



ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ

МОРАЛЬНЫЙ, ДУХОВНЫЙ И КОМПЛЕКСНЫЙ
ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

ЭНН ЭЛ-МОСЛИМАНИ

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ

*Моральный, духовный и комплексный
подход к развитию образования*

Энн ЭЛ-Мослимани

*Книга напечатана при поддержке
Института Интеграции Знаний*



Международный Институт
Исламской Мысли

**Обучение детей: моральный, духовный
и комплексный подход к развитию образования**
Энн Эл-Мослиmani

© Институт Интеграции Знаний
и Международный Институт Исламской Мысли
1441 г. по Хиджре / 2020 г. н. э.

**Teaching Children: A Moral, Spiritual,
and Holistic Approach to Educational Development**
Ann El-Moslimany

© The International Institute of Islamic Thought (IIIT)
1439AH/ 2018CE
ISBN 978-1-56564-989-7
IIIT
P.O. Box 669
Herndon, VA 20172, USA
www.iiit.org

Переводчик: Лейла Меликова
Редактор: Татьяна Гончарова
Обложка: Шираз Хан
Верстка: Гасан Гасанов Институт Интеграции Знаний
Грузия, Тбилиси, ул. Дадлиани 7, Торговый и Бизнес центр
«Карвасла», А-317
ikiacademy.org

Все права защищены.

Ни одна из частей настоящей книги не может быть воспроизведена без письменного разрешения правообладателя.

Взгляды и мнения, выраженные в данной книге, принадлежат автору и могут не совпадать с мнением издателя, переводчиков и редакторов.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ К АНГЛОЯЗЫЧНОМУ ИЗДАНИЮ.....	5
1 Введение	9
2 Расширение нашего выбора	15
3 От «школы-фабрики» к парадигме стандартного управления.....	22
4 Высвобождение силы таухида	30
5 Единство Истины.....	49
6 Разум, мозг и наука об образовании	66
7 На пути к единой учебной программе, основанной на <i>таухиде</i>	76
8 <i>Фитра</i> или бихевиоризм?	93
9 Самоопределение	103
10 Гражданская активность по-исламски.....	117
10 Движение вперед	131
ПРИЛОЖЕНИЕ А	139
ПРИЛОЖЕНИЕ Б	147
ССЫЛКИ	155
БИБЛИОГРАФИЯ.....	167

ПРЕДИСЛОВИЕ К АНЛОЯЗЫЧНОМУ ИЗДАНИЮ

Нынешняя система образования существует уже около ста или более лет и крайне нуждается в «перезагрузке», и в то же время ей необходимо восстановить связь с методами и принципами обучения, давно забытыми во имя прогресса и современности. То, что мы имеем на сегодня, – это определенное количество учеников, переходящих из класса в класс, поглощающих бессвязные и безотносительные факты, читающих скучные книги и методички и излагающих все это на нескончаемых экзаменах; экзаменационные баллы, которые затем используются для оценки интеллектуальных способностей и «мастерства» каждого из них. Система соревновательная, напрягающая, скучная и бездушная, но, к сожалению, перенимаемая как образец большинством так называемых мусульманских религиозных школ во всем мире. В результате появляются дети, сошедшие со сборочного конвейера, однако действительно ли их учили «думать» или «действовать»?

Энн Эл-Мослимани – опытный преподаватель, работавшая в течение десятилетий и руководившая своей собственной исламской школой, присоединяется к растущему хору авторитетных голосов как на Востоке, так и на Западе, призывая к целостной концепции образования, которая придает глубокое духовное значение всему, чему учится ребенок.

Чтобы понять причину этого, нужно начать с фундаментальной предпосылки, согласно которой каждый ребенок рождается с духовной, нравственной и интеллектуальной целью, состоящей не в том, чтобы просто стремиться к знаниям для сдачи экзаменов, а в том, чтобы

познать Божественное, свою собственную природу и место во Вселенной и в конечном счете претворить это в добрых делах на благо всем людям. И именно этот ориентир должен лежать в основе развития жизнеспособной системы образования для улучшения всего процесса обучения.

По мнению автора, воспитание у ребенка нравственного понимания Вселенной воедино с целостным мировоззрением, осознанием связи со всем, что было создано, гражданской ответственностью за то, чтобы улучшить этот мир, и способностью сосуществовать и сотрудничать с другими является жизненно важным для роста и развития каждого ребенка, позволяя лучше реализовать данный ему потенциал.

Далее автор разъясняет, что без духа соперничества, навязываемого через успеваемость, оценки, поощрения и наказания (безжалостную систему, эффективность которой практически не доказана, подрывающую уверенность и творческий потенциал у детей) дети будут преуспевать. И, кроме того, закоснелые факты должны быть изъяты из учебников и представлены заново в привязке к реальным жизненным ситуациям и делам, чтобы стал виден их более широкий и многослойный контекст; такой тематический подход даст ребенку более полное понимание ключевых (а также абстрактных) вопросов, тем самым позволяя ему развивать это понимание на жизненно важных уровнях – эмоциональном и социальном.

Чтобы сделать познавательный опыт вдохновляющим, нужно использовать новейшие инновационные средства и технологии. Это превратит реальную среду обучения (классное помещение и школу) в функциональное и интересное место, где учитель – не «главнокомандующий», а мудрый образец для подражания, способный воспитать в ребенке лучшее.

В конечном счете для мусульманских школ «божественное» всегда должно находиться в центре всего, чему они учат, но не строго механически, как это свойственно текущей практике, а так, чтобы вызвать глубокую любовь и признательность к Нему, Его пророкам, ниспосланным откровениям и Корану, в котором детей учат видеть Его действие во всем. Общаясь с детьми других конфессий и обучаясь уважению к верованиям других, а также к правам всех людей, дети должны видеть перед собой не биполярную версию реальности, а многовековую и многокультурную перспективу, что позволит им интегрироваться в общество, сохраняя устойчивую идентичность.

Эта работа публикуется в связи с нынешним вниманием Международного института исламской мысли (МИИМ) (International Institute of Islamic Thought, ИИТ) к продвижению образования в мусульманских обществах, направленным на повышение значимости интеллектуального развития и восприятие знаний не только в пассивном виде, но и для их использования в целях совершенствования людей. Речь здесь, по сути, идет о том, что важно вернуть духовность, нравственность и жизнеспособность в систему, целью которой изначально является материальный прогресс всего, что познано и считается полезным.

Надеемся, что представленное введение поможет лучше понять обсуждаемые проблемы и тем самым пойдет на пользу читателям. Арабские слова выделены курсивом, за исключением общеупотребительных. Диакритические знаки добавлены только к тем арабским именам, которые не считаются современными. Английские переводы арабских ссылок выполнены автором.

С момента основания в 1981 году МИИМ является крупным центром, содействующим серьезной научной деятельности. С этой целью на протяжении десятилетий им осуществлялись

многочисленные исследовательские программы, проводились семинары и конференции, а также публиковались научные труды по социальным наукам и теологии, которые на сегодняшний день вышли в более чем 700 изданиях на английском и арабском языках, и многие из них переведены на множество других языков. Мы хотим поблагодарить всех тех, кто прямо или косвенно участвовал в завершении создания этой книги. Пусть Бог вознаградит их за все их усилия.

ХИШАМ АЛТАЛИБ

*Продвижение образования
в мусульманских обществах*

Январь, 2018

1

Введение

Родители-мусульмане с энтузиазмом приветствовали увеличение количества исламских школ дневного обучения в странах с мусульманским меньшинством. Молитва здесь входит в распорядок дня, дети изучают арабский язык и Коран, классы обычно маленькие, что способствует созданию семейной атмосферы как для сотрудников, так и для учащихся, а также устраняются разного рода недоразумения на культурной или нравственной почве.

Однако нам еще предстоит пройти долгий путь. Нам нужно глубоко задуматься об использовании наших фундаментальных исламских принципов не только применительно к тому, *что* мы преподаем, но и к тому, *как* мы учим. Для возрождения парадигмы исламской философии образования потребуется дальновидный, продуманный анализ: *иджтихад* (независимое суждение). Он подразумевает стремление к оспариванию существующего положения дел, отношение к привычному со скептицизмом, а также изучение исторических причин и обстоятельств появления преобладающей методологии, общей для подавляющего большинства школ всех видов.

В целом мы имеем право преподавать в соответствии с нашей собственной педагогикой, но мы не можем воспользоваться этим правом до тех пор, пока не определим четко нашу цель, концепцию и задачи. Для этого нам нужно выступить в роли аутсайдеров; отделить себя от образовательной культуры, которую мы легко и, быть может, бездумно, впитали из нашего окружения; внимательно и критически взглянуть на то образование, которое мы

продолжаем сохранять; а также спросить себя, основаны ли на исламе наши цель, мировоззрение, концепция и миссия.

Сегодняшняя школа часто основывается на договоренностях, которые не подвергаются сомнению просто потому, что они утвердились как часть нормативной школьной культуры – широко распространенные, глубоко укоренившиеся представления и практики стали тем, что Джером Брунер назвал «народной педагогикой»¹, а Дэвид Тиак и Ларри Кубан – «грамматикой обучения»². Крайне важно, чтобы мы критически проанализировали такие подходы. Но выйти за рамки всегда нелегко и даже рискованно. Поэтому иногда мы склонны цепляться за устаревшую методологию модели «школа–фабрика», от которой отказываются те, кто привержен самым передовым методам; или же придаем особое значение запоминанию материала, который не приводит к пониманию и имеет мало отношения к тем, кого мы учим. Некоторые родители и учителя в первую очередь полагаются на дискредитированный и неисламский бихевиоризм. Есть учителя, которые, в отличие от пророка Мухаммада (СААВ)*, отбивают у детей охоту задавать вопросы, относятся к ним с неуважением и вообще являются плохими образцами для подражания. Некоторые школы, даже расположенные в специально построенных зданиях, имеют маленькие, тесные классные помещения, в которых нет места для совместного, практического или экспериментального обучения.

Усман Бугайе удачно подвел итоги нынешнего исламского образования, с сожалением отмечая:

* СААВС – *Салла Аллаху 'алеихи ва саллам*: Мир Ему и благословение Аллаха. Эта фраза произносится мусульманами каждый раз при упоминании имени пророка Мухаммада.

«Выйдя из сферы знания, мусульмане постепенно превратились из производителей знаний в потребителей знаний. Покинув передовой край истории, они перешли от своего положения создателей истории к положению жертв истории, где они с тех пор и пребывают»³.

За последние годы мусульманские педагоги добились значительных успехов в основном благодаря усилиям Карен Кейворт и Лиги исламских школ Америки, Совета исламских школ Северной Америки (CISNA), Надима Мемона и его проекта по обучению исламских учителей в Торонто (Razi Education), работе Абдуллы Сахина и Джереми Хенцелл-Томаса в Великобритании, а также ряда отдельных лидеров в исламских школах. Даст Бог, мы продолжим опираться на их очень важные наработки.

Мое самосознание развивалось многие годы, большей частью за счет наших собственных детей, начиная с отрицательного опыта в воскресных школах и трехлетнего периода, когда мы переехали в Саудовскую Аравию и записали их в местные школы. Именно в процессе наших сложных отношений с саудовской школьной системой мне впервые пришла в голову идея американской исламской школы. Я хотела для мусульманских детей чего-то другого, отличного от того, с чем мы сталкивались до сих пор.

Несколько лет спустя – после того как нашим собственным детям потребовалось что-то другое – мы вместе с четырьмя другими новообращенными женщинами открыли исламскую школу Сиэтла. Мы только намеревались основать эту школу, и никто из нас не планировал ею управлять. Я недавно защитила докторскую диссертацию и занималась консультированием, публикацией работ и преподаванием. Но я, как и многие другие основатели школ,

скажу, что одна лишь важность этой задачи быстро затмевает прошлые представления о деле всей жизни.

Во время разразившегося кризиса мы с мужем сделали все для того, чтобы сохранить школу.

