1) Wyniki są pozytywne we wszystkich grupach wiekowych; (2) nauczyciel odgrywa kluczową rolę w zachęcaniu do poczucia wspólnotowości; oraz (3) współpraca i poczucie identyfikacji wzmacniają poczucie autonomii. Utożsamianie się może spowodować, że zadanie będzie lepiej zinternalizowane, w sytuacji, gdy ktoś identyfikuje się z tymi, z którymi jest lub chce być powiązany – ważna przesłanka w obronie islamskich szkół.

Poczucie utożsamiania może być łatwo wdrożone przez nauczyciela w klasie szkolnej, ale tylko wtedy, gdy nauczyciel ma świadomość, że dzieci muszą mieć poczucie wspólnoty i odczuwać akceptację. Klasy, w których nauczyciele zachęcają do udzielania się wszystkim uczniom, nastawiają uczniów na współpracę i indywidualne doskonalenie się, zamiast skłaniać do współzawodnictwa, najprawdopodobniej wykażą silne poczucie wspólnoty. W kontekście szkoły lub klasy podkreśla to, jak ważne jest, aby uczeń czuł się szanowany i otoczony troską ze strony nauczycieli, rodziców i kolegów z klasy.

Rolą nauczyciela nie jest jedynie wzbudzanie poczucia wspólnoty wśród dzieci. Uczniowie odnoszą korzyści również z bliskich, osobistych relacji z nauczycielami. Kiedy nauczyciele zachęcają do autonomii, kompetencji uczniów i są postrzegani jako ciepłe i wspierające, udzielające pomocy, ale utrzymujące wysokie oczekiwania osoby, to poczucie wspólnoty powszechnie występuje. Rodzice, którzy wykazują te same cechy również wzmacniają wewnętrzną motywację.

Autonomia, poczucie kompetencji i utożsamiania się pozytywnie wpływają na siebie nawzajem, dając motywację do samodzielnego

decydowania w wielu bardzo różnych kontekstach kulturowych. Wybór i udział w podejmowaniu decyzji zwiększają poczucie utożsamiania się i poczucie kompetencji, a poczucie wspólnotowości zwiększa autonomię. Ludzie czują się najbardziej związani z tymi, którzy wspierają ich autonomiczność. W następnym rozdziale omówimy, jak poczucie utożsamiania się ze środowiskiem islamskim wpływa na efekty edukacji opartej na wzorach do naśladowania i aktualizowanie *fitra* naszych uczniów.

Badania porównujące wewnętrzne i zewnętrzne zorientowanie na religię wśród chrześcijan można również odnieść do muzułmanów. Osoba wewnętrznie zorientowana na religię została opisana następująco: „Przyjmując wyznanie wiary, taka osoba stara się je przyswoić i podążać za nim w pełni. W tym sensie żyje swoją religią”. Zewnętrzna motywacja może być bardziej związana z osobistymi instrumentalnymi i utylitarnymi celami - chęcią, aby: „zapewnić sobie bezpieczeństwo i ukojenie, towarzystwo i rozrywkę, status i samousprawiedliwienie”.<sup>132</sup>

Poprzez zachęcanie do autonomii, utożsamiania się i kompetencji możemy pomóc przesunąć motywację do życia jako muzułmanin, tak, by zbliżyła się do motywacji wewnętrznej.

Wykazano niezbicie, że grupowanie według zdolności, przypisywanie dzieci do grupy według dającej się zaobserwować wrodzonej zdolności uczenia się, wpływa negatywnie zarówno na nastawienie na rozwój, jak i wewnętrzną motywację. Działanie takie opiera się na kilku następujących założeniach, z których każde jest zarówno błędne i szkodliwe:

- Inteligencja jest kształtuje się w wieku pięciu lub sześciu lat i jest łatwo ją zmierzyć.
- Tylko uzdolnione dzieci skorzystają z aktywnego, samoregulującego się, rygorystycznego uczenia się.
- Dzieci o niewielkich zdolnościach należy nauczyć akceptować swój status.

<sup>132</sup> Gordon W. Allport i inni, *Personal Religious Orientation and Prejudice*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 5 (4) (1967), s. 434.

- Dzieci o niewielkich zdolnościach potrzebują uproszczonych informacji przedstawionych przez autorytet.
- Dzieci o niewielkich zdolnościach będą czuły się gorsze, jeśli będą w klasie z dziećmi bardzo zdolnymi.
- Dzieci osiągające dobre wyniki będą spowalniane przez te, które mają mniejsze zdolności.

W przełomowej książce opartej na obszernych danych, zebranych podczas gruntownych badań prowadzonych przez Goodlada w amerykańskich szkołach<sup>133</sup> i na późniejszych badaniach, które objęły sześć tysięcy klas szkolnych w tysiąc dwustu szkołach, Oakes wyraźnie wykazał, że dzielenie dzieci na podstawie wyników testów, ocen, zauważonych zdolności, presji rodziców lub innych wątpliwych kryteriów są nieprzemyślane, niesprawiedliwe i krzywdzą całą szkolną populację. Klasyfikowanie dzieci w ten sposób nie doprowadzi do ustalenia prawidłowej hierarchii zdolności umysłowych, ale jedynie spotęguje nierówności między dziećmi, które należą do mniejszości i pochodzą z rodzin z niższych klas społecznych, gorzej wykształconych oraz dziećmi, których rodziny są zamożniejsze i lepiej wykształcone.<sup>134</sup> Ogólnie rzecz biorąc, kierowanie się takimi kryteriami przy przydzielaniu dzieci do określonych klas prowadzi do całkowicie publicznej sytuacji, w której nauczyciele, rodzice i same dzieci mają świadomość przyznanego poszczególnym uczniom statusu i skierowania ich do klasy osób wyróżniających się, lub alternatywnie, do klasy tych, których nazbyt często nazywa się „matołkami”. Udokumentowany spadek nastawienia na rozwój i wewnętrznej motywacji jest nieunikniony, gdy dzieci akceptują przydzielone im stanowisko,

<sup>133</sup> John I. Goodlad, *The School as Workplace*, w: „Yearbook of the National Society for the Study of Education”, vol. 82, II, red. Gary A. Griffin (Chicago, National Society for the Study of Education, 1983), s. 36 – 51; oraz *A Place Called School*.

<sup>134</sup> Jeannie Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (New Haven, CT, Yale University Press, 2005), s. 191, cytata - zob. s. 146.

najwyraźniej widząc „siebie samych i własne niedoskonałości jako odpowiedzialne za swoją obecną rolę i przyszłe pozycje w hierarchicznej strukturze”.

To poczucie niekompetencji pochodzi nie tylko od dziecka świadomego, że zostało uznane za mniej zdolne niż jego rówieśnicy, ale także z nieuchronnie obniżonych oczekiwań nauczyciela. Liczne badania, począwszy od klasycznej twórczości Rosenthala i Jacobsona, wykazały potężny wpływ niezamierzonej - w dużej mierze - postawy nauczyciela na kształtowanie się samooceny ucznia.<sup>135</sup> Oakes odkrył, że nauczyciele z niższych klas są często mniej wykwalifikowani i ogólnie bardziej autorytarni, stosujący przymus i kary. W grę wchodzi również system negatywnej opinii zwrotnej. Nauczyciele mają niskie oczekiwania względem swoich uczniów i skupiają się na najbardziej nieinspirujących rodzajach nauczania, zapamiętywaniu niespójnych faktów, uzupełnianiu pustych miejsc na niekończących się kartach pracy i słuchaniu wykładów. Uczniowie, znudzeni i apatyczni, zaczynają się źle zachowywać, a nauczyciele reagują ograniczając jeszcze bardziej możliwości wyboru, wolność i interakcje z rówieśnikami. W ten sposób brak autonomii i pozytywnych relacji między rówieśnikami oraz między nauczycielem a uczniami, dodatkowo niszczy atmosferę w klasie szkolnej, niszcząc wewnętrzną motywację.<sup>136</sup> Co więcej, na ogół uczniowie umieszczani na niższych szczeblach, utkną tam przez resztę swojego czasu w szkole, w wyniku czego będą mieli słabsze osiągnięcia w nauce. Zostało jednoznacznie wykazane, że ci na niższych szczeblach nie doświadczają żadnych działań naprawczych, lecz pozostają w tyle coraz bardziej, co sprawia, że dzieci które często mają najmniej w swoim życiu poza szkołą, również najmniej czerpią ze swojego doświadczenia szkolnego.<sup>137</sup>

---

<sup>135</sup> Robert Rosenthal i inni, *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development* (New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968).

<sup>136</sup> Oakes, *Keeping Track*, s. 193 - 94.

<sup>137</sup> *Ibid.*, s. 147.



Kovalik, wieloletnia nauczycielka uzdolnionych dzieci, opowiedziała, w jakich okolicznościach zdała sobie sprawę, że wszystkie dzieci zasługują na korzyści płynące z nauki, która często zarezerwowana jest dla osób uznawanych za wyjątkowo inteligentne. Ona i jej czternastoletni syn, który nie został zidentyfikowany jako uzdolniony, byli na kolacji z jej kolegą, który chwalił sposób, w jaki obydwójce obecni nauczyciele odpowiadali na potrzeby bardzo uzdolnionych dzieci, które uczyli. Po cierpliwym wysłuchaniu jego słów, syn Kovalik zapytał: „Czy naprawdę wierzysz, że jedyne dzieci, które chcą świetnego nauczyciela i czegoś ekscytującego do nauczenia się, to te, które zdobędą odpowiedni wynik na jednogodzinnym teście?”. To pytanie sprawiło, że Kovalik uświadomiła sobie, że zaniedbywała zdecydowaną większość dzieci. Następnie poświęciła swoje życie rozwojowi angażującego, całościowego, tematycznego programu nauczania dla wszystkich uczniów.<sup>138</sup>

---

<sup>138</sup> Susan Kovalik i inni, *ITI: The Model: Integrated Thematic Instruction*, 3cie wydanie (Kent, WA, Books for Educators, 1997), s. iii.



## 10

# Islamskie zaangażowanie obywatelskie

Zaofiarowaliśmy depozyt niebiosom, ziemi i gór, lecz one odmówiły noszenia go i przestraszyły się; poniósł go człowiek - on przecież jest niesprawiedliwy i nieświadomy. (Koran 33:72)

Taki zaszczyt, ale jaka odpowiedzialność! Naszą rolą jest wypełnienie woli Bożej na ziemi. Zostaliśmy pobłogosławieni bogactwem stworzenia, ale te błogosławieństwa wiążą się z poważnymi zobowiązaniami. Naszym obowiązkiem jest strzec tych dobrodziejstw i zarządzać nimi, ale także robić wszystko, co w naszej mocy, aby były one wykorzystywane dla dobra całego stworzenia, teraz i w przyszłości - tak, aby na ziemi zapanowała sprawiedliwość. Jako członkom ludzkości powierzono nam oddawanie czci Bogu i przyjęcie odpowiedzialności za całą ludzkość, jak również za resztę stworzenia. Sardar wymownie przedstawił rolę ludzkości:

Koran raz po raz podkreśla, że prawdziwym świadectwem wiary jest wykorzystanie całej naszej inteligencji, energii i zaangażowania do spraw, na które mamy wpływ. To jest (...) prawdziwy sens życia opartego na wierze, praca nad zmianą siebie oraz społeczeństwa, w którym żyjemy tak, aby zadbać o godność

każdego człowieka, pielęgnować i mądrze zarządzać każdą częścią Bożego stworzenia (...) świadomość Boga, która jest siłą napędową wiary, polega na działaniu”.<sup>139</sup>

Muzułmanie muszą przejawiać zarówno wewnętrzną wiarę, jak i zewnętrzne działania. Żadna wiedza, którą jesteśmy w stanie przekazać naszym uczniom, nie jest bardziej istotna. Rzeczywiście przekształciliśmy ten fizyczny świat, ale czy to właśnie konkretnie było celem człowieka? Kiedy intencją działania jest zdobycie władzy lub bogactwa przez jednostkę, ludzkość odrzuca liczne błogosławieństwa, którymi obdarzył ją Bóg. Obowiązkiem każdej osoby jest dopilnowanie, aby biedni, uciskani i prześladowani korzystali razem z tymi, którzy są ekonomicznie i politycznie bezpieczni, z darów Bożych.