Мы продолжали работать вместе несколько месяцев, вплоть до его смерти в 2003 году. Я преподавала несколько лет на всех уровнях и разработала свою собственную философию преподавания, но я не могу сказать, что за это время сформулировала конкретное понимание того, какой должна быть *исламская* школа. Однако решив заняться воспитанием детей-мусульман, я поняла, что должна проявить такое же усердие, как и в своих научных исследованиях. На протяжении всего своего пути я в значительной степени опиралась на работу людей, которые, прочно укоренившись в традиционном исламе, также имеют глубокие связи с Западом и поэтому способны вдумчиво применять принципы *иджтихада*, чтобы жить как мусульмане в современном мире. К счастью, работы этих ученых, как мужчин, так и женщин, во многом заменили «ориенталистский» взгляд на проблемы, а также позволили заниматься осмысленным и точным анализом вопросов, касающихся ислама и мусульман. Их работы стали доступны на английском языке для широкой общественности сразу же после создания нашей небольшой школы.

Сегодня у нас имеются библиотеки с занимательными материалами, связывающими ислам с жизнью и образованием в мире, в котором мы живем. Джон Эспозито и Джон Волл пишут о растущем влиянии этих мусульманских интеллектуалов в своей книге «Создатели современного ислама», характеризуя их как активистов, которые создали программы политических и социальных реформ, выходящие далеко за рамки учебных заведений традиционного типа⁴.

Меня особенно поразили слова покойного Исмаила ал-Фаруки, когда он впервые изложил обоснование и план проекта по исламизации знаний в 1982 году. Его формулировки базовых принципов исламской методологии⁵ побудили меня определить то, как можно применить к нашему преподаванию *таухид* (единство Бога) и следующее из него единство творения, человечества, истины и действия, а также связанных с ними принципов.

Мышление мусульман признало эти принципы фундаментальными для исламской философии, однако обучение, проистекающее из этих основ, потребует постоянной молитвы, самоанализа, исследования и беседы. Можем ли мы, преподаватели, гарантировать, что наши мусульманские ученики покидают наши школы, будучи готовы не просто к финансовому успеху, но и стремясь выполнять свои коллективные и индивидуальные жизненные функции на земле на прочной основе своей любви к Богу и пониманию творения? С Божьей помощью, эта книга поможет стимулировать дискуссию и вдохновит других высказывать свои мысли и идеи.

Многие мусульманские педагоги признают, что Дауд Таухиди вносит наибольший вклад в реформирование исламского образования в Северной Америке. Вернувшись в США после учебы в университете АлАзхар в Египте, он начал присматриваться к исламским школам. Он отметил, что исламское образование зачастую просто учит детей фактам об исламе, не обучая их при этом быть мусульманами⁶. Остаток своей жизни он посвятил разработке и распространению своей концепции образования будущих поколений мыслящих и активных американских мусульман, живущих полноценной жизнью в исламе. К сожалению, из-за его безвременной кончины основная часть его работ осталась неопубликованной.

Абдулла Сахин – еще один человек, внесший свой вклад в развитие исламского образования. Сахин начал работу в Великобритании, уделяя особое внимание формированию идентичности мусульманской молодежи этой страны с помощью эмпирически обоснованной научной модели. Результаты его изысканий убедили его, что крайне важно отказаться от образования, ориентированного на преподавателя и учебник, что характерно для исламского образования в Великобритании, и перейти к системе с менее жесткими формальными рамками, ведущей к тому, что он назвал критической достоверностью⁷. Впоследствии он учредил программу получения степени магистра образования для подготовки религиозных учителей ислама, которые будут использовать ориентированную на учащихся, открытую, критическую и интерактивную методологию⁸.

Многих других ученых, сыгравших важную роль в развитии ислама в современном мире, принято считать немусульманскими лидерами образования, чья педагогика основана на передовом опыте и чьи идеи совместимы с исламом. Знание любого рода является Божьим даром людям, и мы должны стремиться понять, каким образом дети лучше всего обучаются, где бы это знание ни находилось. Подобно тому, как мусульманские ученые прошлого не только сохранили знания других цивилизаций, но и сделали все, чтобы внедрить их в исламскую среду, мы должны тщательно и всесторонне изучить современную теорию образования, отбрасывая то, что противоречит исламским ценностям, и систематически перестраивая лучшее из существующего на основе принципов *таухида*.

2

Расширение нашего выбора

Ислам переживает расцвет здесь, на Западе, и мусульманские педагоги иногда выбирают между двумя очень разными способами обучения. Они могут взять за образец религиозные школы, называющиеся во многих частях мира *медресе*, где в основном занимаются заучиванием древних текстов, или же широко распространенные общеобразовательные светские школы, созданные сегодня не только на Западе, но и во всем мире. В таких школах «ислам» часто является одним из предметов, преподаваемых по традиционной для современных школ методологии. Часто они выбирают пережиток постколониализма – сочетание «исламских» предметов, преподаваемых в стиле медресе, и «светских» предметов, преподаваемых по методологии и учебным программам западного образования: очевидное на первый взгляд решение, но со своим собственным набором проблем. Мы должны тщательно исследовать методы обучения, которые препятствуют обдумыванию, критическому мышлению и творчеству, и отказаться от мифа о существенном превосходстве светского обучения. Мы также должны хорошенько присмотреться и понять, как именно эти две неполноценные системы обычно объединяются в дуалистическую концепцию, отделяющую религию от реальной жизни.

Существует контингент людей и групп, которые боятся сняться с якоря прошлого, цепляясь за мнения более ранних ученых. Этот способ мышления, *таклид* (подражание), противостоит *тадждиду* (обновление или возрождение). *Таджид* основан на понимании того, что, поскольку Коран был дан нам на все времена и повсеместно, мы должны

постоянно стремиться применять его принципы к текущим обстоятельствам посредством процесса *иджтихада* (независимого суждения). Если мы хотим реформировать образование, мы должны использовать *иджтихад*. Но важно понять и ход мысли тех, кто стремится к *таклиду*. *Таклид* защищал муфтий Мухаммад Саджад:

Таклид означает следование юридическим заключениям ученого без получения подробных доказательств этих заключений. Тот, кто не является ученым, вынужден так делать, поскольку он не может охватить доказательства, чтобы отстаивать свое собственное мнение по какому-либо конкретному вопросу, связанному с религией (дин). Этот процесс известен в исламе как система *иджаза*, и все знатоки хадисов (мухаддисин) и правоведы должны были пройти через него, чтобы получить признание среди ученых ислама. Есть несколько способов, которыми система гарантирует существование в умме настоящих ученых, ведущих неграмотных. Эта удивительная традиция заключается в выявлении учителей, от которых кто-либо получает знания, и, во-вторых, в разрешении со стороны первых на деятельность кого-либо в качестве преподавателя, компетентного в области научных дисциплин. Следовательно, ученый может по праву утверждать, что знания, которые он передавал людям, обладают полномочиями цепи передачи, которая в конечном счете восходит к посланнику Аллаха⁹.

Таклид тянет нас в прошлое. Поскольку Коран является Словом Божьим и относится ко всем временам и пространствам, мы должны иметь возможность использовать его для решения проблем и применять к цивилизациям, появление которых и не предполагалось. Британский ученый Зиауддин Сардар заявил, что *таклид* «лишает преданных мусульман права на размышление, участие в серьезных и

аргументированных дискуссиях с Кораном и в то же время сводит на нет и изолирует систему образования, бесконтрольно производящую ученых-мракобесов, которые мало знают о сложностях и проблемах современного мира»¹⁰.

Распространено мнение, что *таклид* возник после того, как «врата *иджтихада*» были закрыты в первые века ислама, когда ученые согласились с тем, что на все важные вопросы уже дан ответ. Абдул Хамид Абу Сулейман предположил, что такая терминология является метафорой застоя мысли, вызванного утратой приверженности политического руководства исламу, который загнал ученых («*улама*») глубоко в «ниши их мечетей»¹¹. Множество ученых согласны с Абу Сулайманом в том, что *иджтихад* перестал считаться применимым ко всем аспектам жизни и стал ограничиваться ритуальными и личными вопросами¹².

Несомненно, *что-то* положило конец бурному и беспокойному периоду раннего ислама, который Сардар охарактеризовал как время, когда мусульмане были «всецело одержимы знаниями: их поиском, приобретением, разговорами и спорами о них, учреждением институтов для их передачи, их записями, чтением, сопоставлением и распространением»¹³. Вадад Кади упоминает период, когда «во всех городских центрах появились целые рынки книготорговцев; ученые путешествовали на огромные расстояния и преодолевали настоящие трудности в поисках знаний; сбор материалов рассматривался почти как форма богослужения; а литераторы возносили хвалу книгам»¹⁴. Едулла Казми охарактеризовал этот период как истинную культуру обучения, которой было присуще всеобщее стремление стать грамотным, большое количество библиотек и распространение *мазхабов*¹⁵.

Эта уникальная культура обучения, быть может, подошла к концу, однако некоторые образцовые качества системы

образования продолжали сохраняться в доколониальный период. Родители и ученики выбирали своих учителей. Помимо начального уровня выбирали и предметы. Студенты развивались каждый в своем темпе, в соответствии с индивидуальными способностями, интересами и образовательным опытом.

Из всех важнейших изменений, произошедших в исламском мире во времена колониализма, возможно, не было ничего более значительного, чем появление системы образования, которая поощряла и внедряла создание светских государственных школ, не принимавших в расчет духовное развитие или отводивших ему несущественную роль. Были навязаны чуждые предметы и преподаватели. Зачисление было формальным, на возрастной основе и безличным. Продвижение основывалось на экзаменах, оценках и установленном временном графике, а не на индивидуальных способностях.

Это привело к появлению определенного класса элиты. Ссылаясь на неопубликованный отчет Абдуллахи Смита, Сулайман охарактеризовал этот класс как мусульман в той степени, в которой они совершают ритуалы, но с западной культурной ориентацией, влияющей на их образ мышления и стиль жизни. Он отметил, что представители этого элитного меньшинства и поныне продолжают занимать авторитетные позиции¹⁶.

Тем не менее образование в таких школах получали не только дети из элиты: оттуда также выходила рабочая сила «синих воротничков» с сопутствующими этому процессу результатами. Местные лидеры-модернизаторы – шах в Иране, Мухаммад Али в Египте и Ататюрк в Турции – с энтузиазмом приняли новый способ обучения, считая его превосходным методом образования. Ал-Фаруки упоминает

тех, кто так охотно принимал и этот метод, и проистекающую из него философию:

Они плохо понимали, что чуждые гуманитарные, общественные и даже естественные науки являлись аспектами целостного взгляда на реальность <...> чуждыми взгляду ислама. Они мало знали о тонких, но необходимых связях, скреплявших методологию этих дисциплин, их понятия об истине и знаниях с системой ценностей чуждого мира¹⁷.

Уильям Бойд, историк западного образования, откровенно назвал «поразительным» то, что неевропейцы могут принять западное образование как «постоянный и универсальный рецепт»¹⁸.

Когда колониализм формально подошел к концу, образование во всем мире изменилось кардинально и, по-видимому, навсегда. В настоящее время светские гуманистические взгляды преобладают в государственных и общеобразовательных школах, а религиозные школы готовят только 'улама'. Дети элиты продолжают получать образование в эксклюзивных, частных, иностранных школах или в так называемых международных школах, где они учатся материалистическому подходу к образу мышления. Сегодня у мусульман, как правило, есть отдельные занятия по религии, где они изучают ритуалы ислама, но оставшуюся часть дня продолжают учиться мыслить и вести себя в узких рамках светского гуманистического мировоззрения. Ал-Фаруки назвал результат такого обучения простой карикатурой на модель современного развитого мира, заявив, что на протяжении двух веков светского образования мусульманский мир так и не создал ни одного учебного заведения и ни одного поколения ученых, равных западным по мастерству и творческому потенциалу. «Нет подлинного

поиска знаний без духа, и западный дух – это именно то, что нельзя и не следует копировать. Он порожден собственным видением жизни и реальности»¹⁹.

Система по типу медресе и западная, чисто светская, система продолжают сосуществовать не только в странах с преобладающим мусульманским населением, но и в мусульманских странах. Насколько же это сбивает с толку молодых людей, которых обучают одному набору идей и ценностей в школе, а другому – на внешкольных, вечерних или воскресных занятиях! Более прогрессивные 'улама' в медресе дневного обучения, озабоченные тем, что современные знания необходимы для мирского успеха, приняли эту же противоречивую комбинацию светских знаний и своих традиционных учебников и трактатов²⁰. Хотя они говорят об интеграции, этот термин, по-видимому, подразумевает лишь то, что «светская» и «религиозная» тематика изучаются в стенах одного и того же института. Создается видимость существования непреодолимого рубежа, отделяющего исламские знания от «современных».

Это противоречие сохраняется даже во многих исламских школах полного дня, когда одна часть программы основана на учебной программе, учебниках и философии нерелигиозного мира, а другая – на прямо противоположной точке зрения. Знание ('илм), которое мы стремимся привить нашим детям, не может быть комбинацией двух диаметрально противоположных взглядов на жизнь, а является единым видением истины. Образование, основанное на сохранении фактов, пассивно получаемых от авторитарных учителей и текстов, не подготавливает молодежь к жизни в соответствии с исламом. Сопоставление их с информацией, основанной на мире без Бога, лишь усиливает диссонанс, и это самое несправедливое бремя, ложащееся на нашу молодежь, которая часто чувствует себя вынужденной выбирать между

тем, что предстает перед ней как два противоположных взгляда на реальность. Истина исходит от Бога, и мы не можем отделить какую-либо ее часть от Его намерения в отношении нас и конечной цели нашей жизни, заключающейся в послушании, поклонении, действии и справедливости.

3

От «школы-фабрики» к парадигме стандартного управления

Влиятельные группы в обществе создают институты, в том числе школы, для своих собственных целей. И если основная цель бывших колониальных держав состояла в обучении клерков для имперских органов управления, то государственные школы в промышленно развитых Европе и Северной Америке приняли систему, которая будет готовить рабочих для их фабрик и заводов.

Джон Тейлор Гатто, учитель года в Нью-Йорке в 1989, 1990 и 1991 годах и учитель года в штате НьюЙорк в 1991 году, настолько разочаровался в системе образования в США, что ушел из школы и посвятил свою жизнь разоблачению истинной цели обязательного образования. Он показал, что основная его цель – научить молодежь низшего класса принимать свою роль подчиненного индустриальной элите. Он процитировал множество книг и документов, излагающих используемые для этого методы и поставленные цели.

Рэймонд Каллахан, профессор образования в университете Вашингтона в Сент-Луисе, много писал о том, почему государственные школы США приняли «фабрику» в качестве модели. Он пришел к выводу, что это было результатом неудачного сочетания культурного влияния бизнес-идеологии, а также слабости и уязвимости школьных руководителей, которые зачастую принимали чуждые образованию решения лишь для того, чтобы успокоить своих критиков. Он отметил несколько факторов, связанных с необыкновенной престижностью и всеобщим почитанием предметов и ценностей индустриального мира, среди которых :

1) значительное распространение антиинтеллектуализма и переход от «книжного обучения» к материальному, практическому образованию; 2) власть бизнесменов над школьными советами, которые диктовали, как должны управляться школы; 3) использование „McGuffey Readers”**, содержащих описания историй материального успеха, герои которых – банкиры и другие образцы для подражания из среды состоятельных людей; 4) вбрасывание сенсаций популярными, падкими на скандальные новости журналами путем мнимых разоблачений или придумывания проблем перед началом кампаний реформ. (Когда эти журналы были направлены против школ, решения заключались в том, чтобы ввести больше практических занятий из области бизнеса и производства); 5) стремление конкурировать с растущим промышленным успехом Германии, который считался результатом планирования ее системы образования так, чтобы обеспечить промышленный рост²¹.

Все эти факторы были важны для подгонки государственных школ под нужды промышленности, но самым важным из них стала накрывшая страну мания так называемого научного менеджмента, или тейлоризма. Фредерик Тейлор, инженер-механик и специалист по эффективности, произвел революцию на заводах, введя там строгий конвейерный контроль. Затем он был распространен на *все* сферы жизни общества, включая школы! Как и на фабриках, здесь требуется, чтобы учащиеся и преподаватели не организовывали производство сами, а выполняли приказы руководства. Тейлоризм требовал принудительной

** McGuffey Readers – серия учебников для 1–6-х классов, широко использовавшихся в американских школах с середины XIX до середины XX века. Они и по сей день используются в США в некоторых частных школах и при обучении на дому. – *Прим. пер.*

стандартизации методов, материалов и условий труда для оптимизации эффективности и скорости. Джеймс Монро, изображавший из себя промышленника-педагога, заявил, что, поскольку это требует применения усовершенствованных технологий, только инженеры годятся для осуществления этих реформ. Эти инженеры тщательно изучат исходный материал (учащиеся); фабрики (здания); дирекцию (школьный совет); рабочую силу (учителя); рынки (промышленность и общество)²².

Тейлоризм был впервые применен в школах в промышленном городе Гэри, штат Индиана и таким образом стал известен как План Гэри. Он утвердил обезличенное принятие решений сверху вниз и авторитет, характерные для прусской модели. Чтобы пространство школ постоянно использовалось, одно и то же должно преподаваться снова и снова группам детей, которые перемещаются по зданию в соответствии с четким временным графиком²³.

Эпоха крупных фабрик миновала, но именно требования к школам, созданным век назад по образцу фабрик для обеспечения эффективности, строгий надзор, измеримые результаты и стандартизация привели к состоянию наших нынешних школ. Значение здесь имеет система, а не учителя или ученики, которые являются лишь простыми винтиками или сырьем. Главное здесь то, что дети учатся следовать указаниям; повторять то, что сказал учитель, а не понимать или думать, учить именно то, что учат все учащиеся того же возраста, одновременно и единообразно; молчать и слушать; получать все небольшими порциями. Существует иерархия, в которой ученики и учителя получают приказы сверху. Предмет остается фрагментарным, оторванным от жизни и строго расписанным.

В средних и старших классах звонок по-прежнему звенит каждые сорок-пятьдесят минут, и «как слюнвявые собаки Павлова, дети срываются со своих мест и бросаются в очередную классную комнату»²⁴. Хотя младшие дети могут перемещаться с одного места на другое только для специальных предметов, их день также разбит на отдельные, не связанные между собой предметы. «А сейчас убери свои книги по чтению. Пришло время для математики». От этого кажется, что наши дети находятся на конвейерной ленте. На каждом рабочем месте, через которое они проходят, в них вкладываются не связанные друг с другом темы, то есть вливается 45-минутный набор фактов, predeterminedных сильными мира сего. Тесты обеспечивают контроль качества.

Профессор образования Джон Гудлэд рассказал о цели государственного образования в США в книге «Для чего нужны школы»²⁵, которая с тех пор стала классикой. В предисловии ко второму изданию, опубликованному пятнадцатью годами позже, он размышлял, не слишком ли резко он подошел к предмету первоначально²⁶. Он заключил: «Если бы я переписал ее сегодня, я бы сделал это с чувством еще большей безотлагательности и с еще большей увлеченностью». Гудлэд продолжил проводить углубленный анализ тысячи классных помещений в США. Это было самое крупное исследование школ из когда-либо проводившихся. Он обнаружил, что почти все классные помещения были рассчитаны на учителей, а учащиеся сидели пассивно. Почти 85% дня уделялось лекциям. В остальное время учащиеся сидели и делали рабочие задания. Он пишет, что учителя безразличны, ученики – пассивны, а атмосфера в классах – унылая. Его сотрудники видели, как мало там читают и пишут²⁷.

Марион Брейди назвала нынешние реформы корпоратизацией школ²⁸. Хендерсон и Горник назвали это

парадигмой стандартизированного управления (СПУ/ SMP)²⁹, которую Памела Джозеф называет «специально разработанной, целенаправленной и сегментированной дисциплинарной учебной программой»³⁰. Джереми Хензелл-Томас также охарактеризовал образование в Великобритании как «репрессивный и бездушный режим с четкой целевой установкой, основанный на чуждых корпоративных моделях и одержимом контролем менеджментализме <...> план, направленный прежде всего на экономические показатели, соперничество и результат»³¹.

Однако разница между фабричной моделью и моделью СПУ/SMP, описанной Джозефом и Хензелл-Томасом, ничтожно мала. Обе были разработаны и внедрены не преподавателями, а влиятельным корпоративным миром через их финансовый союз с правительством. Парадигма стандартизированного управления воплощена в высокотехнологичных классах, рекламируемых Пирсоном и Фондом Гейтса. Учащиеся используют свои планшеты для изучения заранее определенного материала. Учитель здесь – не более чем функционер, следящий за порядком в классе. Является ли финансовая выгода для ‚Microsoft‘ и ‚Pearson‘ всего лишь случайностью?

Индустрия изданий по образованию чрезвычайно огромна. Чем более заковыристыми становятся правительственные и корпоративные клише – «Не оставим ни одного ребенка позади», «Единая основа», «Ствол», «К вершине», «Каждый ученик будет успешен», «Обучение для новаторства», «Желательные результаты обучения», – тем жестче действуют лоббисты индустрии по изданию тестов. Британский издатель ‚Pearson‘, действующий в семидесяти странах и выпускающий литературу под множеством различных названий, получил контракт «беспрецедентного масштаба» от одного из двух крупных государственных консорциумов в

США, отвечающих за стандартизированное тестирование для ,Common Core³². Они разрабатывают компьютеризированные и письменные тесты, анализируют результаты, сообщают о результатах и совместно со штатами разрабатывают стандарты производительности. И, конечно же, они публикуют учебники, составляют планы уроков, предварительные тесты и другие материалы, чтобы подготовить учащихся к этим же самым стандартизированным тестам. Политики, на которых они давят, будь то в местных школьных советах или в высших органах государственной власти, не только не знают о том, как учатся дети, но и имеют цели, отличные от того, что преподают на классных занятиях. Это облегчает работу тем, кто тратит деньги на свою кампанию, чтобы убедить политиков, что школам нужно больше новых, современных учебников, больше тестов, более жестких стандартов, больше управления на основе модели «школы-фабрики» или СПУ/SMP. «Величайшая ирония нашей жизни такова, что массовое переосмысление потребностей школ стоило бы намного меньше, чем мы тратим сейчас, когда интересы влиятельных мира сего не могут позволить этому произойти»³³.

Хензелл-Томас охарактеризовал культуру стандартизации как количественную, в противовес качественному образованию, которое в полной мере раскрывает человеческий потенциал. Он осуждал подавление качественного образования с помощью «бездушного режима целенаправленного ,техноуправления', который сводит человеческое существование к согласованному движению винтиков в промышленном механизме»³⁴.

К сожалению, многие из тех, кто руководит нашими исламскими школами, увлеклись популярными идеями политиков, настаивая на том, что у нас нет выбора; что, если

наши дети хотят быть успешными в этом обществе, мы должны согласиться с идеями обучения на основе тестирования, жесткого соперничества, внешней мотивации, расставаясь с тем, что воспринимается как потеря времени, а именно с физическим воспитанием и искусством; и принять учебную программу, в которой не просто отсутствуют исламские ценности, но зачастую присутствуют те, что им противоречат.

Действительно ли мы даем нашим детям исламское образование или всего лишь рабскую копию того, что было разработано с учетом человеческой природы и с целями, противоречащими принципам ислама? К сожалению, мы часто усваиваем и создаем свое собственное образование на основе чуждого мировоззрения. Мы должны взглянуть на культуру наших классов и школ и постараться понять, к чему именно мы стремимся. Мы *не можем* слепо принимать нынешние обстоятельства как приемлемые. Мы должны пробудиться и попытаться осознать, что воспитание наших детей контролируют сильные мира сего. Ислам – это самодостаточный и всеобъемлющий образ жизни. Исламское образование должно быть гораздо бóльшим, чем простое накопление фактов или подготовка к будущей трудовой деятельности.