Podstawowym zadaniem nauczycieli jest takie pokierowanie kolejnym pokoleniem, które pozwoli im rozpoznać ich obowiązki, a następnie przygotuje ich do podjęcia zadania, do wykonania którego zostali posłani na ziemię! W szczególności dla młodszych dzieci ważne jest, aby skupić się na tym, co pozytywne, a także pozostawać czujnym na przykłady zachowań, które są częścią Bożego planu względem nas:

O wy, którzy wierzycie! Trzymajcie się stale sprawiedliwości - zaświadczać to przed Bogiem - również względem was samych albo względem waszych dzieci i krewnych, czy to będzie bogaty, czy biedny! - bo Bóg jest im bliższy. Przeto nie idźcie za namiętnością, abyście nie naruszyli sprawiedliwości. Jeśli lawirujecie i odwracacie się, to, zaprawdę, Bóg jest w pełni świadomy tego, co czynicie!  
(Koran 4:135)

A jeśli nie uda nam się zapewnić sprawiedliwości? Według Koranu to, czego się od nas wymaga, to nie osiągnięcie, lecz ciągłe szukanie sprawiedliwości. Gdyby każdy z nas – lub chociażby

---

<sup>139</sup> Sardar, *Reading the Qur'an*, s. 239

większość z nas – w ludzkiej rodzinie przyjął ten święty obowiązek, nie żylibyśmy w świecie rozdartym nędzą, wojną i niesprawiedliwością. Musimy zachęcać nasze dzieci, aby były świadome tej niesprawiedliwości wokół nich i doceniły, że mogą zacząć aktywnie działać, aby ulepszać swój świat tu i teraz. Czy kolega z klasy jest wyśmiewany lub zastraszany? Czy wiadomości informują nas o niesprawiedliwym traktowaniu niewinnych? Czy każdy jest gotów wspierać przyjaciela lub znajomego w potrzebie? Zwróćmy uwagę tych, którzy znajdują się pod naszą opieką na przesłanie, które często powtarza się w Koranie i tradycji Proroka, że wiara bez działania nie wystarczy; samo oddawanie czci, bez dobrych uczynków niewiele znaczy. Najczęściej to drobne akty sprawiedliwości, dokonywane przez wielu, mogą i zmieniały świat na lepsze.

Najczęściej myślimy o niesprawiedliwości wobec jednostek, ale zazwyczaj dotyka ona całą grupę ludzi lub osób należących do określonej kategorii. Prześladowania opierają się zazwyczaj na przynależności plemiennej, etnicznej, religijnej lub rasowej – wszystkim tym, co zdaje się umiejscawiać ofiary poza tym, co jest postrzegane jako norma. Wystarczy pomyśleć o pogromach Żydów w Rosji i holokauście w Niemczech; ostatnich i wciąż trwających czyszkach etnicznych i wojnach plemiennych w wielu częściach Afryki i we Wschodniej Europie; dzisiejszej sytuacji w Palestynie; niewolnictwie i ciągłej dyskryminacji Afroamerykanów; rdzennych Amerykanach, którzy zostali okradzeni z własnej ziemi i sposobu życia; chińskich robotnikach podczas osadnictwa na zachodzie; amerykańskich Japończykach podczas II wojny światowej... i oczywiście o obecnym negatywnym nastawieniu wobec muzułmanów. Trzeba zachęcać nasze dzieci, aby badały własne serca, w celu upewnienia się, że nie żywią żadnych negatywnych uczuć opartych na stereotypach lub uprzedzeniach. Powinny nie tylko dowiedzieć się o tych nieludzkich wydarzeniach, które miały i mają miejsce, ale także należy skłonić je do zastanowienia się, dlaczego

dopuszcza się do tak brutalnych zjawisk; do tego by wyobraziły sobie siebie samych w takich lub podobnych okolicznościach; i zastanowienia się, co w takiej sytuacji by zrobiły i co powinny zrobić. Czy zmieniłyby to czynem? Czy słowem? A może potępia to w swoim sercu? Czy teraz robią cokolwiek, aby przeciwdziałać okrucieństwu, spotykającemu niewinnych ludzi, które nadal ma miejsce?

„Słudzy Miłosiernego: ci, którzy chodzą po ziemi skromnie(...)” (Koran 25:63). Tylko ludzkość została obdarowana mocą i odpowiedzialnością za ochronę żywych stworzeń. Bóg mówi nam w Koranie, że rozpostarł ziemię dla wszystkich żywych istot (55:10), nie tylko dla ludzkości; dlatego właśnie musimy chronić stworzenie, nie tylko po to, aby polepszyć życie ludzi na całym świecie i dla pokoleń, które nadejdą, ale także ze względu na inne żywe istoty, z którymi dzielimy się tym światem. Każde stworzenie ma swoje prawa dane mu przez Boga. Odbieranie tych praw nie należy do naszych prerogatyw. Otrzymaliśmy przywilej kontrolowania dobrodziejstw ziemi tylko pod warunkiem, że będziemy je chronić, biorąc na siebie zarządzanie nimi, pozostając świadomymi potrzeb innych stworzeń i poddając się Bogu.

Być może największą korzyścią, jaką daje nam stworzenie, jest to, że uświadamia nam ono, jak wielki szacunek jesteśmy winni Temu, który je stworzył. W Koranie i naturze zawarte są zawierają znaki (ayat), które wzajemnie się uzupełniają i inspirują w nas pamięć o Stwórcy, zarówno jednego, jak i drugiego. Stworzenie zaspokaja nasze fizyczne potrzeby, ale także karmi nasze dusze. Kontemplując naturę, zwiększamy nasze zrozumienie Boga, Jego mądrości i Jego mocy. Poprowadźmy nasze dzieci do uznania cudu, fantastycznej sieci relacji, celowości każdego stworzonego podmiotu.

Wszystko w stworzeniu ma cel i jest w pewnym sensie muzumańskie - poprzez wypełnianie roli wyznaczonej przez Boga, a także dlatego, że „Wysławia Go siedem niebios i ziemia

oraz ci, którzy się tam znajdują. I nie ma żadnej rzeczy, która by nie głosiła Jego chwały.” (Koran 17:44). Nasi uczniowie zdobywając wiedzę o otaczającym ich świecie, powinni postrzegać zjawiska w kontekście świadomości, że każda stworzona istota w sposób doskonały przestrzega praw, które Bóg ustanowił dla zarządzania tym światem. Całe stworzenie jest zakotwiczone w boskości z równowagą i miarą, która została ustalona przez Boga. Jesteśmy zobowiązani zachować tę miarę i równowagę, a nie je zakłócać.

Ludzkość jest częścią natury. Przejmując ostateczną kontrolę i zaburzając równowagę, którą Bóg obdarzył stworzenia, szkodzimy sami sobie. „Kto przekracza granice Boga, ten czyni niesprawiedliwość sobie samemu” (Koran 65:1). Nauka pozbawiona Boga staje się nauką samolubnego człowieka. Technologia pozbawiona Boga nie przynosi korzyści Jego stworzeniom - ludziom i innym. Czasami wydaje się przynosić korzyści tym, którzy ją kontrolują, ale rozwijając się, ujawnia swoje złe cechy, które skutkują ubóstwem, zanieczyszczeniem, wojną, zniszczeniem i śmiercią.

Jesteśmy uwarunkowani, by wierzyć, że wzrastający popyt i większy zysk materialny zaowocuje rozwojem i poprawą standardu życia. Gospodarka jest postrzegana jako panaceum, niosące korzyści dla nas wszystkich. To współczesne przekonanie, że życie wymaga gromadzenia bogactwa i dóbr materialnych wpływa na nasze dzieci, które są poddawane nieustannemu bombardowaniu reklamami, utrzymywanymi przy życiu poprzez socjalizację. Dzieci są jeszcze bardziej podatne niż dorośli na infekcję społeczną, która przekonuje nas, że powinniśmy zabiegać o przedmioty osobiste określonej marki. Czy możemy pomóc im zrozumieć, że dążenie do zdobycia coraz większej ilości „rzeczy” powoduje wyczerpywanie się zasobów, dewastację środowiska i postępujące zubożenie tych, którzy mają mniej szczęścia - sytuacje, którym musimy zapobiegać, a nie potęgować je! Urzeczywistnianie celu, dla którego zostaliśmy stworzeni, zobowiązuje nas do zdobywania wiedzy i odpowiedzialności.

Umiejętność myślenia i odpowiedzialność mogą pochodzić tylko z nieustannej świadomości obecności Boga. Oczekuje On, że każdy z nas zrobi wszystko, co w jego mocy, aby w chwili śmierci, opuścić świat znajdujący się w lepszym stanie niż go zastaliśmy.

Aby osiągnąć nasze cele jako edukatorzy, musimy przyczynić się do budowania muzułmańskiej osobowości dzieci, które uczymy, pomagając im głębiej zrozumieć cel ich życia na ziemi, którym jest oddawanie Bogu czci i przyjęcie roli, jaką On dla nich przeznaczył. Pomoc małym dzieciom w zrozumieniu, dlaczego tu są, jest najbardziej fundamentalnym przesłaniem, jakie możemy przekazać. Pomóc dziecku zrozumieć, że samo może zacząć planować i pracować na rzecz duchowego sukcesu w życiu, jest czymś dużo bardziej pozytywnym i znacznie skuteczniejszym niż lista nakazów i zakazów, tego co *halal* i tego co *haram*. Oczywiście szczegółowe cele będą się często zmieniać. Ważne jest jednak zrozumienie celu życia, uświadomienie sobie, co, dlaczego i w jaki sposób, może zapewnić inspirację do życia w wierze, modlitwie, refleksji i ciężkiej pracy opartej na sprawiedliwości dla całego stworzenia.

Muzułmanie zostali obdarzeni najbardziej godnym naśladowania przykładem w postaci proroka Muhammada. Jako nauczyciele możemy w sposób szczególny skorzystać z przykładów jego zachowania, a zwłaszcza dotyczących tego, jak radził sobie z dziećmi. Prorok nigdy nie uderzył ani nie mówił szorstko do dziecka. Był cierpliwy, kochający i pełen szacunku. Często odpowiadał na zachowanie, które zwykle wywołałyby bardzo negatywną reakcję, w bardzo pozytywny sposób.

W miarę dojrzewania dzieci w naturalny sposób rozwijają tendencję do poszukiwania więzi i wzorów do naśladowania poza kręgiem rodziny. Te wzory do naśladowania mogą pochodzić od przyjaciół, z mediów, od liderów młodzieży i nauczycieli. Rose opisał edukację opierającą się na wzorach osobowych jako bazującą w mniejszym stopniu na dostarczaniu informacji, a

bardziej wykorzystującą wbudowaną tendencję do poszukiwania więzi, co pozwala zaszczeniać postawy związane ze stylem życia i światopoglądem na przykładzie innych.<sup>140</sup> Świetny wzór do naśladowania wypełni lukę między idealnymi wartościami, które wpojono dzieciom, a rzeczywistością. Kiedy dzieci widzą szanowanych nauczycieli faktycznie realizujących te wartości w życiu, są bardziej skłonne zaakceptować je jako część własnego stylu życia. W badaniach nad poglądami młodych ludzi, Royal Society of Scotland stwierdziło, że „komunikacja, entuzjazm, nieformalność, życzliwość i otwartość oraz podejście, które poszerza horyzonty to ważne pozytywne cechy wzorów do naśladowania”.<sup>141</sup> Prace Deci i Ryana podkreślają znaczenie bliskiej relacji między dzieckiem a nauczycielem. Ponieważ stwarzanie pozorów nie wystarczy, dlatego ważne jest ustalenie, czy osoba, która ma stać się dla naszych dzieci wzorem do naśladowania, rzeczywiście posiada te cechy, które chcemy by dzieci obserwowały. Wymaganie od nie-muzułmanina lub niepraktykującego muzułmańskiego nauczyciela, aby „zewnątrznie przyjął islam”, może wyrządzić więcej szkody niż pożytku.

Edukacja nieformalna i empiryczna wymaga mniej formalnych relacji między uczniem a nauczycielem i zwiększa szanse dla edukacji opartej na wzorcach. Klasy zorientowane na projekty, w których kładzie się nacisk na naukę opartą na współpracy, w naturalny sposób skutkuje mniej formalnymi relacjami, których wymaga edukacja oparta na wzorcach, podobnie jak wycieczki terenowe, obozy, praktyczne doświadczenia życiowe, takie jak gotowanie czy ogrodnictwo, oraz zaangażowanie wychowawcy w zajęcia pozalekcyjne.

---

<sup>140</sup> Daniel Rose, *The Potential of Role-Model Education*, w: *Encyclopedia of Informal Education*, 2004, <http://infed.org/mobi/the-potential-ofrole-model-education/>.

<sup>141</sup> *Royal Society of Scotland Role Models Guide and accompanying research*, as quoted by Erin Elvin and Tim Frew w: „The Role of the Role Model”, Youthlink Scotland, <http://bit.ly/2rEvb9A>.



Nauczyciele muszą jednak umieć zrównoważyć mocne strony edukacji opartej na wzorach do naśladowania, z problemami, które może spowodować nadmierne zmniejszenie dystansu między uczniem i nauczycielem. Miałam osobiste doświadczenie z niedojrzałą, teoretycznie muzułmańską nauczycielką, która tak desperacko pragnęła popularności, że czuła potrzebę dzielenia się intymnymi szczegółami swojego życia osobistego ze swoimi kumplami - uczniami. Drugim problemem jest to, że wpływ nauczyciela z bardzo silną osobowością może przeszkadzać uczniowi w krytycznym myśleniu, rozwijaniu samorealizacji i tworzeniu własnych opinii.