Если Бог пожелает, мы не будем ни принимать, ни видоизменять, ни объединять эти никудышные системы образования. Да мы и не должны стараться принимать педагогику только потому, что она либо основана на Западе, либо соответствует системе образования в мусульманском мире. Мы обладаем очень широким пространством для планирования как наших учебных программ, так и нашей педагогики. Давайте же воспользуемся такой удачей и постараемся сделать наши школы и классы по-настоящему исламскими.

Джозеф отметила, что большинство школ увековечивают безоговорочные нормы, привычки, ценности и цели³⁵. Она подчеркнула, что каждая школа должна постараться сформировать свою собственную культуру на основе единой и четко сформулированной концепции³⁶. У нас есть перспектива и есть конкретный взгляд! И наша концепция едина, ибо она основана на исламской концепции *таухида*. Мы посвятили свою жизнь обучению мусульманских детей. У нас есть сильная духовная и интеллектуальная исламская основа, и мы приняли ту роль, ради которой Бог создал нас, всегда борясь за справедливость для человечества и всего творения. Нам известны идеи многочисленных мусульманских интеллектуалов, а также знания, основанные на авторитетных исследованиях о том, как лучше всего обучаются дети. Применение нашей концепции в наших школах зависит только от нас. Глубоко раздумывая, советуясь, задавая вопросы, читая, размышляя и обсуждая, мы сможем определить, соответствуют ли системы, которым мы следуем, нашим исламским идеалам. Принципы, которые были полностью разработаны в исламе через Коран и учение нашего Пророка, являются универсальными – доступными как через откровение, так и через использование человеческого разума. Я цитирую многочисленных педагогов, которые не являются мусульманами, но благодаря наблюдению и интеллекту пришли к выводам, воплощающим концепции, которые мы можем назвать исламскими. Высказываются духовные воспитатели, мусульмане и другие. Мы же должны их послушать и сами поучаствовать в обсуждении.

Высвобождение силы таухида

Нет бога, кроме Бога. Это простое, но в то же время глубокое утверждение – основа всего, во что мы, мусульмане, верим, и того, как мы должны жить. Вера в единство Бога признает Его как единственного создателя и творца. Осознание единого Бога, Аллаха, обязательно должно пронизывать атмосферу, учебную программу и всю деятельность исламской школы. Это укоренившееся внутри нас убеждение приведет к практике и мироощущению, которые ясны и очевидны. Планируя наши уроки, устанавливая правила и традиции, общаясь с учащимися и сотрудниками, мы должны осознанно стремиться помнить, что мы, мусульмане, обязаны придерживаться этой концепции *таухида* как нашего руководящего принципа.

Единство Бога – это сущность послания Бога, принесенного Пророком в этот мир. Мы осознаем, что все когда-либо происходящее соответствует Его воле. Он является источником законов истории, природы и нравственности. Вера в единого Бога присуща всем людям. На этом зиждется наша человеческая природа, наша *фитра*. Такое стремление к Богу мы в той или иной степени храним всю свою жизнь. Мы, как учителя, обязаны опираться на этот главнейший дар, внушая детям, находящимся под нашей опекой, основу исламского образа жизни.

Некоторые из атрибутов Бога, изложенные в Коране, подчеркивают Его абсолютную силу, бесподобность, божественное совершенство и величие. Коран напоминает нам, что Он находится за пределами нашего ограниченного человеческого восприятия. Но Коран говорит нам и то, что Он так же близок к нам, как наша собственная яремная вена; что

Он заботится о каждом из нас и обо всех Своих созданиях; что Он доступен, сострадателен и исполнен милости.

Если Мои рабы спросят тебя обо Мне, то ведь Я близок и отвечаю на зов молящегося, когда он взывает ко Мне. Пусть же они отвечают Мне и веруют в Меня, – быть может, они последуют верным путем.

(Коран, 2: 186)***

Баланс! Это такая важная концепция в исламе! Как педагоги, мы всегда должны стараться представлять сбалансированную точку зрения, тем более там, где с нашей помощью дети учатся познанию сущности Бога с обычным для учеников чувством любознательности и любопытства, рассматривая все свои ежедневные дела мусульманским взглядом.

Таухид – это утверждение веры, но это гораздо больше, чем пассивный символ веры. Нам даровано всеобъемлющее мировоззрение, которое ведет нас к концепции единства. Это требует признания того, что наше собственное творение имеет целью служение Богу, Которому нет равных и со товарищей; служение Ему посредством не только исполнения ритуалов, но и принятия концепции, в которой действие является частью веры, пожизненной борьбы с несправедливостью и угнетением. *Таухид* влияет на каждый аспект ислама, начиная с единства Бога и заканчивая целостностью и взаимосвязью Его творения. Точность и стройность каждой его составляющей, созданной целенаправленно и последовательно во времени и пространстве, доказывает единство Всемогущего.

*** Здесь и далее Коран цитируется по изданию: Коран /перевод смыслов Эльмира Кулиева. Издательский дом «УММА», 2007. – *Примеч. пер.*

Человечество также является богатой мозаикой индивидуумов – которые имеют общее происхождение, но географически разделены, чтобы сформировать разные народы и культуры, внешне отличные, но имеющие предназначение узнавать и учиться друг у друга. Религиозная истина не отделена от той, что открыта посредством человеческих усилий. Все знания принадлежат единому Богу и берут начало от Него. Но как люди применяют эти знания, данные нам в качестве испытания?

Поскольку Бог непостижим для человеческого понимания, мы должны всегда стараться избегать даже малейшей путаницы между Творцом и творением. В наши дни наибольшая опасность исходит не столько от образов и символов, сколько от альтернативного образа жизни с его возвеличиванием конкретных людей, материального успеха или различных «-измов», которые могут легко возобладать над нашей общей преданностью единому Богу.

Вера в единого Бога предписывает следование такому понятию как *таква* (богобоязненность). Воздействие исламских принципов, ценностей и практики обязательно должно происходить в теплой, любовной атмосфере. Милость и сострадание Бога упоминаются в каждой суре Корана, и именно на эти качества следует обращать внимание. Ислам лучше всего претворяется в жизнь через изумление Божьим мирозданием, признательность за Его безграничную любовь, доброту и сострадание, а также осознание того, что Он ведет нас через Коран к наилучшей жизни ради нас самих. Сардар определяет понятие *таква* как «рассуждающая совесть»³⁷, что предпочтительнее, чем более распространенное «богобоязненность». Понятие «богобоязненность» имеет карающий оттенок. Бог – наш судья, и никто, кроме Самого Бога, никогда не должен угрожать адским огнем другим, особенно тем, кто не имеет

авторитета или власти. Наша задача как учителей – не пугать детей, вынуждая их к повиновению, а дать им средства для развития их мыслящей совести. Мухаммад Асад написал пронизательные слова: «В богобоязненности нет ничего от позитивного содержания термина *таква* – осознание Его всецелого присутствия и желание сформировать свою жизнь в свете этого осознания»³⁸. Хензелл-Томас дает более широкую трактовку слова *таква*, указывая, что в нем сочетаются понятия сознания и благоговения перед Богом ради бдительного охранения себя от всего, что вредит духовности. Именно *таква* устремляет нас к действиям, олицетворяющим причину нашего существования и побуждающим применять в своей жизни принципы, разъясненные в Коране. Чтобы отвести Богу центральное место, нужно учить всему с точки зрения содержательного наполнения этой концепции. Ничто из того, что мы делаем, преподаем или изучаем, не может быть отделено от наших знаний³⁹.

Отвести Богу центральное место в школьной среде часто бывает трудно даже для преданных исламу мусульман, поскольку, к сожалению, большинство из нас жило в рамках материалистической парадигмы, которая требует полного разделения между материальным и трансцендентным. Это мировоззрение имеет очень глубокие чувственные основы, что подрывает целостный взгляд на жизнь и приводит к неосознанному внутреннему убеждению, что религия должна быть отделена от того, что можно наблюдать физически. Но если Бог не признан центром нашей реальности, нам грозит распространение светского мировоззрения. Восстановление ислама как фундамента нашего образа жизни требует от нас отказаться от рассмотрения каждого аспекта мироздания как отдельной и самостоятельной сущности и вместо этого научиться критически смотреть через призму единства.

Коран – это руководство, данное Богом всем людям. Есть единый Бог и Его слово, а также Его творение, которые должны быть приняты как целое. Мухаммад Асад в предисловии к своему переводу Корана говорит о переплетении духовного учения Корана с практическим законодательством. «Послание Корана заключается в том, что проблемы плоти и разума, пола и экономики, индивидуальной праведности и социальной справедливости тесно связаны»⁴⁰. Как часто мы выделяем тот или иной аят из Корана и используем его для оправдания или подтверждения нашего собственного мнения! Фазлур Рахман, один из наиболее вдумчивых мусульманских интеллектуалов двадцатого века, подчеркнул важность ситуативного, временного и культурного контекста аятов Корана. Если их воспринимать отдельно, вне основного текста, то сообщение может быть неправильно понято. Он подчеркивает, что безусловно «Коран раскрыт во всей своей полноте», но сам Коран провозглашает, «что он представляет собой тесно взаимосвязанный и целостный корпус обучения»⁴¹. Сардар также указал на единство Корана, соглашаясь с Рахманом в том, что тематический подход, когда рассматриваются взаимосвязанные откровения на определенную тему, – это путь к пониманию, подчеркивая, что пошаговое исследование аятов Корана может затмить более широкие базовые понятия⁴².

Отметим, что ключевым инструментом исламофобов, причинивших нам столько горя, является разделение, и не только Корана, путем неправильного цитирования и/или превращения нескольких слов, вырванных из контекста, в речевой фрагмент, но, опять же, с упором на то, что Аллах – это Бог, который отличается от Бога христиан и евреев.

Отсюда они переходят ко всему, что, по их мнению, отделяет нас от остального человечества.

Концепция *таухида* побуждает нас смотреть на явно противоречивые идеи не как на противоположности, а как на взаимные дополнения. Кажущуюся двойственность следует рассматривать как полярность – два взаимодополняющих измерения единой реальности – а не противопоставление. В качестве примера Сардар подчеркнул, что сомнение и определенность не являются диаметрально противоположными, поскольку рассуждение через сомнения – это единственный путь к определенности⁴³. В книге «Целостное и священное в образовании: исламская перспектива» Захра Аз-Зира подробно рассказывает о том, что она назвала «диалектикой *таухида*»⁴⁴. Сатико Мурата сравнила трактовку этих противоположных идей исламом с *инь* и *ян* в китайской религии, указывая на то, что вроде бы противоположные силы являются взаимозависимыми и порождают друг друга⁴⁵. Хенцелл-Томас подчеркивал, что диалектическое мышление и способствующая ему интеллектуальная связность являются важной частью целостного образования, которое позволяет учащимся устанавливать связь с самими собой, развивать способность к сопереживанию и формировать связи с другими людьми и обществом, в котором они живут⁴⁶. Размышление сквозь призму этих кажущихся противоречий позволяет понять, что то, что проявляется в виде парадоксов, часто представляет собой различные взгляды на одно целое и что этот способ мышления развивает разум и душу для борьбы за жизнь в современном обществе.

Рахман указал на тесную связь в исламе между единством Бога и единством человечества:

Монотеизм изначально был связан с гуманизмом и чувством социальной и экономической справедливости <...> сила которой не меньше силы монотеистической идеи <...> Пророк неустанно повторяет: единый Бог – единое человечество⁴⁷.

В среде или сообществе, где все мусульмане, легко проникнуться чувством исключительности, думать об Аллахе как о Боге лишь мусульман или же оказывать значительное предпочтение лишь тем из нас, кто родился в лоне ислама или же добровольно вошел в него. Тем не менее двенадцать раз в разных местах Корана Бог обращается ко всем людям. Ясно, что Аллах любит все Свои творения и является Богом каждого. Он создал каждого из нас с одной и той же целью и заботится о нас одинаково. Единство всех людей является краеугольным камнем нашей веры. Ни один человек, будь то мужчина или женщина, мусульманин, христианин, иудей или неверующий, не любим Богом более чем другой, и в каждом мужчине, женщине или ребенке физическая, духовная и интеллектуальная составляющая дополняют друг друга, совместно формируя единую личность. Откровение Корана даровано не только нам – этот дар для всех.