Nasi uczniowie często korzystają więcej z przykładu swoich nauczycieli, niż z przekazywanych informacji. Moje własne dzieci chodziły kiedyś do amerykańskiej szkoły w kraju arabskim z młodymi, postępowymi, niemuzułmańskimi nauczycielami, z których większość prowadziła swoje zajęcia interaktywnie, ciekawie i traktując swoich uczniów z szacunkiem. Z drugiej strony zajęcia z arabskiego, islamu i Koranu były w większości całkowicie skoncentrowane na nauczycielu i często podczas nich dochodziło do emocjonalnej przemocy. Jak myślicie, których nauczycieli dzieci przyjęły jako wzory do naśladowania? Łatwo zauważyć, czego uczniowie uczą się widząc taką różnicę w podejściu do edukacji naszej młodzieży. Niestety ten kontrast nadal istnieje w niektórych z naszych islamskich szkół. Abu Sulayman wyjaśnia tę powszechną, ale „wyraźnie niewłaściwą” i nieislamską metodę wpajania fundamentalnych islamskich koncepcji, z którą można spotkać się u niektórych muzułmańskich nauczycieli: „Sposób używany przez Koran i Proroka, w zwracaniu się do pogańskich plemion arabskich (i Kurajszytów) jest tym, który wywarł największy wpływ na nauczanie muzułmańskie”.<sup>142</sup> Wersety te były wymierzone w aroganckich ciemiężców z plemienia Kurajszytów i ich okrutnych pogańskich przywódców,

---

<sup>142</sup> Abu Sulayman, *Crisis in the Muslim Mind*.

k którzy zabijali muzułmanów i wypowiadali im wojnę itp. Tak więc wersety te są mocne i zawierają surowe ostrzeżenia, które miały ich doprowadzić do opamiętania.

Środowisko społeczne w szkole wykracza poza zdolność nauczyciela do bycia odpowiednim wzorem do naśladowania. W szczególności kiedy dziecko zbliża się do wieku dojrzewania, relacje z rówieśnikami nabierają większego znaczenia. Stare powiedzenie „jedno złe jabłko może zepsuć cały kosz” zdecydowanie należy traktować z najwyższą powagą. Nauczyciele są zazwyczaj altruistyczni z natury i podejmują się pracy z trudną młodzieżą z optymizmem i najlepszymi intencjami. Jednak większość z nas doświadczyło sytuacji przyjęcia zbuntowanego dziecka, być może wpisując się w schemat rodziców oczekujących, że szkoła nadrobi ich własne słabości wychowawcze. Jeśli inni uczniowie podziwiają brawurę dziecka lub postrzegają je jako szczególnie „fajne”, skutki mogą być katastrofalne, a zły wpływ może się rozprzestrzenić. Kolejny problem, który może pojawić się w tej grupie wiekowej, dla której niezwykle istotne jest poszukiwanie więzi z rówieśnikami, to tworzenie klik wśród dziewcząt i przejawy bardziej jawnego znęcania się wśród chłopców. Indywidualne rozmowy i otwarte spotkania klasowe mogą pomóc w przeciwdziałaniu tym zmianom. Oczywiście nauczyciele muszą uważnie obserwować otaczające ich interakcje społeczne, a także wzbudzić zaufanie zarówno ze strony uczniów, jak i rodziców.

Islamska osobowość, która rozwija się w miarę urzeczywistniania się *fitry* dziecka, obejmuje tożsamość. Dzieci w naszych muzułmańskich szkołach najczęściej pochodzą z różnych środowisk, wyznają różne wartości i mają różne doświadczenia. Muzułmanie w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie są dalecy od bycia monolityczną społecznością o jednej kulturze. To może sprawić – i często tak jest – że muzułmanie wycofują się do własnej przestrzeni kulturowej, gdzie czują się bezpiecznie.

Jednak to właśnie wielokulturowe środowisko daje niesamowitą okazję do czerpania korzyści i uczenia się od innych. *Alhamdulillah*, tutaj mamy możliwość świadomego rozważenia odmiany praktyk i punktów widzenia, które pozwalają nam bardziej docenić tę religię. Istnieje tendencja do przyjmowania założenia, że kultura muzułmańska, z którą sami się identyfikujemy, stanowi najlepszy model. Nauczyciele muszą szczególnie zwracać na to uwagę i starać się nie narzucać własnej tożsamości i kultury dzieciom. Aby odróżnić to, co jest islamskie od tego, co jest niczym więcej niż tylko zbiorem zakorzenionych praktyk, które utożsamiliśmy z islamem, musimy uważnie i krytycznie przyjrzeć się naszemu własnemu pochodzeniu i przekonaniom.

Umar Farouq Abd-Allah z Fundacji Nawawi omawia to, co nazwał „imperatywem kulturowym”, wskazując, że wraz z rozprzestrzenianiem się islamu święte prawo zestroiło się z kulturą rdzennych muzułmanów na danym obszarze:

Islam został porównany do krystalicznie czystej rzeki. Jego wody [islam] są czyste, słodkie i życiodajne, ale nie mając własnego koloru ukazują skaliste dno [kultura tubylcza], po którym przepływają... Islam nie tylko zachęca, ale wymaga stworzenia udanej, rdzennej kultury islamskiej.<sup>143</sup>

Ostrzega on przed „kulturowo drapieżnymi ideologiami islamistycznymi z zagranicy zakorzenionymi w ignorancji dominującej kultury i płytkim zaściankowym rozumieniu islamu jako religii o tożsamości kontrkulturowej”. Musimy wyjść poza przeświadczenie niektórych konwertytów, że powinni oni zostawić za sobą wszystko ze swojego przeszłego życia i stać się zupełnie innymi ludźmi. To nie jest słuszne, ani - na dłuższą metę - nie jest możliwe. Z faktu, że coś należy do kultury zachodniej nie wynika, że należy to potępić lub tego zabronić, nie można też

---

<sup>143</sup> Umar Farouq Abd-Allah, *Islam and the Cultural Imperative*, Nawawi Foundation, 2004, <http://www.nawawi.org/wpcontent/uploads/2013/01/Article3.pdf>.

zakładać, że jakaś praktyka jest bardziej „islamska” tylko dlatego, że należy do kultury kraju muzułmańskiego.

Będziemy musieli zaakceptować fakt, że nasze muzułmańskie dzieci, będą przede wszystkim identyfikowały się z krajem, w którym dorastały. Kultura jest nieuchronnie i bez wysiłku absorbowana z otoczenia, chociażby od rodziny i bliskich, ale także od znajomych i współpracowników, sąsiadów i mediów - i coraz częściej - mediów społecznościowych. Naszym obowiązkiem jest przygotowanie naszych uczniów do wszelkich sytuacji, z którymi mogą się zmierzyć w przyszłości. Wypełniamy go, dając im narzędzia do krytycznego myślenia o najbardziej fundamentalnych elementach Koranu i przykłady z życia Proroka oraz przemyślenia na temat ich zastosowania do nieprzewidywalnych wyzwań. Jeśli nie uda nam się wychować zaangażowanych, myślących muzułmanów, jeśli nie rozwiniemy serc i umysłów, które nam powierzono, to wielu z naszych najzdolniejszych i potencjalnie najbardziej skutecznych liderów następnego pokolenia zbłądzi, gdyż nieuchronnie będą się czuli zmuszeni wybrać między tym, co wydaje się być wzajemnie wykluczającymi się sposobami na życie.

Prorok podkreślał, że urzeczywistnienie *fitra* jest w dużej mierze zależne od środowiska, które miało bezpośredni wpływ na dziecko. Oczywiście, żaden element środowiska dziecka nie jest ważniejszy niż dom. Rodzina jest najważniejsza. Dzieci wychowywane w domu emocjonalnie bezpiecznym i przepelnionym miłością do Boga i siebie nawzajem, najprawdopodobniej staną się prawymi mężczyznami i kobietami. Osoby będące muzułmanami tylko z nazwy, będą skłonne wysłać swoje dorastające lub niepełnoletnie dziecko do szkoły islamskiej, aby nadrobić to, czego im nie udało się zaszczepić w domu. Jako edukatorzy wiemy, jak trudno jest przezwyciężyć negatywny przykład osób najbliższych dziecku i że budowanie w oparciu o przykład dobrego domu przebiega prawie bez wysiłku.

Bez rodziców, którzy są zmotywowani do samodzielnego sprawdzania, co oznacza edukacja wysokiej jakości, nie możemy

iść naprzód. Niestety, niewielu rodziców podjęło wysiłek potrzebny do zrozumienia najbardziej podstawowych elementów edukacji dziecka, niezbędnych by zrealizowało swój potencjał - czego oczekuje Bóg. Tak więc, edukacja rodziców jest absolutnie niezbędnym komponentem środowiska odpowiedniego do rozwoju i poszerzania *fitry* u dzieci.

Ważne jest także zagospodarowanie przestrzeni. Pomieszczenia w naszych szkołach powinny być piękne, proste i uporządkowane. Materiały muszą być ulokowane tak, aby łatwo można było z nich skorzystać, dostępne do eksploracji i powinny zawierać tylko rzeczy, które ułatwią dziecku naukę, bez rozpraszania go lub nadmiernej stymulacji. Przestrzenie powinny odzwierciedlać fakt, że jest to islamska szkoła, ale w gustowny sposób. Kilka pięknych, prostych ozdób jest lepsze od tanich, łatwo dostępnych, tandetnych dekoracji.

Większość rodziców muzułmańskich dzieci dorastających na Zachodzie zakłada, że ich potomstwo wchodząc w dorosłość, będzie należało do grupy aktywnie praktykujących muzułmanów. Chociaż środowisko domowe, przykład wyrozumiałych i kochających rodziców to zdecydowanie najważniejsze czynniki, jednak - to po prostu nie wystarczy. Wiele osób, które podjęły ważną decyzję polegającą na umieszczeniu dzieci w szkole islamskiej, przeoczyło fakt, że na dzieci wpływa także środowisko poza szkołą. Telewizja, media społecznościowe i gry wideo mogą narazić nasze dzieci na kontakt z najgorszymi elementami kultury popularnej. Pokusa jest silna i jest niezwykle trudne - jeśli w ogóle możliwe - ograniczenie udziału w nich dzieci. Szacunki wskazują, że od 40 do 60 procent dzieci dorastających w Stanach Zjednoczonych, w domach praktykujących muzułmanów, porzuca swoją religię w trudnej sytuacji. Tak jak ktoś, kto dorastał w niereligijnym domu może wybrać islam, tak dziecko - z wydawałoby się idealnego muzułmańskiego domu - może się zagubić, gdy zostanie wystawione na ekscytujące, ale zakazane,

aspekty życia szerszego społeczeństwa, przypominając nam wszystkim - rodzicom i nauczycielom - że naszym celem jest przygotowanie dziecka, a nie po prostu chronienie i izolowanie go. Sytuacja pogarsza się, gdy rodzice sami nie są świadomi tego, czego doświadczają ich dzieci. Zbyt często dorośli są obojętni lub nieświadomi w kwestii życia dziecka. Naszym dzieciom – a zwłaszcza naszym nastolatkom – bardzo łatwo przychodzi pokazywanie jednej twarzy swoim rodzicom, nauczycielom i innym znaczącym dorosłym, a drugiej - zupełnie innej! - swoim przyjaciółom i serwisom on-linowym. Rozwiązanie jest następujące: rodzice i nauczyciele muszą być równie zorientowani – lub prawie tak samo zorientowani – w kwestii tych aktywności, co ich dzieci. Zbyt często młodzież postrzega rodziców i nauczycieli jako „nieświadomych” realnego świata. Nauczyciele muszą przysłuchiwać się uważnie, ale dyskretnie, rozmowom wokół nich, na ogół nie przerywając ani nie wtrącając się, aby zyskać wiedzę w kwestii doświadczeń uczniów poza szkołą. Rodziny powinny wspólnie oglądać telewizję, a następnie prowadzić dyskusje na temat budzących wątpliwości zdarzeń czy zjawisk. Naleganie rodziców, aby oni i ich dzieci byli „przyjaciółmi” w mediach społecznościowych, i aby byli znali hasła do telefonów komórkowych, komputerów i serwisów społecznościowych swoich dzieci, ma racjonalne uzasadnienie. Nasze dzieci muszą zrozumieć, że nasze lęki są prawdziwe. Zamiast odgórnej kontroli potrzebna jest otwarta komunikacja, która pomoże dzieciom dostrzec i docenić, troskę o ich duchowość, dobre samopoczucie i która uświadomi im, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele są gotowi do rozmowy o ich sprawach i wątpliwościach.

Urzeczywistnianie celu, dla którego zostaliśmy stworzeni zobowiązuje nas do odpowiedzialności i wiedzy. Umiejętność jasnego myślenia i poczucie odpowiedzialności pochodzi ze stałej świadomości obecności Boga. Nasze nauczanie musi zawsze mieć nadrzędny cel, jakim jest zrozumienie wszystkich działań w

świetle Bożych oczekiwań wobec ludzkości. Czy Jego dary są wykorzystywane w odpowiedni sposób? Czy działania podejmowane są z intencją udoskonalenia zarówno siebie, jak i innych lub świata - fizycznie? Moralnie? Duchowo? Jakie są tego rezultaty?



## 11

### Ruszyć naprzód

Wyraźnie widać, że edukacja reformy jest potrzebna wszędzie. Szkoły są przywiązane do norm, które są mocno ugruntowane, ale narzucone automatycznie i niesprawdzone, a często niezgodne z praktyką dobrego nauczania i uczenia się. Wiele powszechnie stosowanych zasad okazało się nie tylko nieskuteczne, ale wręcz ma negatywny wpływ na dzieci, które uczymy. Co więcej, nieustanne dążenie do coraz większej standaryzacji utrudnia wprowadzanie pozytywnych zmian. Dzieci są lekceważone, wymaga się od nich siedzenia w ciszy, wykonywania przydzielonych zadań i biernego absorbowania podawanych informacji. Niestety istniejąca hierarchia paraliżuje również nauczycieli. Często brakuje im zaufania, szacunku i uznania, na które zasługują jako specjaliści, gdyż postrzegani są tylko jako zwykli technicy.

Program nauczania charakteryzuje się porządkiem i efektywnością. Każdy niepowiązany temat jest bardzo liniowy, wykładany w murach sal lekcyjnych i zaplanowany w ścisłych ramach czasowych, przy czym wszystko jest podzielone na możliwe do opanowania jednostki – czas, przestrzeń, a nawet dzieci. Jest niewiele okazji, aby zachęcić, a nawet odpowiedzieć na indywidualne zainteresowania. Zniechęca się do współpracy. Rywalizacja w systemie nagród i kar to norma - wynikiem silnego



indywidualizmu charakterystycznego dla współczesnej kultury materialistycznej.

Sytuacja ta jest powszechnie znana i włożono sporo wysiłku, aby poprawić sposób, w jaki edukujemy dzieci. Jednak zmiany nie przychodzą łatwo, zwłaszcza zmiany instytucjonalne. Pomimo początkowego sukcesu, istnieje tendencja zanikania pozytywnych reform w szkołach, aż do ostatecznej całkowitej z nich rezygnacji, głównie z powodu hierarchicznego zarządzania szkołami publicznymi.<sup>144</sup>

Szkoły prywatne mają większą swobodę w zapewnianiu sobie prawdziwego przywództwa w efektywnej, nowoczesnej edukacji – jest to rola, którą z dumą pełni wiele niezależnych szkół. Jednak zbyt często szkoły islamskie potulnie ustawiają się za naszymi przeciętnymi szkołami publicznymi. Louis Cristillo opisał jak niewiele różniła się od szkół publicznych, nowojorska szkoła islamska, którą dogłębnie zbadał. Zauważył, że ponad 85 procent programu nauczania było poświęcone „świeckim” tematom, przejętym w całości z treści i programów nauczania stanu Nowy Jork. Uczniowie wykonywali te same standardowe testy i korzystali z takich samych podręczników, jak te w szkołach publicznych.<sup>145</sup>

Te strony podkreślają konieczność odnowienia naszych szkół w duchu islamu, jeśli mamy wychować przyszłe pokolenia na działaczy, pełnych zapału muzułmanów, którzy pozytywnie zmienią świat. Znajdując się poza głównym nurtem, mamy znaczny wpływ na to, czego i jak uczyimy. Ale wpływ ten musi być rzeczywiście wykorzystany, doceniony i podtrzymywany. To

---

<sup>144</sup> Andy Hargreaves i inni, *Educational Change over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity*, „Educational Administration Quarterly”, 42 (1) (2006), s. 4–5; David Tyack i inni, *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform* (Cambridge, MA, Harvard University Press, 1995), s. 7.

<sup>145</sup> Louis Cristillo, *The Case for the Muslim School as a Civil Society Actor, in Educating the Muslims of America*, pod red. Yvonne Y. Haddad i inni (New York, Oxford University Press, 2009), s. 68.

smutne, że w celu uzyskania wsparcia finansowego od naszych rządów często zrzekamy się tej kontroli. W Stanach Zjednoczonych, stan ani samorządy, nie dotują szkół wyznaniowych, a jednak nasze cele często niewiele różnią się od celów wspieranych przez państwo szkół publicznych.

Jesteśmy muzułmanami, czyż nie jest naszym świętym obowiązkiem być najlepszym przykładem do naśladowania dla innych? Bugaje przypomina nam, że nie możemy osiągnąć wpływowej pozycji, a nawet znaleźć się na równi z innymi, dopóki działamy od końca.<sup>146</sup> Allah obdarzył nas czystą i świadomą Boga naturą. Dał nam intelekt, który zachęca nas do kwestionowania naszych własnych celów, a nawet naszego istnienia. Dał nam wskazówki. I dał nam wolną wolę - prawo wyboru spośród różnych alternatyw, które widzimy. Z tymi darami wiąże się odpowiedzialność za zrozumienie i zastosowanie Jego planu do naszego życia - nie tylko w kwestii rytuałów religijnych, ale wszystkiego, co robimy, włączając w to proces nauczania i uczenia się. Koran mówi nam, że mamy myśleć, zastanawiać się, kontemplować; ale również, że mamy podejmować działania.

W trakcie dekad które spędziłam w Islamskiej Szkole Seattle, walczyłam o to, aby szkoła ta spełniała kryteria, określone w tej książce jako islamskie - nie tylko poprzez nauczanie Koranu i arabskiego, wspólne modlitwy i nauczanie podstaw islamu - ale również wzorując nasze nauczanie na podstawowych zasadach, które przygotowują naszych uczniów, aby naprawdę żyli swoją religią. Spędziłam trzydzieści dwa lata na poszukiwaniu dyrektora wizjonera, który przyczyniłby się do tego celu, jakim jest zbudowanie szkoły na tych fundamentalnych islamskich kryteriach. Niestety typowy wzorzec postępowania tych, których zatrudnialiśmy, był następujący - początkowo angażowali się w realizację tych celów, następnie ich początkowy zapał ustępował

---

<sup>146</sup> Bugaje, *Contemporary Muslim Response to the Challenge of Knowledge*, s. 68.

miejsca zniechęceniu walką i prawie nieuchronnie kończyło się to próbą podważenia tych ideałów poprzez postanowienie, że nasza mała islamska szkoła stanie się „prawdziwą szkołą” przestrzegającą zasad „gramatyki szkolnej”.

Większy sukces odnieśliśmy z niemuzułmańską parą z Harvard Graduate School of Education. Pojawili się u naszych drzwi wkrótce po 11 września 2001 roku, chcąc wziąć aktywny udział w zwalczaniu islamofobii, którą obserwowali. Lata ich kierownictwa dobrze służyły islamskiej szkole w Seattle, sprawiając, że doceniliśmy sposób, w jaki nasze pojmowanie „islamskiej” edukacji połączyło się z nowatorską pedagogiką, która była promowana m.in. na Harvardzie.

Na szczęście najnowocześniejsza zachodnia epistemologia generalnie odeszła od ścisłego redukcjonizmu w kierunku bardziej holistycznego podejścia, pozwalając by kilka ważnych koncepcji uważanych za islamskie, przedstawionych w tej książce, okazało większą zgodność z zachodnią myślą, niż miało to miejsce w przeszłości. Niektóre z nich to:

- (1) *Jedność wiedzy*. Tendencja do dzielenia złożonych idei na coraz mniejsze fragmenty – w zasadzie na nic więcej niż serię faktów rozdzielonych na poszczególne dyscypliny – jest zastępowana przez świadomość, że cała wiedza jest ze sobą powiązana. Sam mózg jest zaprojektowany do uczenia się poprzez wchłanianie i rejestrowanie całego wachlarza doznań, konstruując następnie własne, niepowtarzalne, indywidualne wzory. To właśnie ta ciągła modyfikacja wzorców, skutkuje uczeniem się.
- (2) *Jedność ludzkości*. Świat nadal cierpi z powodu „naukowej” wiedzy, która jakoby wspierała rasizm, popychający ludzi do podbijania, zniewalania i poniżania tych, którzy się różnili od nich fizycznie i kulturowo. Islamski pogląd, że członkowie rasy ludzkiej są z natury równi, zasadniczo podobni i mają wspólne pochodzenie, jest obecnie powszechnie akceptowany przez wykształconych, rozsądnych ludzi.

- (3) *Rzeczywistość fitry*. Według świeckiego poglądu humanistycznego dziecko jest tylko czystą tablicą automatycznie odzwierciedlającą to, co zostaje mu narzucone przez społeczeństwo. Jako muzułmanie rozumiemy, że każde dziecko rodzi się z czystą wiarą i miłością do swojego Stwórcy. W ostatnich latach rośnie świadomość, że dziecko rzeczywiście zaczyna życie z wrodzoną duchowością i intymną relacją z Bogiem, będąc gotowym do rozwoju i pójścia naprzód.<sup>147</sup>
- (4) *Odrzucenie behawioryzmu i afirmacja intelektu i wolnej woli*. Behawioryzm, który głosił, że ludzie mogą być kontrolowani tylko poprzez kary i nagrody przez dekady był popularną nauką, ale dzisiaj został w dużej mierze odrzucony. Allah dał nam wolną wolę, prawo, możliwość wyboru Jego ścieżki i czynienia dobra na świecie – lub nie. Dziś jednostki ludzkie postrzegane są jako używające złożonych modeli mentalnych, które obejmują refleksję, osąd i działania oparte na wolnej woli.

Nasze islamskie szkoły często mają swój początek w całkowicie zrozumiałej obawie rodziców, że ich dzieci mogą nie wyrosnąć na muzułmanów, żyjąc w obrębie kulturalnego kontekstu, który eliminuje Boga i w którym mogą się spotkać nawet z niechęcią do islamu i muzułmanów. Często, w momencie otwierania szkoły, założyciele zdecydowali tylko, że ma to być szkoła islamska, ale nie zastanowili się głębiej, co to oznacza. Zatrudniają certyfikowanych nauczycieli lub osoby znające się na *aqidzie* [*aqida* - zasady wiary, dogmatyka - przyp. Red.] islamu, co do których również nie ma pewności, że poświęciły wiele uwagi szerszej wizji takiego nauczania. Tak z pewnością było, gdy po raz pierwszy otworzyliśmy szkołę islamską w Seattle.

---

<sup>147</sup> Zobacz: Lisa Miller, *The Spiritual Child: The New Science on Parenting for Health and Lifelong Thriving* (New York, Picador, 2016).

Rodzicom często trudno jest obdarzyć zaufaniem islamską szkołę, gdyż postrzegają ją jako niekonwencjonalną. W znacznej części kraju większość rodziców to muzułmańscy imigranci, którzy często są oporni w kwestii zmian, ponieważ nigdy tak naprawdę nie zakwestionowali edukacji, której sami doświadczyli „u siebie”. Można ich z grubsza podzielić na dwie grupy, z których pierwsza przyjechała do tego kraju na własne studia i którzy uważają, że głównym celem edukacji jest przygotowanie ich dzieci do przyszłego sukcesu finansowego, a szczególnie cenią sobie wysokie wyniki na standardowych testach – aczkolwiek realizowanych w środowisku islamskim. Wysokie wyniki są zazwyczaj efektem częstych powtórek i przymusowego karmienia faktami, pozostawiając mało czasu na rozwijanie cech ważnych dla dojrzewającego muzułmanina/muzułmanki, których potrzebujemy. Druga grupa imigrantów to generalnie – ale nie zawsze – ludzie mniej wykształceni, którzy być może przybyli jako uchodźcy. Często szukają szkoły podobnej do tej, którą mieli w domu, szkoły, która kładzie nacisk na zapamiętywanie Koranu. Zazwyczaj są to szkoły uzupełniające, które działają w weekendy lub wieczorami. Jednak w rejonie Seattle w ostatnich latach, otworzyło się kilka szkół tego typu, działających w pełnym wymiarze godzin. W tych szkołach część dnia poświęcona jest czysto świeckiemu komponentowi – zaczerpniętemu bezpośrednio z ustalonego programu państwowego, a zajęcia często realizowane są online. Wśród pierwszej grupy imigrantów to islam bywa dodatkiem. W drugiej grupie boją się wszystkiego, co wydaje się zbyt odległe od islamskiej ortodoksji, do której są przyzwyczajeni - tu, tak zwane przedmioty świeckie są dodatkiem.