Изоляция никогда не обеспечит потребностей мусульман внутри немусульманских общин. Разделение на добровольные гетто противоречит духу Корана. Конечно, мы хотим защитить наших детей и самих себя от пагубных сторон господствующей культуры, однако слишком пристальное внимание к негативным аспектам, таким как алкоголь, наркотики и сексуальная распущенность, дает обратный результат. Многие подходы западного общества являются позитивными, иногда более исламскими, чем те, что существуют в мусульманских странах. Кроме того, многие люди и организации на Западе стремятся к справедливости,

являясь нашими союзниками – фактическими или потенциальными.

Вопрос об изоляции имеет важные последствия для тех из нас, кто занимается исламским образованием на Западе. Если мы действительно намерены «узнать друг друга», то почему тогда мы должны поместить детей в учебную среду, отгороженную от остального общества, в котором мы живем? Более или менее «особенная» атмосфера в любой исламской школе резко отличается от той, в которой дети вынуждены будут жить впоследствии. Именно потому многие родители-мусульмане предпочитают не отдавать своих детей в исламскую школу, решив, что менее ограниченный в социальном отношении опыт лучше подготовит их детей к той жизни, которой они в конечном счете будут жить, если хотят стать частью общества.

Поскольку семья безусловно является самым важным фактором, некоторые мусульманские дети вполне нормально учатся в немусульманской школе. Там они на личном опыте знакомятся с более широким сегментом общества, и можно будет рассчитывать, что они научатся вести себя по его законам. Но проблема в том, что их поведение отделено от Бога, и такое разделение, чему бы их ни учили дома или в воскресной школе, лишь усилит дихотомию между религией и остальной жизнью. Хотя положительное влияние семьи имеет огромное значение, этого не всегда достаточно. Те, кто находится в исламской атмосфере полный день, избавлены от недоразумений, связанных с долгими часами пребывания в школе, где царит отделенная от Бога культура. Дети хрупки и легко поддаются влиянию. Помещая их в чужую среду, мы понимаем, что они либо потонут, либо научатся плавать. Особое беспокойство вызывают невежество и враждебность, которые приводят к недружественному отношению и откровенной травле, хотя ребенок, хорошо подготовленный в

своей вере и обладающий сильной индивидуальностью, может быть наделен способностью дать отпор. Но как это влияет на тех, кто чувствует себя униженным или скрывает свою веру в попытке приспособиться?

У наших детей неопределенное будущее. Как они будут относиться к другим? Как будут объяснять ислам? Как будут жить в исламе, не изолируя самих себя? Какова их роль в мире, в котором они почти наверняка проведут всю свою жизнь? Время, проводимое ребенком исламской школе полного дня, можно рассматривать как своего рода инкубационный период, который, если пожелает Бог, даст ему моральную силу, чтобы спокойно исполнить свою роль в том мире, где мы живем. Мерри, изучавший исламские школы в нескольких немусульманских странах, пришел к выводу, что атмосфера культурного единства, переживаемого детьми, посещающими школы, которые согласуются с домашними ценностями, важна для формирования идентичности и психологического здоровья⁴⁸. Он ссылается на нескольких других немусульманских ученых, которые поддерживают эту точку зрения. В последующей своей книге он расширил исследование, включив и другие уязвимые меньшинства, а также мусульман. Он утверждает, что добровольное разделение, в противовес интеграции, скорее всего способствует росту самоуважения и возможностей и станет наиболее эффективным способом содействия гражданским ценностям, равенству и гражданской ответственности⁴⁹. Следовательно, наша задача заключается в том, чтобы внушить это чувство собственного достоинства и одновременно подготовить наших детей к их роли в обществе. Откровение Корана является даром, принадлежащим не только нам, но и всему миру. Как мусульмане, мы обязаны делать все, чтобы способствовать сознанию Бога в обществе, где мы живем. Наш священный долг – подготовить

следующее поколение к исполнению этой роли. Наша главная цель – не защищать наших детей, а научить их тому, как стать неотъемлемой и богоцентричной частью общества. Мы должны бдительно следить за тем, чтобы не допустить появления в наших детях чувства исключительности, напоминая себе и нашим ученикам, что пророк Мухаммад был последним из многих. Его пример и переданный им Коран были явлены для всего человечества, а мусульмане – лишь его часть. Это непростая задача. Чтобы не чувствовать себя отгороженными от реального мира, но при этом дать нашим детям прочную основу и понимание того, как жить в исламе в условиях культуры, где многие поведенческие нормы противоречат нашим убеждениям, требуется продуманное планирование и молитва.

Мы сможем узнать других и позволить им узнать нас, только если мы доступны. В идеале исламская школа должна иметь в составе учащихся немусульманских детей. Это потребует доброжелательной среды и программы, способных привлечь как немусульман, так и мусульманские семьи. Если ислам включен в учебную программу, вопрос об исключении немусульман из религиозных классов этим снимается. Как бы ни была распространена нынешняя атмосфера подозрительности и страха перед исламом и мусульманами, есть немусульмане, которые захотят записать своих детей в исламскую школу. Многие годы дошкольное учреждение Монтессори в исламской школе Сиэтла являлось популярной программой дневного ухода за местными детьми дошкольного возраста, оплачиваемой городом или округом. Поскольку родителям было комфортно, а детям – радостно, те, кто мог себе позволить, иногда продлевали сроки участия детей в этой программе начальной подготовки. И можно лишь гордиться тем, что после 11 сентября 2001 г. церковь, преимущественно афроамериканская, решила отдать деньги,

собранные в память о погибших в результате нападений на Всемирный торговый центр, исламской школе Сиэтла в благодарность за нашу работу с детьми округа.

Даже если наши школы стопроцентно мусульманские, мы *должны* гарантировать, что они мультикультурны, многонациональны и никого не исключают. Печальным фактом является то, что наши мечети и многие наши школы основаны на этнической и конфессиональной принадлежности. Отсюда, конечно же, не следует, что любой мусульманин будет намеренно исключен, но конкретная школа или мечеть теперь стала рассматриваться как арабская, турецкая, шиитская или афроамериканская. Некоторые родители выбирают исламскую школу в первую очередь потому, что хотят, чтобы их дети оставались привязанными к своей собственной культуре, частью которой является ислам. Понятно, что удобнее общаться с теми, у кого одинаковые с тобой одежда, язык и другие человеческие свойства, но школа намного обогащается, когда дети понимают, что есть много мусульманских культур, и ценят это. Требуются сознательные усилия, чтобы преодолеть этнические и конфессиональные границы внутри сообщества мусульман. Каждая из наших культур должна не просто присутствовать, но и быть известной. Дети должны видеть, что даже в исламе существует разнообразие. Только в такой атмосфере наши молодые люди смогут понимать других и различить, что именно в их собственном образе жизни является конкретно исламским, а что – просто культурным.

Единство человечества требует, чтобы наше образование было социально справедливым. Оукс, Липтон, Андерсон и Стиллман обратились к проблеме социальной справедливости в книге «Обучение тому, как изменить мир», само название которой предполагает исламский подход. Они определяют социально справедливое образование как

такое, реализующее три цели: 1) учет ценностей и политики, пронизывающих образование; 2) критический анализ возникновения традиционного мышления и практики, а также их полезности для общества; 3) внимательное изучение проблем расового, социального, языкового, гендерного неравенства и поиск альтернатив⁵⁰.

Одним из важных подходов к школьному обучению является классификация по способностям. Это классификация детей в соответствии с предполагаемой врожденной способностью к обучению. Используемые при этом методы – результаты тестов, мнения учителей, оценки и давление родителей – не позволяют точно предсказать успеваемость, но зато классифицируют детей по признаку расы, социального или образовательного статуса семьи. Это социально несправедливо и не должно иметь места ни в одной школе, особенно в исламской. О такой практике будет более подробно рассказано в главе 9.

Чтобы приспособиться к жизни в многокультурной стране, важно найти тех, кто знаком с традиционным исламом, а также учился и жил в странах, где мусульмане не составляют большинства. Зависимость от исламских правоведов, которые основываются в своих доводах на опыте прошлого, может привести к путанице и создать впечатление, что ислам не способен решать современные проблемы.

Анвар Ибрагим, бывший заместитель премьерминистра Малайзии, отверг спорную парадигму столкновения цивилизаций, призвав вместо этого к цивилизационному диалогу, признающему и приветствующему этническое и религиозное разнообразие, характерное для Малайзии и многих других стран⁵¹. Он рекомендовал уделять первостепенное внимание социальной и экономической справедливости и равенству, отмечая, что это универсальные ценности. Он также заявил, что ислам, будучи религией

среднего пути, обеспечивает основу для плюрализма. Он рассматривает цивилизационный диалог не как цель, а как средство для достижения такого *сосуществования*, которое построено на гармоничном и обогащающем опыте трех религиозных групп, проживавших совместно в мусульманской Испании.

Трайбализм и корыстные интересы, осуждаемые исламом, могут принимать разные формы, в том числе иметь под собой религиозную основу. В наших школах мы не должны замыкаться в рамках собственных мусульманских общин. Важно, чтобы дети, которых нам доверили, научились ценить и все хорошее, что есть по ту сторону от тех, кто называет себя мусульманами. Массу полезных тому примеров можно найти в истории и современности. Помимо этого, нужно постараться обеспечить детям в исламской школе возможность общения с другими, немусульманскими, детьми. Его можно устроить через общественные работы, партнерство с другими школами, участие в общественных мероприятиях и пр. Дети из исламской школы Сиэтла каждый год участвовали в общегородских мероприятиях, посвященных Дню Мартина Лютера Кинга, а иногда несли плакат в авангарде шествия. Они также ходили на демонстрации и участвовали в празднованиях с другими группами детей. Ежегодно они устраивали очень успешный карнавал как для местных детей, так и для мусульманской общины.

Большинство взрослых мусульман и многие наши дети сталкивались с предубеждениями. Мы не можем предсказать будущее, но нам важно знать, что мир, в котором будут жить наши мусульманские дети, не всегда будет доброжелательным. Как мы можем подготовить их к сохранению достоинства и уважения к себе и к исламу перед лицом дискриминации и злобной исламофобии? И как нам

научиться использовать наши знания и опыт, связанные с предубеждениями и преследованиями, чтобы подчеркнуть единство всех людей и абсолютную необходимость отстаивать справедливость, даже если это будет против нас самих (Коран, 4: 135)? Мы меньше всего желаем, чтобы наши дети попали в ту же ловушку предрассудков и ненависти к немусульманам. Эта проблема не может быть решена отдельно от других. Предрассудки, с которыми сталкиваются наши дети напрямую или через опыт друзей и семьи, могут и погубить. Есть несколько способов подготовить их к такому опыту, и желательно заранее. Возможностей узнать о важности толерантности предостаточно. История и нынешние события дают массу примеров проявления братства людей.

Есть также яркие выдающиеся примеры мусульман, приходивших на помощь евреям во время Холокоста. В иллюстрированной книге «Парижская Великая Мечеть» повествуется о том, как евреи тайно получали убежище и укрывались в мечети во время преследований со стороны нацистов⁵². Албания, единственная мусульманская страна в Европе, была еще и единственной европейской страной, которая успешно защищала своих собственных еврейских граждан, а также множество евреев, спасающихся от нацизма из других европейских стран. Им прежде всего выдавались документы, позволявшие свободно перемещаться по стране, а не просто скрываться внутри нее. Когда Албания была оккупирована немцами и вышел приказ передать список евреев, это не было сделано⁵³.