Według mojej wiedzy nie przeprowadzono dogłębnych badań nad skutkami tego typu edukacji religijnej wśród młodzieży z Ameryki Północnej, ale gruntowne badania przeprowadzone przez Sahin w Wielkiej Brytanii i w innych miejscach, wyraźnie pokazują, że ta dychotomia, ustanowiona przez dwie sprzeczne

epistemologie, z których każda jest przedstawiona jako właściwa, nie pomaga, lecz prowadzi do zamieszania.<sup>148</sup>

Na tym etapie naszej historii możemy nie być w stanie przemówić do większości muzułmanów, z których lwia część nie zastanawiała się nad tym, czym w istocie powinna być islamska edukacja, ale są też tacy, którzy chcą krytycznie spojrzeć na zastane koncepcje. W szczególności muzułmanie, którzy wyrosli w tym społeczeństwie – muzułmanie drugiego i trzeciego pokolenia, muzułmanie pochodzenia afroamerykańskiego i konwertyci, dużo częściej kwestionują istniejące idee. Z kilku powodów to właśnie skłonni do refleksji rodzice i nauczyciele w świecie zachodnim, mogą być najlepiej przygotowani do odnowienia naszych szkół na całym świecie, w prawdziwym duchu islamu. Po pierwsze, nasze szkoły islamskie są stosunkowo młode i mniej osadzone w pedagogice ludowej lub „gramatyce szkolnej”, która jest tak głęboko zakorzeniona w dzisiejszych szkołach. Po drugie, jest mniej prawdopodobne, że ci którzy dorastali na Zachodzie, że będą obciążeni poczuciem niższości, co często dotyka tych, którzy żyją w neokolonialnym klimacie krajów muzułmańskich. Poza tym dominująca kultura przemysłowego i twórczego kwestionowania *status quo*, zachęca do głębszych przemyśleń, a także do uznania idei niemuzułmańskich intelektualistów - idei, które często sprawiają wrażenie islamskich.

Pierwszym krokiem musi być zgromadzenie podobnie myślących osób, które są gotowe krytycznie przyjrzeć się kulturze naszych szkół, filozofii która leży u ich podstaw, historii, wartości, praktykom i wizji; ludzi, zaangażowanych w zmiany, których potrzebujemy, aby przygotować nasze dzieci do stania się wytrwałymi, wiernymi muzułmanami, pracującymi na rzecz sprawiedliwości; muszą to być pełni zapału aktywiści, żyjący prawdziwym islamem.

---

<sup>148</sup> Abdullah Sahin, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation* (Leicestershire, UK, Kube Academic, 2013).

Przyjaciółka, która przez wiele lat miała szkołę islamską, przeszła przez pewne trudne doświadczenia z jej zarządzeniem i miejscowym meczetem, więc ostatecznie postanowiła zrezygnować ze szkoły i ruszyć dalej. Została przeszkolona jako nauczycielka Montessori i ostatecznie otworzyła nową szkołę, którą osobiście zarządza i która odnosi duże sukcesy. Jej rada, to unikanie grzeźnięcia w osłabiających zmaganiach z tymi, którzy są przywiązani albo do idei „religijnej” *madrasy*, albo do typu szkoły rozpowszechnionego przez kolonializm i zacząć od podstaw z nowym modelem szkoły, która ma mocne wsparcie licznej grupy rodziców, nauczycieli i innych. Taka szkoła może rozwijać się tylko wtedy, gdy rodzice rozumieją, zgadzają się i zaangażują się w głębszą misję. Jeśli założyciele mają jasność co do tego, co chcą ustanowić i robią to z wiarą w Allaha, oddaniem zasadom islamu i poświęceniem w przygotowaniu przyszłych muzułmanów, to nie mogą ponieść porażki.



## Załącznik A

### Montessori: model dla szkół muzułmańskich

Badania naukowe Montessori dotyczące tego, w jaki sposób dzieci się uczą - z których wiele znalazło potwierdzenie w aktualnych pracach badawczych<sup>149</sup> - jej genialnie zaprojektowane materiały dydaktyczne, które są samokorygujące i angażują wszystkie zmysły; mieszanie grup wiekowych; podkreślanie znaczenia mebli odpowiadających rozmiarem dzieciom; nauka przez praktykę; podkreślanie znaczenia wewnętrznej motywacji - wszystko to świadczy o jej geniuszu i jest dziś powszechnie wykorzystywane przez wielu pedagogów, szczególnie tych, którzy kształcą najmłodsze dzieci. Metodologia Montessori jest jednak tylko oczywistym przejawem głębszej duchowej i filozoficznej podstawy, z powodu której wielu muzułmańskich edukatorów przyjęło jej pedagogikę.

Kilka zasad, które łączą ją z islamem, to takie rozumienie natury ludzkiej, które odpowiada islamskiej koncepcji *fitry* [dobrej, wrodzonej natury człowieka]; oddanie idei jedności stworzenia, wiedzy i ludzkości; podkreślanie roli ludzkości i poświęcenie edukacji dla szerzenia pokoju.

---

<sup>149</sup> Angelina Stoll Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius* (New York, Oxford University Press, 2005).



Montessori wyróżniła się już jako pierwsza lekarka we Włoszech i orędowniczka praw kobiet, kiedy jej zainteresowanie psychologią i niepełnosprawnymi dziećmi wniosły w do jej życia nową pasję – edukację. Zaczęła uczęszczać na kursy, odwiedzać szkoły i intensywnie poszerzać swoją wiedzę. Była zbulwersowana tym, co zaobserwowała w salach lekcyjnych, w szczególności wymuszonym bezruchem i milczeniem; stosowaniem nagród i kar w celu motywowania dzieci; okazywanym im brakiem szacunku; oraz rolą nauczyciela jako centrum klasy i szafarza wiedzy.

Dalsze studia, nauczanie, prezentacje na konferencjach pedagogicznych i opracowanie praktycznych materiałów edukacyjnych przygotowało ją na okres życia, z którego jest znana do dziś. Kontynuując praktykę lekarską, zaczęła uczyć małe dzieci w szkole, którą nazwała Casa Bambina, sąsiadującej z kamienicą zamieszkiwaną przez rodziny o niskich dochodach. Używając materiałów własnego projektu, skrzętnie wykorzystwała swój bystry umysł i zaplecze naukowe obserwując dzieci, aby zrozumieć jak przebiega proces uczenia się. Montessori stwierdziła, że umożliwienie dzieciom wyboru, swobody poruszania się i nieprzerwanych okresów pracy sprawia, że biorą one odpowiedzialność za własną naukę i zachowanie. Dzieci uczyły się same. Rolą nauczycieli było jedynie ich prowadzenie.

Montessori podjęła decyzję o rezygnacji z zawodu lekarza i poświęcenia swojego życia edukacji dzieci. Ogłosiła, że jest oddana wszystkim dzieciom świata, narodzonym i nienarodzonym. Nie czyniła rozróżnień między nimi, bez względu na ich kulturę czy przynależność klasową. Wierzyła, że podstawową rolą edukacji jest zachęcanie do pokojowej współpracy i przełamywanie uprzedzeń w celu realizacji woli Bożej.

Zaobserwowała ona u dzieci okresy głębokiej koncentracji i wzmoczonej wrażliwości na porządek w otoczeniu. Co więcej, stało się oczywiste, że pełna wyzwania praca i nauka same w sobie,

dawały dzieciom radość i satysfakcję. Te wewnętrzne nagrody były wszystkim, czego chciały lub potrzebowały, aby robić postępy. Jednocześnie informacja zwrotna otrzymywana poprzez materiały samokorygujące była wyraźnie bardziej skuteczna niż ustne podziękowania czy nagrody.

System, który opracowała, szturmem podbił świat edukacyjny. Szkoły Montessori otwierały się w całej Europie i wielu innych krajach świata. Później zainteresowanie osłabło, głównie z powodu jej własnej stanowczej odmowy poparcia testowania, modyfikacji lub wychodzenia poza to, co osobiście ustaliła. Metoda Montessori popularna była w tym samym czasie, kiedy promowany był fabryczny model edukacji, co podnosi kwestię, jak inaczej mogłaby wyglądać edukacja, gdyby utrzymał się sukces Montessori.

Chociaż jej nauczanie w dużej mierze pozostawało poza akademickim systemem edukacji, system Montessori przetrwał próbę czasu. Kiedy został ponownie wprowadzony do Stanów Zjednoczonych w latach sześćdziesiątych i latach siedemdziesiątych, ponownie zaczął dominować jako ważny alternatywny system edukacji. I chociaż rzadko się o tym wspomina, to wiele z jej pomysłów, które pierwotnie opracowała, stało się częścią edukacji głównego nurtu.

Z powodu swojego przekonania, że dzieci rodzą się blisko Stwórcy, duchowo czyste i ze skłonnością do dobrego, uczyniła z tego podstawę całego swojego systemu edukacyjnego. Jej stałe upominanie, aby „szanować dziecko” wykraczało poza uznanie, że młodsza osoba tak samo jak dorośli zasługiwała na uprzejme traktowanie. W czasie wielu lat pracy z małymi dziećmi poczuła podziw dla świeżości nowej osoby. Odkryła, że dzieci nie trzeba przekonywać, karać lub nagradzać. Bóg obdarzył je wrodzonym pragnieniem uczenia się i rozwoju jako integralne jednostki. Widziała, że to są czyste, nieskażone stworzenia, wciąż bliskie Temu, który je stworzył. Jej bystry, przenikliwy umysł rozpoznał,

że wszyscy ludzie zostali stworzeni z pełnym potencjałem koniecznym do realizacji roli, jaką Bóg dla nich przeznaczył. Trafnie opisała *fitrę*:

W ich sercach kryje się coś głębokiego, wspólnego dla wszystkich. Wszyscy mają tendencję, jakkolwiek niejasną i nieświadomą, by się podnieść; aspirują do czegoś duchowego (...) w nieświadomości ludzkości jest maleńkie światło, które prowadzi ją do lepszych rzeczy.<sup>150</sup>

Ta koncepcja znajduje odzwierciedlenie w całej filozofii Montessori, wyjaśniając tym samym, dlaczego tak istotny jest głęboki szacunek dla dziecka. Łagodne kierowanie w starannie przygotowanym środowisku, pozwala dzieciom naturalnie rosnąć i rozwijać się. Montessori nie pozwala, aby kara ani nagroda umniejszały wewnętrzną radość płynącą z dorastania, uczenia się, dojrzewania i doskonalenia. Dzieci są umacniane poprzez wspieranie niezależności; zaufania do wyboru własnej pracy zgodnie z osobistymi potrzebami i zainteresowaniami; i naukę we własnym tempie. Rozumiała ona również, jak ważne jest środowisko, w którym dzieci mogą realizować swoje role na ziemi.

Zwróciła uwagę na to, że każde stworzenie ma do odegrania swoją rolę, ale tylko ludzie otrzymali intelekt i wolną wolę i dlatego mają możliwość wyboru w tej kwestii. Roślinom, zwierzętom i przedmiotom nieożywionym przydzielono to, co nazwała ich „kosmicznym zadaniem”. My czasem mówimy, że te istoty są „muzułmańskie”, ponieważ spełniają rolę, jaką wyznaczył im Bóg. Uważała ludzkość za głównego przedstawiciela Boga, przedstawiciela, który ma obowiązek nauczyć się wykonywać swoją pracę bardziej skutecznie. Podkreśliła, że edukacja powinna umożliwić dziecku odpowiedzieć sobie na trzy pytania: Kim jestem? Skąd pochodzę? I jaka jest moja „kosmiczna rola”? Kosmiczna rola to

---

<sup>150</sup> Maria Montessori, *The Absorbent Mind* (New York, Henry Holt, 1995), s. 209.

czyjeś miejsce w zdumiewająco zawilej i wzajemnie powiązanej całości boskiego stworzenia lub, jak mógłby powiedzieć muzułmanin, urzeczywistnianie naszej *fitra*, przez którą człowiek zaczyna żyć swoim życiem jako prawdziwie wierzący. Pielęgnowanie u dziecka zrozumienia i uznania dla wielkich cykli natury – utrzymujących harmonię i porządek, jednocześnie pozwalających na zmiany i rozwój – podkreśla podstawowe znaczenie nauczania Montessori w rozwoju społeczności.