Примеры мусульман, выступающих против несправедливости по отношению к евреям, дают нам прекрасную возможность начать дискуссию об иудаизме. Ввиду ситуации в Палестине важно постараться научить наших собственных детей не создавать стереотипов и не иметь предубеждений против членов целой религиозной или

этнической группы. Особенно полезно знакомить их с растущим числом еврейских организаций, которые выступают против несправедливости по отношению к палестинцам, даже если это противоречит их собственным интересам.

Образовательный проект 'Zinn Education Project' предлагает множество примеров людей, чья жизнь воплощала приверженность справедливости на протяжении всей истории США⁵⁴. Этот подход заставляет осознать, что именно такие люди, как мы, своими упорными усилиями изменили мир к лучшему – люди из разных слоев общества, которые поняли, что обязаны поставить на карту свою жизнь, будущее и мечты, борясь за справедливость. В западной и мировой истории есть много и положительных, и отрицательных примеров поведения, которые учат исламским ценностям. Также важно напомнить нашим учащимся, что, хотя нам дарован Коран, который нас направляет, другим религиям были даны их собственные откровения, и каждый человек от рождения получает дар *фитры* и интеллекта.

Учащиеся живо интересуются ролью других групп меньшинств в США и теми трудностями, которые они сумели преодолеть. Уделяя внимание меньшинствам и их роли в строительстве этой страны, можно преодолеть предрассудки. Дополнительным преимуществом является богатый материал в виде научно-популярных книг и исторических романов. К примеру, Лоуренса Йепа и его серии романов, изображающих долгую и нередко тягостную историю китайцев в Америке. Афроамериканский опыт весьма богато представлен во всех видах СМИ и, конечно же, включает в себя бóльшую часть истории ислама в Америке, а также существенную и значительную часть истории США. О

картофельном голоде в Ирландии и эмиграции ирландцев в Америку см. в перечне тем, представленных в приложении Б.

Единство Бога отражено в Его творении – целенаправленном, целостном и упорядоченном. Взаимосвязанность, точность, гармония каждой его составляющей доказывают единство Всемогущего, создавшего предметы, над которыми не властны время и пространство. Только единый Бог мог создать Вселенную, столь неизменно следующую определенным законам. Творец в Своей бесконечной мудрости установил роль для каждой существующей в ней вещи. Что бы мы ни взяли, будь то идеальная связь между системами организма, невообразимая структура отдельной клетки, точность атома или порядок в нашей Солнечной системе, мы не можем не знать, что все это является результатом замысла. Еще более невероятным является то, что все это связано друг с другом разными способами. Природа – это намного больше, чем физический объект, каждое из ее чудес – это *айят*, то есть знак единого Бога.

Единство мироздания имеет значение для всех аспектов учебной программы, но оно особенно важно при изучении естественно-научных дисциплин, которые часто очень фрагментированы. Образовательный текст для детей младшего возраста часто состоит из ряда разрозненных и почти не связанных тем, за исключением того, что все они считаются «научными». Каждый предмет быстро заканчивается, и класс переходит к следующему, что лишает детей времени, необходимого для того, чтобы увидеть и оценить взаимосвязи, которые объединяют творение Аллаха в изумительное целое. Требуется время, чтобы размышлять, созерцать и задумываться над знамениям Бога в этом мире.

Наука, в конце концов, является не более чем физическими законами Бога. Почти каждое упоминание об этих знамениях

Бога в Коране сопровождается словами, призывающими мусульман к исследованию, анализу, размышлению. Снова и снова нам повелевается смотреть на это Его творение, размышлять над его поразительной сложностью, упорядоченностью, равновесием и тем, как все это соединяется в чудесное целое, и вспоминать единого Бога, сотворившего все это для нас.

Среди Его знамений – сотворение небес и земли и различие ваших языков и цветов. Воистину, в этом – знамения для обладающих знанием (Коран, 30: 22).

Универсальность научных законов указывает на замысел, который столь изящен и последователен, что он демонстрирует любому лучшему из планировщиков, без предвзятого представления, что все происходит чисто случайно. Поскольку созерцание творения должно вести к Творцу, наша священная обязанность как педагогов – устранить разрыв между Творцом и Его творением, связать физическое с метафизическим и восстановить концепцию Божьего замысла. Сам Коран вновь и вновь побуждает нас искать знания о великих творениях Бога, изучать и обдумывать знамения (*айаты*) этого мира.

Он – Тот, Кто сотворил для вас все, что на земле, а затем обратился к небу и сделал его семью небесами. Ему известно о всякой вещи (Коран, 2:29).

Нам трудно объять разумом мироздание, которое до бесконечности простирается за пределы самых дальних уголков Вселенной или же внутрь до мельчайших субатомных частиц, и все же мы знаем, что за пределами физических частей мироздания, которые так или иначе поддаются наблюдению, существует *алгайб*, невиданное и невидимое. Дети часто задаются вопросами об истинной природе Бога,

времени, цели Вселенной, духовных существ. Маленькие дети при этом думают, что взрослые знают ответы. Вот почему мы никогда не отмахиваемся от подобных вопросов, а стараемся в своей работе научить детей осознавать, что некоторые вещи всегда остаются за пределами человеческого понимания. Прежде всего, творение – это Сам Творец, единый Бог, который управляет им полностью и всецело. Для верующего космос включает в себя все творение, кроме только самого Бога. Оно включает в себя невидимое – рай и ад, а также джиннов и ангелов. Оно включает в себя особые качества, которыми Бог наделил весь род людской, вдохнув души в первых людей – мужчину и женщину, дав им свободную волю и разум, но в то же время вручив ответственность за дела Бога на земле. Творение произошло только потому, что Бог того пожелал, и оно просуществует до полной смерти физического мира.

Физическое мироздание предназначено во благо людям, но нас предостерегают не причинять вред земле. Перед нами поставлена задача – заботиться о сбережении, поддержании и защите окружающей среды ради всего мироздания и той части человечества, что лишена доступа к тем природным ресурсам, которыми пользуются некоторые из нас.

Он – Тот, Кто сделал вас преемниками на земле и возвысил одних из вас над другими по степеням, чтобы испытать вас тем, что Он даровал вам (Коран, 6: 165).

Таким образом, наша обязанность – убедить тех, кого мы учим, что долг каждого из тех, кто так или иначе поднят «на ступень выше другого», – взяться за активную заботу о Божьем творении. Технологии, ставшие результатом неумеренного использования Божьего творения, привели к нынешнему глобальному потеплению, загрязнениям, разрушениям мест обитания и утере многообразия. Те, кто внедрил столь

опустошительные технологии, не намеревались уничтожить Землю умышленно, однако все мало-мальски позитивные намерения вскоре были сведены на нет безрассудством, жадностью, чрезмерной жаждой наживы и сосредоточением власти в руках немногих, оружием ужасающей разрушительной силы и культурой потребительства. Многие, если не большинство из наших детей, будут участвовать в разработке технологий будущего, которые мы даже не можем себе представить. Давайте побудим их глубоко задуматься о проблемах дня сегодняшнего, чтобы они были в состоянии, если пожелает Бог, предотвратить или преодолеть трудности.

5

ЕДИНСТВО ИСТИНЫ

Скажи: «Путь Аллаха – это прямой путь». Если же ты станешь потакать их желаниям после того, как к тебе явилось знание, то Аллах не будет тебе ни Покровителем, ни Помощником (Коран, 2: 120).

Иногда посетители приходят в исламскую школу Сиэтла и искренне спрашивают: «Вы преподаете и религиозные, и светские предметы?» В эти моменты мне бывает трудно удержаться от того, чтобы вскочить на свою импровизированную трибуну и выкрикнуть: «Нет и еще раз нет!» Понятие светского чуждо исламу. Отграничение «исламоведения» от «обычных» предметов в школьной системе способствует лишь формированию менталитета, который рассматривает религию как нечто отдельное от жизни. Когда Пророк сказал, что чернила ученого более святы, чем кровь мученика, и когда он поставил обучение выше молитвы, он не различал так называемое светское и религиозное знание. Человечеству было предоставлено самому выявлять элементы единства, упорядоченности и замысловатых переплетений в пределах мироздания, дабы выяснить, как возникают и поддерживаются взаимосвязи.

Читай во имя твоего Господа, Который сотворил все сущее, сотворил человека из сгустка крови. Читай, ведь твой Господь – Самый великодушный. Он научил посредством письменной трости – научил человека тому, чего тот не знал (Коран, 96: 1–5).

Это первое откровение, полученное пророком Мухаммадом, явилось началом революции мысли, приведшей к поиску знаний, которые произвели революцию

во всем известном нам мире. Хотя слово «'илм» обычно и переводится как «знание», на самом деле это более сложное понятие, включающее и мудрость, и понимание. Сардар сравнивает концепцию «'илм» с концепцией «'адл» (справедливость)⁵⁵. Знание, которое не ведет к позитивным действиям, но имеет своей целью обретение богатства или власти для немногих, не может считаться 'илмом. Поиск знания требует ответственности, поскольку мы здесь выступаем как доверенные лица Бога, и знание, которого мы ищем, должно быть направлено на благо человечества и всего творения.

В моей библиотеке имеется настоящая жемчужина Томаса Гольдштейна «Рассвет современной науки»⁵⁶. Его книга – это не попытка письменно засвидетельствовать каждую деталь истории науки, а скорее углубление в философское и интеллектуальное обоснование этого явления. Особенно отрадно то, что он, будучи немусульманином, так высоко оценил те черты, которые сделали период исламской науки столь чудесным, что не заметил возникшего разделения, враждебности и напряженности. Он правильно охарактеризовал позицию мусульманских мыслителей, целенаправленно искавших знаний:

Наука в мусульманском мире вдохновлялась приятным наблюдением за разнообразием природы и использованием ее щедрости для улучшения жизни <...> (и) мало заботилась о том, чтобы разумом утвердиться над природой посредством узких философских систем или доказать человеческое господство через неустанные технологические преобразования природной среды <...> Исламская наука была прагматическим продуктом религиозной культуры, которая смотрела на землю как на сад, а не на испытательный полигон для утверждения могущества человеческого рода⁵⁷.

Это так называемое светское знание, основанное на тех самых знамениях Бога, о которых Он нам напоминает для размышления. Когда первые исследователи ислама искали знаний в пределах всего известного нам мира, они делали это не для того, чтобы заменить ислам чужеродными философиями или верованиями, а чтобы обогатить его. Возможно, это им не всегда удавалось, но их целью было не просто передавать смысл и переводить, но подчиняться заповедям Корана, чтобы смотреть, созерцать, думать, размышлять и включать полученные знания в единую структуру 'илма. Они осознанно занимались экспертизой, сортировкой, классификацией и исламизацией. Настаивая на действительности как откровения, так и разума, всю совокупность знаний, физических и философских, они сплели в единство, основанное на Коране.

Ислам не является слепой верой. Тем не менее, несмотря на предписания, призывающие мусульман размышлять, обдумывать, созерцать, есть множество мусульман, которые боятся думать, боятся, что желание знать и спрашивать могут повредить их вере. Если между исламом и науками о материальном мире существует какое-то противоречие, если части знаний кажутся противоречивыми, то это лишь оттого, что наше понимание неполно. Представление о том, что существуют две истины, одну из которых мы получаем посредством откровения, а другую – посредством разума, противоречит центральной исламской концепции *таухида*. Слова «Аллаху ал-Алим» имеют истинный смысл, ибо только Бог – Всезнающий. Хотя индивидуальное понимание меняется на протяжении жизни каждого из нас, а и коллективное – на протяжении всей истории, человеческое знание всегда ограничено неизвестным и непознаваемым. Пути, по которым знание достигает нас, различны, но вся истина исходит от единого Бога.

Он – Ведающий сокровенное, и Он не открывает Своего сокровенного никому... (Коран, 72: 26).

Наша конечная роль – не изолировать наших детей, а подготовить их к тому, чтобы вносить исламский вклад в общество, в котором они живут. Мы отправляем их в мир, полный опасности для их религии. Мы не оказываем им никаких услуг, отговаривая от решения имеющихся у них вопросов или настаивая на том, что они должны не думать, а просто верить. Стремление задаваться вопросами и вера не противостоят друг другу. То, что выглядит как противоречия, дает возможность для совершения открытий, изучения и понимания.