Jako osoba wierząca, Montessori miała kosmologiczne spojrzenie na wszechświat i opracowała swój podstawowy program nauczania wokół celu, jakim było ukazanie dziecku wizji jedności i wzajemnych powiązań całego stworzenia. „Pójdziemy razem na tą ścieżką życia, ponieważ wszystko jest częścią wszechświata i jest ze sobą połączone, tworząc jedną całość”.<sup>151</sup>

W wieku przedszkolnym dziecko jest najpierw zaznajamiane z małymi, konkretnymi ideami i umiejętnościami, które stopniowo rozszerzają się na większe, bardziej abstrakcyjne, złożone koncepcje. Te same lekcje są ponownie wprowadzane w miarę dorastania dziecka, ale spotyka się ono z coraz większą złożonością i abstrakcją. Montessori zaprojektowała podstawowy program nauczania, określany jako Edukacja Kosmiczna - zintegrowany program nauczania oparty na dynamice interakcji wszechświata, natury i ludzkiego doświadczenia, „w którym wszyscy, świadomie lub nieświadomie, służą Wielkiemu Celowi Życia”.<sup>152</sup> Edukacja Kosmiczna opiera się na tym, co znane jest jako Wielkie Lekcje - lekcje, które można łatwo zintegrować z koncepcjami islamskimi. Przedstawiają one szerszy obraz świata w następujący sposób:

- Historia wszechświata
- Oś czasu życia
- Historia komunikacji

---

<sup>151</sup> Maria Montessori, *To Educate the Human Potential: The Clio Montessori Series* (Oxford, Clio, 1989), s. 5–6.

<sup>152</sup> Montessori, *To Educate the Human Potential*, s. 3.

- Historia liczb
- Historia cywilizacji

Wielkie Lekcje są nowe i ekscytujące, wykładane przez nauczyciela posługującego się rekwizytami i świetną grą aktorską. Celem jest wzbudzenie podziwu, rozbudzenie wyobraźni i pobudzenie ciekawości szeroko zakrojoną historią. Historie obejmują całe życie i opierają się na islamskich podstawach. Bóg i stworzenie były integralną częścią prezentacji Montessori, ale dziś są generalnie odrzucane przez świeckie szkoły Montessori.

Wielkie Lekcje różnią się od lekcji podstawowych (przedszkolnych) gdzie dzieci koncentrują się na małych, konkretnych umiejętnościach. Są one centralnym punktem największej z możliwych idei. Po wstępnej Wielkiej Lekcji, dzieci są inspirowane na różne sposoby do dokonywania dalszych odkryć, zgodnie z własną ciekawością i zainteresowaniami. Nauczyciel w odpowiednim czasie w ciągu roku powraca do historii - kiedy pojawiają różne powiązane tematy. Historie Wielkiej Lekcji są powtarzane każdego roku. Klasa Montessori różni się od klasy tematycznej, w której lekcje są często prowadzone przez nauczycieli. Wybrany wąski temat, zaplanowane i przedstawione przez nauczyciela konkretne lekcje hamują wewnętrzną motywację, wynikającą z pozostawionej dzieciom swobody do samodzielnej pracy, zgodnej z własnymi zainteresowaniami.

Szkoła Islamska w Seattle została kiedyś opisana w publikacji, która skupiała się na wyborze edukacji Montessori w trzech szkołach religijnych - naszej szkole islamskiej oraz szkole katolickiej i szkole żydowskiej.<sup>153</sup> Mistyczny światopogląd Montessori mieści się w samym sercu wspólnej wiary w Stwórcę działającego celowo, i przekonania, że ludzkość jest Jego przedstawicielem tu na ziemi.

---

<sup>153</sup> M. Anderson, *Three Expressions of Faith in the Child: Snapshots of Christian, Islamic and Jewish Independent Schools, Public School Montessorian*, 2007, <http://jola-montessori.com/article/three-expressions-of-faith-in-the-child/>.

Jak wspomniano wcześniej, Montessori podjęła decyzję o rezygnacji z zawodu lekarza i poświęciła swoje życie edukacji dzieci. Ogłosiła, że oddaje się wszystkim dzieciom świata, narodzonym i nienarodzonym. Jej wpływ był globalny. Nie czyniła rozróżnienia między dziećmi na podstawie kultury lub klasy, z której pochodziły, a jej szkoły rozpowszechniły się na całym świecie. Powtórzę, że uważała, iż podstawową rolą edukacji jest zachęcanie do pokojowej współpracy i przełamywania uprzedzeń, w celu wypełnienia woli Bożej.

Jej ostatecznym celem był pokój i trzykrotnie nominowano ją do pokojowej nagrody Nobla. Wierzyła, że pokój musi się zaczynać od dziecka, które jest wolne od uprzedzeń dorosłych.

Wolność wyboru skutkująca samoświadomością pozwoliłaby na rozwój kreatywności i szacunku do samego siebie, co pozwoliłoby każdej jednostce rozpoznać swoją rolę życiową. Ten autentyczny szacunek dla samego siebie w naturalny sposób doprowadziłby do opartej na współpracy, niekonkurencyjnej relacji zrozumienia między rówieśnikami, ostatecznie rozszerzającej się na zewnątrz, obejmującej całą ludzkość, a także uznania dla całości stworzenia i jego wzajemnych powiązań. W klasach lekcyjnych Montessori kładzie się nacisk na edukację dla pokoju, promuje się współpracę i zniechęca do rywalizacji. Dzieci mają zapewnioną przestrzeń i czas na pokojowe i naturalne rozstrzygnięcie sporów.

Rzeczywiście, wielu muzułmańskich nauczycieli wierzy, że Montessori była bardzo blisko opracowania całego systemu edukacyjnego, który obejmuje wiele fundamentalnych zasad islamu. Dodatkową zaletą systemu Montessori jest jego kompleksowość, gdyż obejmuje on szkolenia, konkretne materiały i ponad sto lat myśli i rozwoju wiedzy jej zwolenników.





## Załącznik B

### Odkrywanie tematów z uczniami

Określenie nadrzędnych celów: ważne jest, aby nauczyciel bardzo dokładnie przemyślał kluczowe zagadnienia, określające zasadniczo, co ma być rozwinięte przez uczniów w czasie poświęconym na realizację tematu. Nie powinny być one konkretnie wyszczególnione, lecz należy je uzyskać pośrednio od uczniów w trakcie pracy nad tematem i powinny być dalej rozwijane. Każde powinno skutkować pogłębieniem islamskiego pojmowania zasad, wizji, problemów i ich możliwych rozwiązań. Ogólne zagadnienia tematu mogą być sugerowane przez uczniów lub ustalone przez nauczyciela lub wynikać z programu nauczania. Uczniowie powinni jednak być zaangażowani w planowanie tematów, podtematów i zajęć – czytania, pisanie, projektów artystycznych, wycieczek terenowych. Niektóre podstawowe materiały – książki, plakaty, inne materiały wizualne, zajęcia praktyczne, powinny być dostępne w klasie do eksploracji od samego początku i wzbogacane w trakcie pracy nad zagadnieniami.

Zacznij od opisanie zagadnienia – nie ogólnego tematu – na środku tablicy interaktywnej lub innej dużej powierzchni, która jest dostępna i którą będzie można użytkować przez cały czas pracy nad projektem. Zapytaj uczniów o to, co już wiedzą na dany temat lub o pytania, które mogą mieć. Nauczyciel może również



zadawać pytania ukierunkowujące, ale odpowiedzi najlepiej uzyskiwać poprzez studiowanie materiałów, które zostały zgromadzone w sali lekcyjnej. Jeśli temat został zaproponowany przez jednego lub kilku uczniów, powinni mieć możliwość wyjaśnienia, w jaki sposób go wybrali. Zapisz komentarze lub pytania bez odpowiedzi na obrzeżach tablicy, w tym niektóre z podtematami. Ten proces może zająć nawet kilka dni. W tym czasie powinno się pojawić zainteresowanie różnymi aspektami projektu. Poszczególne dzieci należy zachęcać do realizacji konkretnych pojedynczych aspektów, które je zaciękały.

W momencie przydzielania zadań należy umożliwić uczniom wybór poziomu trudności. Nie wyklucza to możliwości wyznaczenia przez nauczyciela pojedynczych osób, grup lub całej klasy do konkretnych zadań i czynności. Można uczniom zadać tematy lub pytania do przemyślenia w domu. Tematy lub pytania do refleksji mogą doprowadzić do pojawienia się odpowiedzi związanych z nadrzędnymi celami (koncepcjami muzułmańskimi). Wycieczki terenowe, zaproszeni goście i tym podobne, urozmaicają zajęcia i utrzymują zainteresowanie uczniów.

Niechętnie posłużyłam się w przedstawionych poniżej przykładach terminologią opartą na nauce oraz motywach związanych z historią lub naukami społecznymi. Moim celem było jedynie wskazanie pewnych konkretnych korzyści, płynących z realizowania różnych rodzajów tematów. Takie opisy nie powinny nikogo ograniczać. Nie można wyznaczać żadnych granic tematycznych.

## **Temat oparty na nauce**

Nadrzędnym celem, podczas realizacji każdego tematu związanego z nauką musi być głębokie uznanie dla znaków Allaha, jak również jednoczących je współzależności, które są tak charakterystyczne

dla stworzenia. Bóg jest jeden i stworzenie jest jedno. Wszystko w stworzeniu ma cel i jest mużłmańskie w tym sensie, że wypełnia rolę, wyznaczoną przez Boga. Zamiar ukazania powiązań nauki z Bogiem i Jego stworzeniem jest najistotniejszym sposobem, w jaki islam i naukę można ze sobą zintegrować, ale można także przydzielać lub zachęcać uczniów do poszukiwania odniesień do rozważanego tematu w Koranie, hadisach czy w pracach mużłmańskich naukowców.

Omów stopnie zorganizowania otaczającego nas świata. Jest to zagadnienie, które pokazuje, że stworzenie jest wysoce zorganizowane na każdym poziomie - od cząstek subatomowych do Układu Słonecznego i całego fizycznego wszechświata, po wnętrze żywych istot, organelle (części komórki), komórki, tkanki, narządy, systemy narządów, pojedyncze żywe zwierzęta lub rośliny, populacje żywych istot tego samego gatunku, wspólnoty gatunków żyjących razem, ekosystemy elementów ożywionych i nieożywionych i tak dalej. Złożoność zorganizowania utrzymująca się na każdym z tych poziomów uniemożliwia postawienie tezy, że to wszystko jest dziełem przypadku.

Należy przeciwstawić się tendencji do znajdowania wyjaśnień dla współczesnej nauki w Koranie, która to praktyka jest czasami nazywana „bukailleizmem” [od nazwiska Morice’a Bouquaille’a - przyp. Red.]. Koran jest Księgą-przewodnikiem (pod drodze Boga), nie zaś książką naukową. Nauka ciągle się zmienia, a Koran jest ponadczasowy. Powiązanie konkretnego wersetu z naukowym „faktem” może mieć skutek odwrotny od zamierzonego. Co więcej, koncepcje Koranu musiały być odpowiednie i zrozumiałe dla tych, którzy jako pierwsi usłyszeli jego przesłanie i dlatego nie zawsze mogą znaleźć oparcie we współczesnej nauce.

## **Temat oparty na historii lub naukach społecznych**

W szkole tematycznej wydarzenia historyczne nie będą omawiane chronologicznie. Niemniej jednak ważne jest, aby uczniowie wytworzyli sobie wizję wydarzeń osadzonych w czasie. Istnieją aplikacje dla różnych rodzajów osi czasu, ale najskuteczniejsze jest posiadanie fizycznego modelu osi czasu, która jest tak długa, jak to tylko możliwe na przestrzeni, którą dysponujemy. Rola białego plastycznego materiału przypominającego ceratę – taki materiał jest doskonały. Samo dzielenie materiału wzdłuż na stulecia, jest dobrą lekcją matematyki, a także daje możliwość omówienia kalendarzy. Podczas pierwszych zajęć z osią czasu będzie ona pusta i korzystne może być wypisanie na niej dat, które zostały uznane za najważniejsze. Może to być projekt całej szkoły i te szczególne daty można ustalić w drodze konsensusu. Można się spodziewać, że początkowe daty będą obejmować „odkrycie” Ameryki, hidżrę, czasy wcześniejszych proroków i tak dalej. Należy zapisywać daty zarówno według kalendarza muzułmańskiego, jak i gregoriańskiego. Kiedy wydarzenia będą omawiane, można dodać je do osi czasu jako obrazy lub opisy.

Oczywiście osi czasu powinna być też używana z innymi rodzajami tematów – daty eksperymentów, odkryć itp.; wydarzenia związane z islamską nauką powinny być dodawane do osi czasu w miarę ich studiowania. Dla okresów i epok geologicznych konieczne będzie zbudowanie osobnej osi czasu, gdyż będzie ona podzielona na znacznie dłuższe jednostki czasu. Klasy prowadzone metodą Montessori opracowały kilka interesujących sposobów przedstawiania czasu geologicznego.

## **Przykład: irlandzka imigracja do Stanów Zjednoczonych**

Bardzo ważne jest dogłębne zastanowienie się, dlaczego dany temat powinien zostać wybrany. Nadrzędnym celem powyższego tematu jest takie pokierowanie uczniami, aby zrozumieli islamskie podejście do problemu głodu, a także innych potrzeb życiowych - aby uświadomili sobie, że głód jest problemem spowodowanym niemoralnymi praktykami politycznymi i gospodarczymi, które miały miejsce w przeszłości, ale występują także dzisiaj.

Chociaż zawsze należy pamiętać o nadrzędnym celu, to może być wiele innych przesłanek, aby wybrać konkretny temat. Poniżej wymieniono kilka powodów, dla których można wybrać irlandzką imigrację jako temat i część nauczania bogatej historii irlandzko-amerykańskiej:

- Obejmuje wiele dziedzin nauki.
- Mimo że Irlandczycy pochodzili z rasy kaukaskiej, często postrzegani byli jako mniejszość i doświadczyli nierównego traktowania i stereotypów, zarówno ze strony Brytyjczyków, jak i później Amerykanów.
- Istnieje wiele źródeł. Dostępna jest duża liczba książek i innych materiałów na wszystkich poziomach, zarówno beletrystyka, jak i literatura faktu. Znane są co najmniej dwie historyczne serie fabularne o Wielkim Głodzie w Irlandii (jedna o pociągach z sierotami; kilka powieści historycznych o pracy dziewcząt we wschodnich Stanach Zjednoczonych, w tym kilka książek na różnych poziomach o pożarze w Shirtwaist Factory; książki o grzybach i infekcjach grzybiczych).
- Łączy ubóstwo z negatywnymi zachowaniami społecznymi. Umożliwia badanie samego zjawiska głodu.
- Wielu uczniów w szkołach islamskich to dzieci imigrantów i tego rodzaju zajęcia mogą je zachęcić do dyskusji na

temat historii rodziny. Niektórzy prawdopodobnie mają irlandzkich przodków.

- Temat ten może umożliwić uczniom zrozumieć, dlaczego ludzie emigrują i trudności przystosowania się do nowej kultury.
- Ponadto wiąże się on bardzo ściśle z niedawną masową imigracją i z wynikającymi z niej anty-imigranckimi wystąpieniami.

Jest całkiem prawdopodobne, że jedyna wiedza jaką posiadają uczniowie na temat Irlandczyków to znajomość Dnia Św. Patryka, ale zgromadzone książki, artykuły i filmy na YouTube, wypełnią luki w wiedzy. Pierwotna mapa myśli będzie dość skąpa, ale nauczyciel zadając kilka pytań może szybko ją rozszerzyć. Początkowe pytania należy uzyskać od uczniów, ale nauczyciel może je uzupełnić. Należy zachęcać uczniów do zadawania kolejnych pytań w miarę rozwijania tematu. Każde dodane pytanie może oczywiście prowadzić do nowych pytań. Wiele nie zostanie omówionych, ale To dobrze! Pamiętaj – zainteresowania, szczegółowa analiza, indywidualna percepcja, związek z islamskimi koncepcjami, problemami, historią itd., wszystko to będzie określało kierunek, w jakim podąża temat. Materiał dotyczące tych zagadnień na różnych poziomach uszczegółowienia są łatwo dostępne.

*Niektóre pytania:*

- 1) Dlaczego Irlandczycy wyemigrowali?
- 2) Gdzie występuje dziś wyzysk? Dlaczego?
- 3) Uprzedzenia („... i uczynił was narodami i plemionami...” Koran 49:13) Czy masz jakieś uprzedzenia wobec określonej grupy? Dlaczego? Czego islam uczy nas o uprzedzeniach?
- 4) Czym są uprzedzenia? Dlaczego ludzie są uprzedzeni? Czym jest stereotyp?
- 5) Czym jest kapitalizm? Jakie niesie korzyści? Jakie niedogodności?

- 6) Dlaczego zdarzają się klęski głodu?
- 7) Czym jest islamski system gospodarczy?
- 8) Co spowodowało większość imigracji?
- 9) Czy ziemniak pochodzi z Irlandii? Jeśli nie, to gdzie wyrósł dziko? Jak trafił do Irlandii?
- 10) Co to jest monokultura? W jaki sposób zjawisko to przyczyniło się do Wielkiego Głodu?
- 11) Jaki to ma znaczenie dla różnorodności genetycznej i braku odporności genetycznej?
- 12) Czy w naszym regionie są monokultury? Przykłady? Czy to może powodować problemy? W jaki sposób?
- 13) Czy problemy dotyczą czegoś innego niż rośliny lub choroby zwierząt? Przykłady?
- 14) Czy na świecie występują obecnie jakieś klęski głodu?
- 15) Czy globalne ocieplenie może spowodować głód? W jaki sposób?
- 16) Dlaczego Irlandczycy nie mogli jeść innych roślin, które tam rosły?
- 17) Kim byli angielscy właściciele ziemscy; dlaczego byli w stanie kontrolować Irlandczyków?
- 18) Co spowodowało podział między Irlandią Północną a Republiką Irlandii?
- 19) Czym różniło się życie w Ameryce od życia w Irlandii?
- 20) Jak dotarli tu uchodźcy? Co wydarzyło się na granicy? Czym różni się dzisiejsza imigracja?
- 21) Skąd pochodzi większość obecnych uchodźców? Dlaczego opuścili swoje ojczyzny?
- 22) Dlaczego w przeszłości do Stanów Zjednoczonych emigrowali tylko Europejczycy?
- 23) Kiedy się to zmieniło? W jaki sposób?
- 24) Jaką pracę wykonywali irlandzcy imigranci?
- 25) Co to jest sklep spożywczy?
- 26) Czym był pożar w fabryce Triangle Shirtwaist Factory?

- 27) Dlaczego tak wiele osób zginęło?
- 28) W jaki sposób ta tragedia pomogła zapoczątkować ruch robotniczy?
- 29) Kim była Mother Jones?
- 30) Jak Irlandczycy radzili sobie z biedą? (praca dzieci, praca na akord, „pociągi sierot”, kradzieże).
- 31) Jaką „rasą” byli Irlandczycy? Dlaczego byli tak pogardliwie traktowani przez innych białych Amerykanów?
- 32) Co spowodowało problem rosnącej przestępczości i włóczęgostwa? Czy dzisiaj występują podobne problemy?
- 33) Jak można rozwiązać te problemy?
- 34) Co wiedzą obecne w klasie osoby irlandzkiego pochodzenia o swoich przodkach? W ilu procentach są Irlandczykami?
- 35) Jakie dwie imigracje były ważne w czasie życia Proroka? Porównaj je z irlandzką imigracją do Ameryki.



## Bibliografia (w języku angielskim)

- Abd-Allah, Umar Farouq, *Islam and the Cultural Imperative*, Nawawi Foundation, 2004. <http://www.nawawi.org/wp-content/uploads/2013/01/Article3.pdf>.
- AbuSulayman, AbdulHamid A., *Crisis in the Muslim Mind*, Tłumaczenie Yusuf Talal DeLorenzo (Herndon, VA, International Institute of Islamic Thought, 1993).
- Ahmad, Khurshid, *Iqbal and the Islamic Aims of Education*, w: „Iqbal Review: Journal of the Iqbal Academy”, 2 (3) (1962). <http://www.allamaiqbal.com/publications/journals /review/ oct61/index.htm>.
- Al-Alwani, Taha Jabir, *Issues in Contemporary Islamic Thought* (Herndon, VA, International Institute of Islamic Thought, 1991).
- Al-Alwani, Taha Jabir, *Taqlid and Ijtihad*, w: „American Journal of Islamic Social Sciences”, 8 (1) (1991), s. 129–42.
- Al-Alwani, Taha Jabir, *The Crisis of Thought and Ijtihad*, w: „American Journal of Islamic Social Sciences”, 10 (2) (1993), s. 234-37.
- Allport, Gordon W., J. Michael Ross, *Personal Religious Orientation and Prejudice*, w: „Journal of Personality and Social Psychology”, 5 (4) (1967), s. 432–43.
- Anderson, M., *Three Expressions of Faith in the Child: Snapshots of Christian, Islamic and Jewish Independent Schools*, Public School Montessorian, 2007. <http://jola-montessori.com/ article/three-expressions-of-faith-in-the-child/>.



- Ansary, Tamim, *A Textbook Example of What's Wrong with Education*, w: „Edutopia” [brak daty wyd.]. <http://www.icyte.com/system/snapshots/fs1/e/o/2/8/eo282d8f55bf1ce0054e144c454beef761753560/index.html>.
- Asad, Muhammad, *This Law of Ours: And Other Essays* (Kuala Lumpur, Islamic Book Trust, 2001).
- Asad, Muhammad, *The Message of the Qur'an: The Full Account of the Revealed Arabic Text Accompanied by Parallel Transliteration* (London, Book Foundation, 2003).
- Bakhurst, David, Stuart G. Shanker, *Jerome Bruner: Language, Culture, Self* (Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2001).
- Beane, James A., *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education* (Williston, VT, Teachers College Press, 1997).
- Beauregard, Mario, Denyse O'Leary, *The Spiritual Brain: A Neuroscientist's Case for the Existence of the Soul* (New York, HarperOne, 2007).
- Bigelow, Bill, *The Real Irish American Story Not Taught in Schools*, Zinn Education Project: Teaching a People's History, March 16, 2012. <https://zinnedproject.org/2012/03/the-real-irish-american-story-not-taught-in-schools/>.
- Boli, John, Francisco O. Ramirez, John W. Meyer, *Explaining the Origins and Expansion of Mass Education*, w: „Comparative Education Review”, 29 (2) (1985), s. 145–70. <http://www.jstor.org/stable/1188401>.
- Boyd, William, Edmund J. King, *History of Western Education*, wyd. 11 (Totowa, NJ, Barnes & Noble Books, 1980).
- Brady, Marion, *What's Worth Learning?* (Charlotte, NC, Information Age Publishing, 2011).
- Brandt, Ron, *On Teaching for Understanding: A Conversation with Howard Gardner*, w: „Educational Leadership”, 50 (7) (1993), s. 4–7.
- Bruner, Jerome S., *Acts of Meaning* (Cambridge, MA, Harvard University Press, 1994).
- Bugaje, Usman, *Contemporary Muslim Response to the Challenge of Knowledge*, w: „Encounters: Journal of Inter-Cultural Perspectives”, 2(1) (1996), s. 43–69. <http://i-epistemology.net/islamization-of-knowledge/66-contemporary-muslim-response-to-the-challenge-of-knowledge.pdf>.
- Callahan, Raymond E., *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools* (Chicago, University of Chicago Press, 1962).

## Bibliografia

- Cavanagh, Sean, *Pearson Contract for Common-Core Testing Faces Legal Challenge*, w: „Education Week”, May 13, 2014. <http://www.edweek.org/ew/articles/2014/05/14/31lawsuit.h33.html>.
- Cristillo, Louis *The Case for the Muslim School as a Civil Society Actor*, w: „Educating the Muslims of America”, red. Yvonne Y. Haddad, Farid Senzai, Jane I. Smith (New York Oxford University Press, 2009), s. 67-83.
- Deci, Edward L., Richard Koestner, Richard M. Ryan, *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again*, „Review of Educational Research”, 71 (1) (2001), s. 1-27.
- Douglass, Susan, Ann el-Moslimany, *Democracy in American Islamic Schools: Historical Perspectives and Emerging Discourses*, w: Memon and Zaman (red.), „Philosophies of Islamic Education”.
- Dweck, Carol S., *Mindset: The New Psychology of Success* (New York, Random House, 2006).
- Esposito, John L., John O. Voll, *Makers of Contemporary Islam* (New York, Oxford University Press, 2001).
- al-Faruqi, Ismail, *Islamization of Knowledge, General Principles and Work Plan* (drugie wyd.). AbdulHamid A. AbuSulayman (red.) (Herndon, VA, International Institute of Islamic Thought, 1997).
- Gatto, John Taylor, *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling* (Philadelphia, PA, New Society Publishers, 1992).
- Gatto, John Taylor, *Against School: How Public Education Cripples Our Kids, and Why*, w: „Harpers” (September 2003).
- Gatto, John Taylor, *The Underground History of American Education: A Schoolteacher's Intimate Investigation into the Prison of Modern Schooling*. (New York, Oxford Village Press, 2006).
- Gershman, Norman H., *Besa: Muslims Who Saved Jews in WW II* (Syracuse, NY, Syracuse University Press, 2008).
- Goldstein, Thomas, *The Dawn of Modern Science: From the Arabs to Leonardo da Vinci* (New York, Houghton Mifflin, 1980).
- Goodlad, John, *What Schools Are For* (Bloomington, IN, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1994).
- Goodlad, John, *A Place Called School: Prospects for the Future*. (New York, McGraw-Hill, 2004).