Иногда откровение и разум *кажутся* противоречащими друг другу, но противоречие здесь только кажущееся. Это должно вдохновить нас мыслить глубоко и творчески, но не обязательно отбрасывать одну из двух казалось бы противоречивых реальностей. Как мусульманские учителя, мы обязаны внушать это нашим ученикам. Когда учителю задают вопросы, которые могут провоцировать конфликт между разумом и откровением, наступает обучающий момент. Воспользуйтесь этой возможностью! Такое противоречие связано либо с нашим неправильным пониманием откровения, либо с нашей ошибочной аргументацией. Для ребенка услышать то, как взрослый скажет «я не знаю», уже само по себе является весьма серьезным опытом обучения. Мы хотим, чтобы наши дети учились на протяжении всей жизни, осознавая, что всем нам еще предстоит многому научиться. Невежественное состояние молодежи не защитит ее. Твердите ей, что, если есть проблема, следовательно, есть и возможность узнать. Наша обязанность – постараться сделать все возможное, чтобы понять, подчеркивая при этом, что неизвестное и

непознаваемое существует. Мы хотим, чтобы наши учащиеся знали, что некоторые вещи непостижимы для человеческого разума – индивидуального или коллективного.

Наша роль как учителей во многом заключается в том, чтобы помочь учащимся овладеть средствами для мышления, самоанализа, обдумывания и понимания с нравственных, этических и исламских позиций, а также напомнить учащимся и себе самим, что главное для нас-Бог, а не материализм, который является кредо сегодняшнего дня. Хенцелл-Томас напомнил нам, что Коран обращен к тем, кто верит в существование того, что находится за пределами человеческого восприятия:

Прежде всего мы должны развивать способность благоговеть и удивляться перед лицом тайн, недоступных рациональному интеллекту <...> нам нужно поощрять склад ума, который уходит от буквального и легко применим при мышлении, основанном на аналогии, метафоре и символике, со сказкой, притчей и аллегорией⁵⁸.

Знание (*'илм*) не является накоплением фактов, а образование – пассивным принятием того, что преподносится как истина. Оно требует уважительного обмена мнениями, расхождений во мнениях, взаимообмена идеями. Ожидая от учащихся безусловного согласия с нами, мы тем самым заставляем их игнорировать часто повторяемые предписания Корана о том, чтобы самостоятельно думать, рассуждать, размышлять. Разум и откровение – это дары Бога всем людям, и они дополняют друг друга. Результаты вопросов и обсуждений могут иногда вызывать беспокойство, но даже беспокоящие идеи чаще всего возникают в среде учителей, имеющих исламское образование, и одноклассников, стремящихся понять с исламской точки зрения. Следует учесть, что, когда дети задают сложные вопросы, это влечет за

собой риски. В подобных случаях учитель должен действовать так, чтобы эти риски не озадачивали ни учеников, ни его самого. Особенно сложно бывает сформулировать вопросы, связанные с конфликтами веры.

Мыслящие учащиеся – это те, кто склонен идти на интеллектуальные риски. Нам нужно стимулировать вопросы и исследования. Вагид указывает, что важно поощрять принятие рисков и то, что он называет «обратной связью», подчеркивая, что общение с другими людьми и поощрение традиции *шура* устраняют фактор неуважения и позволяют учителям и ученикам принимать друг друга в качестве сторон-участников в процессе обучения, способствуя творчеству и осознанию того, что всегда существует нечто новое для открытий⁵⁹. Такое обучение носит глубинный характер и возможно только при том подходе, при котором учат задаваться вопросами.

Привить истинное понимание – это задача, требующая интенсивной духовной и умственной работы, которую нельзя оставлять исключительно ученым. Именно педагоги являются теми, кто посредством обучения и опыта научился общаться с молодежью, и именно они будут играть важную роль в формировании будущего ислама на Западе. Дети – этот несомненно самый ценный ресурс нашей *уммы* – переданы в наши руки. Крайне важно, чтобы мы серьезно относились к этой ответственности, обучались сами и внимательно изучали нашу педагогику, чтобы убедиться, что мы делаем все возможное для возвращения знаниям надлежащего статуса. Для этого нам нужно понять происхождение и роль современной западной науки. Роль, которую мусульманская наука сыграла в истоках европейской научной революции, может являться источником гордости, однако важно понимать фундаментальные различия, которые отличают два способа мышления:

Люди западной цивилизации отдали науке полный контроль над своим разумом и жизнью <...> страстное стремление к объектам материальной реальности на этой земле заменило трансцендентное видение. Мистическая интуиция уступила место последовательной, рациональной мысли. Вместо того чтобы обратить свой взор на безграничные орбиты божественной Вселенной, западные люди раннего Нового времени решили сосредоточиться на четко ограниченной части конкретной реальности. То, что было скачком от Средневековья к современной версии мира, явилось впечатляющим сужением фокуса – заострением и, в то же время, огрублением нашего восприятия мира⁶⁰.

Эти слова четко характеризуют способ восприятия мира, разработанный на протяжении последних нескольких веков. Освобождение от всевластия церкви обеспечило мотивацию, а экспансия в остальной мир посредством колонизации и капитализма – физические, финансовые и психологические средства для бурного всплеска наук, который стал известен как научная революция. В отличие от мусульманских ученых, которые развивали свои подходы к обучению в широком русле откровения, западные ученые ренессансной эпохи быстро поняли, что явный конфликт с всепроникающей церковью будет недопустим. И было достигнуто негласное соглашение. Новая форма знания – наука – позволит избежать всего, что затрагивает вопросы веры, сосредоточившись только на тех явлениях, которые непосредственно наблюдаются через чувства. Наука – в том виде, в каком она развивалась на Западе, – является результатом богатого и творческого использования разума, однако ей не хватало откровения. Гольдштейн говорит о цене лести разуму, сравнивая антагонизм по отношению к церкви с подростковым протестом против родителей. Это привело к

возмущению против любой власти и чрезмерному индивидуализму, который стал господствовать в обществе:

Было затронуто все – философия, религия, политика и общественная мысль. Западная цивилизация в конце концов передала материалистической науке полный контроль над своей жизнью и разумом. Рациональная или «научная» методология, которая впервые подняла голос против трансцендентных ограничений, стала панацеей от наших самых сокровенных проблем⁶¹.

Западные ученые не обязательно отказались от религии. Предыдущее откровение, наш врожденный дар (*фитра*) и наша способность рассуждать могут и ведут к познанию Бога. Тем не менее однозначное отделение религии от науки наносит ущерб. Этот раскол стал настолько глубинным, что повлиял на способ восприятия знаний большинством из нас.

Историки и философы науки недвусмысленно показали, что современная наука не является ни истиной, ни ценностью, ни идеологией в чистом виде. Ее основу составляют ее собственное мировоззрение, философские идеи, ценности и понимание природы. Сейид Хусейн Наср пишет о новой и чуждой науке, «связанной с одним уровнем реальности и закрытой для любой возможности доступа к более высоким состояниям бытия или уровням сознания <...> даже тогда, когда она пытается иметь дело с самыми возвышенными сферами небес или глубинами человеческой души»⁶².

Биолог Стивен Джей Гулд указал, что наука социально зависима, что она меняется по мере изменения культуры, и не потому, что приближается к истине⁶³, – оценка, которую, как он подозревал, многие ученые-практики не принимают в расчет, но с которой охотно согласятся историки науки. Гуннар Мюрдал писал, что «культурное влияние сформировало гипотезы <...> с которых мы начинаем, ставит

вопросы, которые мы задаем, влияет на факты, которых мы ищем, определяет интерпретацию, которую мы им даем, и направляет нашу реакцию на эти интерпретации и выводы»⁶⁴.

Если даже такая наука, как физика, не свободна от идеологии, а глубоко встроена в породившую ее культуру, то насколько же опасен становится сциентизм, когда его пытаются применить к таким сложным областям, как изучение поведения человека с целью организации общества на разуме, а не на религиозных принципах. В результате возникло то, что стало общественными науками: антропология, экономика, политология, психология и социология. Известно, что Уильям Джеймс, считающийся отцом американской психологии, называл свою область «малоприятным предметом» из-за отсутствия у нее интереса к тому, что действительно важно, «к тому, что лежит за пределами эмпирических исследований, – к вещам, которые делают нас действительно людьми»⁶⁵. Так называемая наука о поведении (бихевиоризм), которая унижает наше сознание, разум, душу и свободную волю, представляя все это лишь как иллюзию, уже сама по себе подрывает те основы, на которых мы воспитываем и обучаем наших детей. Когда концепция выживания наиболее приспособленных, то есть принцип естественного отбора, была применена к социальным наукам, результатом стало оправдание чудовищного пренебрежения более слабыми людьми, этническими группами, предприятиями и другими образованиями.

Есть множество примеров губительного воздействия культуры при попытке использовать науку для объяснения человеческого поведения. В книге Гулда подробно описано, как, несмотря на преобладающее генетическое сходство между людьми, расистская и сексистская «наука» использовалась для обоснования превосходства мужчин над женщинами и женщин с белой кожей над темнокожими,

чтобы показать всецелое превосходство американцев западноевропейского происхождения над восточными и южными европейцами, а также врожденную неполноценность низших классов, узаконивая 1) принудительную стерилизацию тех, кто был признан интеллектуально или морально несовершенным; 2) предсказание преступности на основе генетики; 3) определение вины подозреваемых в убийстве на основе измерения их физических характеристик⁶⁶. Расизм сыграл очень важную историческую роль в подавлении любых сожалений по поводу империализма, эксплуатации и даже порабощения тех, кто считается низшей формой человечества. Это высокомерное отношение, предполагающее врожденное превосходство определенных этнических, расовых, религиозных и экономических групп, организационно оформилось и продолжает господствовать в современном мире. Концентрация материальных ценностей в руках немногих, вечные войны, непрерывный грабеж природных ресурсов посредством неокOLONиализма и геноцида – всему этому нет конца.

Финансирование системы государственного образования США организовано так, что возможность получения образования существенно зависит от расы и класса, и при этом те, кто принадлежит к высшим классам, имеют лучшее оборудование, материалы и учителей, в то время как школами в более бедных районах пренебрегают⁶⁷.

Пророк сказал: «Мудрость–это утраченная собственность мусульманина; где бы он ни нашел ее – она принадлежит ему». Никто не предложит отказаться от обширной фактографической базы, данной нам посредством западной цивилизации, но мы должны помнить, что все знания – от Бога, они неотделимы от Его цели для нас, и конечная цель

нашей жизни заключается в поклонении, послушании, справедливости и действии.

К сожалению, пока что мало сделано для того, чтобы извлечь уроки из ошибок и успехов прошлого, когда мусульмане смело и отважно противостояли знаниям нескольких цивилизаций с совершенно разными системами убеждений и ценностей. Несмотря на серьезную борьбу, разногласия и неудачи, мусульманские интеллектуалы в конечном счете сумели успешно интегрировать огромный массив переведенных знаний в единый, но не единообразный корпус 'илма. Это было задачей трудной, зачастую опасной и не всегда успешной, однако исламские, а также светские интеллектуалы того времени были непоколебимы в своих усилиях, которые Музаффар Икбал называет упорядочением идей в свете откровения:

...Сублимация полученных материалов – дело, потребовавшее поколений для его завершения и породившее раскол, дебаты, разногласия, полемику и даже обвинения и приговоры. Конечным результатом явилась <...> традиция, которая изучала, исследовала и синтезировала свою собственную уникальную точку зрения на природу и состояние человека, перспективы, которые были явно исламскими, но не однородными⁶⁸.