- Goodlad, John I., *The School as Workplace* w: „Yearbook of the National Society for the Study of Education”, 82/2, red. Gary A. Griffin (Chicago, National Society for the Study of Education, 1983), s. 36-51.
- Gould, Stephen Jay, *The Mismeasure of Man* (New York, Norton, 1981).
- Günther, Sebastian, *Your Educational Achievements Shall Not Stop Your Efforts to Seek Beyond: Principles in Teaching and Learning in Classical Arabic Writings* w: Memon, Zaman (red.), „Philosophies of Islamic Education”, s. 72-93.
- Halsall, Paul, *Modern History Sourcebook: Thomas Babington Macaulay (1800–1859), On Empire and Education*, Fordham University, 1998 <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1833macaulay-india.asp>.
- Hargreaves, Andy, Ivor Goodson, *Educational Change over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity*, w: „Educational Administration Quarterly”, 42 (1) (2006). s. 3-41.
- Henderson, James George, Rosemary Gornick, *Transformative Curriculum Leadership*. Wyd.3 (Upper Saddle River, NJ, Pearson Merrill/Prentice Hall, 2007).
- Henzell-Thomas, Jeremy, *Identity and Dialogue: Spiritual Roots and Educational Needs*, referat przedstawiony na 10 Dorocznej Międzynarodowej Konferencji Edukacji, Duchowości i Integracji Dziecka, University of Surrey, Roehampton, London, 26–28 June 2003.
- Henzell-Thomas, Jeremy, *Passing Between the Clashing Rocks: The Heroic Quest for a Common and Inclusive Identity*, „Pastoral Care in Education”, 22 (3) (2004), s. 35-43.
- Henzell-Thomas, Jeremy, *Going Beyond Thinking Skills: Reviving an Understanding of Higher Human Faculties*, referat zaprezentowany na 10 Międzynarodowej Konferencji Międzynarodowego Stowarzyszenia Edukacji Kognitywnej i Psychologii (IACEP), University of Durham, England, 10–14 July 2005. Dostępne na: The Book Foundation, <http://thebook.org/resource/aoe2.html>.
- Henzell-Thomas, Jeremy, *Excellence in Islamic Education: Key Issues for the Present Time*, The Book Foundation [brak daty wyd.] <http://thebook.org/resource/aoe6.html>.
- Henzell-Thomas, Jeremy, *Muslim Youth and the Renewal of Core Human Values: The Centrality of Education* przemówienie programowe konferencji *Młodzi muzułmanie: wyzwania, szanse i oczekiwania*, University of Chester, England, 21 March 2009.

## Bibliografia

- Ibrahim, Anwar, *The Need for Civilizational Dialogue*, w: „Occasional Paper Series” (Washington, DC, Georgetown University, 1994).
- Iqbal, Muzaffar, *Islam and Science* (Aldershot, UK, Ashgate, 2003).
- Joseph, Pamela Bolotin (red.), *Cultures of Curriculum*, w: „Studies in Curriculum Theory” (London, Routledge, 2010).
- Kadi, Wadad, *Education in Islam: Myths and Truths*, wydanie specjalne „Comparative Education Review”, 50(3) (2007), s. 1-18.
- Kazmi, Yedullah *The Rise and Fall of Culture of Learning in Early Islam*, „Islamic Studies”, 44 (1) (2005), s. 15-51.
- Kohn, Alfie, *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans A's, Praise and Other Bribes* (New York, Houghton Mifflin, 1993).
- Kovalik, Susan, Karen Olsen, *ITI: The Model: Integrated Thematic Instruction*, wyd. III (Kent, WA, Books for Educators, 1997).
- Kovalik, Susan, Karen Olsen, *Exceeding Expectations: A User's Guide to Implementing Brain Research in the Classroom*, Wyd. 3 (Kent, WA, Books for Educators, 2005).
- Kozol, Jonathan, *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America* (New York, Broadway Books, 2006).
- Kozol, Jonathan, *Savage Inequalities: Children in America's Schools* (New York, Broadway Paperbacks, 2012).
- Kridel, Craig, Robert V. Bullough, *Stories of the Eight-Year Study: Reexamining Secondary Education in America* (Albany, NY, State University of New York Press, 2007).
- Lillard, Angeline Stoll, *Montessori: The Science Behind the Genius* (New York, Oxford University Press, 2005).
- McTighe, Jay, Grant Wiggins *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding* (Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development, 2013).
- Memon, Nadeem A., Mujadad Zaman, w: *Philosophies of Islamic Education: Historical Perspectives and Emerging Discourses* (New York, Routledge, 2016).
- Merry, Michael S., *Culture, Identity, and Islamic Schooling: A Philosophical Approach* (New York, Palgrave Macmillan, 2010).
- Merry, Michael S., *Equality, Citizenship, and Segregation: A Defense of Separation* (New York, Palgrave Macmillan, 2013).

- Miller, Lisa, *The Spiritual Child: The New Science on Parenting for Health and Lifelong Thriving* (New York, Picador, 2016).
- Mohamed, Yasien, *Fitra: The Islamic Concept of Human Nature* (London, Ta-Ha, 1996.)
- Montessori, Maria, *To Educate the Human Potential: The Clio Montessori Series* (Oxford, Clio, 1989).
- Montessori, Maria, *The Absorbent Mind* (New York, Holt, 1995).
- Muhajir, A. M., *Lessons from the Stories of the Qur'an* (New Delhi, Kitab Bhavan, 1997).
- Murata, Sachiko, *The Tao of Islam: A Sourcebook on Gender Relationships in Islamic Thought* (Albany, State University of New York Press, 1992).
- Myrdal, Gunnar, Richard Sterner, Arnold M. Rose, *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy* (Harper and Bros, 1944).
- Nadwi, Abul Hasan, *'Ali Islam and the World: The Rise and Decline of Muslims and Its Effect on Mankind* (Leicestershire, UK, Islamic Academy, 2005).
- Nasr, Seyyed Hossein, *The Need for a Sacred Science* (Albany, State University of New York, 1993).
- Niemiec, Christopher P., Richard M. Ryan, *Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice*, w: „Theory and Research in Education”, 7 (2) (2009), s. 133–44.
- Oakes, Jeannie, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (New Haven, CT, Yale University Press, 2005).
- Oakes, Jeannie, Martin Lipton, Lauren Anderson, Jamy Stillman, *Teaching to Change the World* (Boulder, CO, Paradigm Publishers, 2012).
- Olsen, Karen D., *What Brain Research Can Teach about Cutting School Budgets* (Thousand Oaks, CA, Corwin, 2010).
- Rahman, Fazlur, *Islam* (Chicago, University of Chicago Press, 2002).
- Rahman, Fazlur, *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition* (Chicago, University of Chicago Press, 1982).
- Rahman, Fazlur, *Major Themes of the Qur'an*. Wyd.2 (Minneapolis, MN, Bibliotheca Islamica, 1994).
- al-Raysuni, Ahmad, *Al-Shura: The Quranic Principle of Consultation; A Tool for Reconstruction and Reform*; w: Nancy Roberts (Herndon, VA, International Institute of Islamic Thought, brak daty wyd.).

## Bibliografia

- Ricci, Mary Cay, *Mindsets in the Classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement in Schools* (Waco, TX, Prufrock Press, 2013).
- Rose, Daniel, *The Potential of Role-Model Education*, „Encyclopedia of Informal Education”, 2004. <http://infed.org/mobi/thepotential-of-role-model-education/>.
- Rosenthal, Robert, Lenore Jacobson, *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development* (New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968).
- Ruelle, Karen Gray, Deborah Durland DeSaix, *The Grand Mosque of Paris: A Story of How Muslims Rescued Jews During the Holocaust* (New York, Holiday House, 2010).
- Ryan, Richard M., Deci, Edward L., *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions* w: „Contemporary Educational Psychology”, 25 (1) (2000), s. 54-67.
- Ryan, Richard M., Deci, Edward L., *Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?* W: „Journal of Personality”, 74 (6) (2006), s. 1557-85.
- Ryan, Richard M., Deci, Edward L., *When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation* w: „Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance”, Carol Sansone, Judith H. Harackiewicz (red.) (San Diego, CA, Academic Press, 2000), s. 13-54.
- Sahin, Abdullah, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation* (Leicestershire, UK, Kube Academic, 2013).
- Sajaad, Mufti, Muhammad *Understanding Taqlid: Following One of the Four Great Imams* (Miami, FL, n.p., 2011).
- Sandel, Michael J., *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets* (New York, Farrar, Straus and Giroux, 2012).
- Sardar, Ziauddin, *The Civilization of the Book* w: „How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge” (London, Grey Seal Press, 1991), s. 24-39.
- Sardar, Ziauddin, *Introduction: A Preface to al-Ghazali*, w: *How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge*, s. 1-9.
- Sardar, Ziauddin, *Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam* (Oxford, Oxford University Press, 2011).
- Senge, Peter M., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (New York, Doubleday, 1990).

- Sulaiman, Ibrahim, *Education as Imperialism*, w: „How We Know: Ilm and the Revival of Knowledge”, s. 58-68.
- Tauhidi, Dawud, *The Tarbiyah Project: An Overview* ([brak miejsca wyd.]: Tarbiyah Project, 2001).
- Tokuhamma-Espinosa, Tracey, *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching* (New York, W.W. Norton, 2010).
- Tyack, David, Larry Cuban, *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform* (Cambridge, MA, Harvard University Press, 1995).
- Waghid, Yusef, *Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings* (New York, Peter Lang, 2011).
- Waghid, Yusef, Nuraan Davids, *Islamization and Democratization of Knowledge in Postcolonial Muslim-Oriented Contexts: Implications for Democratic Citizenship Education.* w: Memon and Zaman (red.), „Philosophies of Islamic Education”, s. 220-35.
- Weinstein, Netta, Richard M. Ryan, Edward L. Deci, *Motivation, Meaning, and Wellness: A Self-Determination Perspective on the Creation and Internalization of Personal Meanings and Life Goals*, w: „The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications”, wyd. 2, Paul T. P. Wong (red.) (New York, Routledge, 2012), s. 81-106.
- Whitehead, Alfred North, *The Aims of Education and Other Essays* (New York, Macmillan, 1929).
- Wiggins, Grant, *The Futility of Trying to Teach Everything of Importance*, w: Educational Leadership, 47 (3) (1989), s. 44-59.
- Wood, Chip and Peter Wrenn, *Time to Teach, Time to Learn: Changing the Pace of School* (Greenfield, MA, Northeast Foundation for Children, 1999).
- Zaman, Asad, *An Islamic Worldview: An Essential Component of an Islamic Education*, w: „Lahore Journal of Policy Studies”, 1 (1) (2007), s. 95-106.
- Zaman, Muhammad Qasim, *Modern Islamic Thought in a Radical Age: Religious Authority and Internal Criticism* (New York, Cambridge University Press, 2012).
- Al Zeera, Zahra, *Wholeness and Holiness in Education: An Islamic Perspective* (Herndon, VA., International Institute of Islamic Thought, 2001).

## Z PRZEDMOWY

Obecny system edukacji sięga stu lub więcej lat wstecz i desperacko potrzebuje „restartu”, a jednocześnie musi powrócić do dawno zapomnianych - w imię postępu i nowoczesności - metod i zasad nauczania. To, co mamy dzisiaj, składa się w dużej mierze z określonej liczby uczniów, przemieszczających się z jednej klasy do drugiej, używających mało inspirujących książek i metod, karmionych taśmociągami niepołączonych i niepowiązanych ze sobą faktów, które następnie oddają podczas niekończących się egzaminów, których wyniki są z kolei używane jako ocena zdolności intelektualnych i „opanowania” przedmiotu.

Pielęgnowanie moralnego zrozumienia wszechświata wraz z holistycznym światopoglądem, w relacji ze wszystkim, co zostało stworzone, świadomości obywatelskiej odpowiedzialności za uczynienie świata lepszym miejscem oraz umiejętności współistnienia i pracy we współdziałaniu z innymi - jak przekonuje autorka - jest niezbędne dla rozwoju i postępu każdego dziecka, pozwalając im na większą realizację ich potencjału.

Ta książka nawołuje również do wykorzystania najnowszych innowacyjnych narzędzi oraz technologii, dzięki którym doświadczenie edukacyjne będzie inspirujące. Uczyniłoby to z rzeczywistego środowiska nauczania (klasa, szkoła) dynamiczne i ciekawe miejsce, w którym nauczyciel nie jest „kierownikiem budowy”, ale mądrym wzorem do naśladowania, zdolnym do pielęgnowania tego, co najlepsze dziecka.

**Ann El-Moslimany** (1937-2021) jest doktorem botaniki i byłym profesorem na Kuwait University (1984-1986) i Seattle Central Community College (1986-1990). Pod koniec lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku założyła Islamic School of Seattle (ISS), którą kierowała przez czterdzieści lat, realizując wizję nowoczesnej szkoły islamskiej nasyconej elementami nauki Montessori i edukacji holistycznej. Jest autorką kilku książek i artykułów naukowych.