Мусульманский мир воспринимал западные знания пассивно и без разбора. Европа быстро стала центром мысли, в значительной степени благодаря огромному богатству, которое влилось в нее посредством экспансии и капитализма, а неевропейские регионы узнавали о европейских военных и экономических достижениях. Приход современных знаний вызвал большое возбуждение и порыв в стремлении превзойти их. Известные исламские реформаторы Сейид Ахмад Хан, Мухаммад Абдо и другие способствовали

внедрению западного образования и науки в мусульманский мир, будучи убеждены, что наука является общей ценностью. По их мнению, исламские ученые дали знания Европе, где те продолжили свой расцвет. Теперь они будут востребованы обратно вместе со всеми их достижениями, и мусульманский мир извлечет из них пользу точно так же, как Запад ранее извлекал выгоды из исламских знаний.

Этого очевидно не произошло. Вместо того чтобы стать ожидаемой панацеей, знания ввергли мусульманский мир в пропасть смятения при попытке отделить веру от «реальности» науки. Европейцы превратили науку в новый способ мышления, основанный исключительно на чувствах, в систему, при которой человек самостоятельно мог достигать понимания законов, управляющих людьми и Вселенной. Поскольку Бога нельзя физически наблюдать, отсюда следует, что все в природе, включая происхождение Вселенной, образование простых молекул, живую клетку, упорядоченные физиологические процессы высших растений и животных вплоть до феномена человеческого интеллекта, обусловлено лишь случайным стечением обстоятельств. Реальное может быть определено только человеком. Те, кто верит в Бога, как правило стараются тщательно разграничивать Бога и процесс познания. Этот механистический взгляд на реальность, в которой реально существует лишь то, что может быть непосредственно воспринято через органы чувств, привел к редукционизму, в котором целое понимается только путем изучения его отдельных частей. Эта усиливающаяся раздробленность является полной противоположностью исламскому видению единства.

Сейид Хоссейн Наср, быть может, сумел лучше, чем любой другой ученый, противопоставить целостный взгляд на знания, который является фундаментальным для ислама,

материалистической западной мысли. Наср начал учиться на физическом отделении Массачусетского технологического института, но увлекся философией и историей науки благодаря услышанному им от Бертрانا Рассела. Он посвятил свою жизнь изучению исламской философии науки и космологии, включая сравнение современной науки с мировоззрением всех религий, которые не были лишены своей духовности посредством рационализма. Он потратил жизнь, убеждая мусульманский мир, что массовое принятие безбожной материалистической науки продолжает причинять непоправимый вред. Огромные достижения в области современной науки и техники, их существенная роль в формировании образа жизни, привычек и человеческих отношений, их коварный способ воздействия на традиционные культуры, их разрушительное воздействие на природу, а также способность видоизменять цивилизацию стремительно разрушают структуру традиционных обществ во всем мире. Если мы, как учителя, поймем и оценим эту историю, мы не будем учить наших детей на материалах, в которых отсутствует то, что не поддается наблюдению и количественной оценке, и сказано, что в мире, где мы живем, все происходящее – лишь случайность или результат людских усилий.

Подруга недавно выразила беспокойство по поводу своего сына-подростка. «Его учитель убедил его, что ничто не является правдой, если это не может быть испытано нашими органами чувств. Теперь он больше не верит». Этот мальчик учится в государственной школе, но мы, мусульманские педагоги, зачастую виноваты в косвенной передаче подобной информации, используя материалы, предназначенные для понимания знаний, противоречащих исламу. Обучая нашу молодежь на основе текстов и учебных программ, согласно которым мир обособлен и независим от Бога, мы рискуем

привить им такие основы понимания реальности, которые противоречат всему, во что верим мы, мусульмане. Крайне важно осознать ту пропасть, отделяющую традиционную исламскую мысль от мировоззрения, представленного в современных учебных программах. Мы просто не можем рассчитывать на то, чтобы должным образом обучить наши последующие поколения, вводя понемногу ислам в состав различных предметов или указывая на удивительный вклад мусульманских ученых, живших в прошлые времена. Мы должны вернуться к основам и заложить совершенно новый фундамент для нашего образования.

С исламским мировоззрением расходится не только представление о физическом мире, но и изображение событий во времени. Для мусульман изучение истории призвано показать людям пример – как положительный, так и отрицательный. Бог полностью контролирует и в Своей высшей мудрости формирует обстоятельства в ответ на нравственное поведение людей. Эта точка зрения полностью противоречит учебникам, которые игнорируют Его существование и пишут исключительно о материальных причинах минувшего. «Предприятие по установлению царства Божьего на земле, предписанию добра и запрету зла <...> непрерывная инициатива с ее успехами и неудачами может легко сформировать основу альтернативного видения истории»⁶⁹.

Каждый эпизод из прошлого, рассказанный в Коране, преследует конкретную цель – преподать один или несколько уроков, а не просто передать факты. Поразительное сравнение библейских и коранических источников истории дано в книге «Уроки из сюжетов Корана»⁷⁰.

Если вера не отражается в действии, в частности в социальной деятельности, она не имеет реальной ценности.

Со времен Пророка основной задачей ученых являлось осуществление руководства мусульманами в практических аспектах жизни. Именно эта традиция объясняет достижения исламской цивилизации, а также то, «почему мусульманский мир должен был прийти в упадок, как только его религиозные лидеры перестали творчески размышлять об этих основах исламской идеологии»⁷¹. Мусульманские ученые не сумели развить образовательные и другие социальные науки, что является печальной оплошностью, о которой говорили многие ученые. Признавая, что образованием объясняются вершины, достигнутые исламской цивилизацией в период до Нового времени, Кади утверждал, что образование никогда так и не превратилось в специальную область, как это произошло с другими дисциплинами⁷². Абу Сулайман считал, что в этом виновно «отделение самоотверженных лидеров интеллигентов от всех реальных форм власти»⁷³. «Благодаря этому разделению принципы, касающиеся текстов, превратились в очень сложные науки, в то время как 'вторичные' принципы были, по существу, проигнорированы. <...> Этим объясняется то, почему никогда не развивались экономические, образовательные, политические, коммуникационные или управленческие науки»⁷⁴. Едуллах Казми писал:

Когда к девятому веку было проведено различие между религиозным и светским знанием и только религиозное знание считалось достойным следования <...> диалектические отношения между Кораном и миром были нарушены <...> Понимание Корана было отделено от понимания мира и, как следствие, пониманию мира была отведена вторичная роль, поскольку ему было отказано в этическом обосновании и у него была отнята легитимность⁷⁵.

Хотя образование, возможно, и не превратилось в специальность так, как это произошло с астрономией или медициной, в обществе, где стремление к знаниям воспринималось всерьез и где каждый ученый был еще и учителем, процесс и принципы образования очевидно должны были быть предметом дискуссии. Хотя многие рукописи, конкретно или случайно имеющие отношение к образованию, несомненно были утеряны, уничтожены или пока еще не обнаружены, значительная доля педагогической мудрости была обнаружена в рукописях на другие темы.

Ученый Себастьян Гюнтер посвятил более десяти лет поиску средневековых рукописей, посвященных образовательным идеям. Он отметил несколько принципов, подкрепленных сегодня научно обоснованными доказательствами. К ним относятся: единая природа мысли; доброе и уважительное отношение к учащимся; важность эмоций и мотивации; первостепенное внимание к личности – на основе интересов и уже существующих знаний; поощрение критического мышления и открытого обсуждения⁷⁶.

Знание не является эксклюзивным. Оно принадлежит всем, кто его ищет. Однако оно открывается, признается, осваивается и используется в разных условиях. Те, кто развивал исламскую науку, приблизились к знаниям о роли людей на Земле. Подобный подход может обеспечить основу, которая приведет к объединению того, что стало рассматриваться как разрозненные истины. Ал-Алвани подчеркнул, что это потребует создания уникальной концептуальной базы, начиная с критического обзора, определяющего различия в источниках и правилах, которые управляют двумя сферами знаний, и далее сохраняя элементы тех западных знаний, которые подходят, а также видоизменяя или отвергая те, которые не подходят⁷⁷. Примечательно, после недавней кончины Ал-Алвани

постепенно убывает число людей в группе, инициировавшей проект исламизации знаний. Хотя критику проекта, широко обсуждаемую в разных местах, следует воспринимать серьезно и вдумчиво, важно помнить, что при всех его недостатках он стал смелым началом, совместными усилиями ярчайших и лучших умов нашей *уммы*, направленными на восстановление исламской концепции знания.

Стоит помнить, что цивилизация исламской мысли, основанная на откровении, но включающая знания из других источников, не возникла на протяжении жизни одного поколения, а строилась с течением времени.

С Божьей помощью огромный свод современных знаний в конце концов волеется в исламскую мысль. У нас есть множество инструментов, базовых знаний и информации – намного больше, чем было у ранних мусульман. Пусть же Бог дарует нам волю и веру, чтобы ответить на этот вызов.

6

Разум, мозг и наука об образовании

Наш Создатель устроил наш мозг так, чтобы, руководствуясь откровением, мы могли бы использовать свой интеллект для достижения знаний и понимания. Чем больше мы знаем о Его замысле, тем больше можем учить в соответствии с ним. Благодаря растущей информации о работе человеческого мозга несколько выдающихся ученых посвятили свою работу конкретным методикам преподавания.

Западная наука всегда боролась с такими понятиями как дух, внутренняя сущность, ум, сознание и душа. Они просто не вмещаются в рамки материалистической, редуccionистской науки. Поэтому решено было игнорировать эти очевидно реальные явления как иллюзии или понятия, которые могут быть объяснены взаимодействиями между реальными материальными объектами. Невролог-нематериалист Марио Борегар заявил: «Дело в том, что материализм застыл. Он не имеет полезных гипотез для человеческого разума или духовного опыта, а также не приближается к их развитию»⁷⁸. Но сами термины «ум», «мозг» и «наука об образовании» свидетельствуют, что мы, тем не менее, начали выходить за рамки более раннего редуccionистского сциентизма, который учил, что человеческий ум лишь эквивалентен физическому органу, который мы называем мозгом.

Хотя мы стремимся к пониманию, выходящему за рамки научного, мы обязаны искать знания о Божьем творении и использовать его на благо людей. Как мусульманским учителям, влияющим на жизнь нашего следующего поколения, нам очень важно узнать как можно больше о мозге, особенно когда мы рассматриваем его в сочетании с

мышлением, обучением ума. Со стремительным ростом такой науки, как неврология, а также появлением подхода, согласно которому понимание мозга важно для преподавания и обучения, учителя естественным образом тяготеют к так называемому образованию, основанному на работе головного мозга (brain-based education). По мере роста такого интереса за эту идею ухватились многие писатели, издатели и наивные педагоги. Каждый хотел сделать все возможное, чтобы улучшить обучение, заимствуя разные идеи, впоследствии оказавшиеся ложными. Я помню соседку, которая записалась на курс обучения тому, как научить ее шестилетнего ребенка и других детей ползать, будучи убеждена, что у ребенка есть явные проблемы с обучением, поскольку он пропустил период ползания, прежде чем начал ходить. Я также помню сложную и дорогостоящую программу чтения, разработанную крупным образовательным издательством, которая была «основана на работе мозга», однако при независимом изучении оказалась неэффективной. ‚Brain Gym` (некоммерческая корпорация) и представление, что люди делятся на тех, кто преимущественно использует левое или правое полушарие, – это два глубоко укоренившихся, но ошибочных понятия.

Прошедшие десятилетия стали весьма плодотворным временем для составителей, издателей и инициаторов программ по применению «мозгового штурма» и довольно неудобным временем для педагогов, с энтузиазмом воспринявших идеи, которые, как оказалось впоследствии, были основаны лишь на принятии желаемого за действительное и сегодня считаются мифами о мозге; по словам Трейси Токухамы-Эспинозы, это «привлекательные и хорошо продаваемые концепции о мозге и обучении, которые почти бездоказательны и отражают

непреднамеренное невежество их популяризаторов <...> или же проданы публике недобросовестными консультантами»⁷⁹.

Такая поп-неврология приносит «мозгоценричным» исследованиям дурную славу. В ответ на это серьезные ученые, работающие в данной области, начали использовать термин «наука об уме, мозге и образовании» (*Mind, Brain and Education Science, MBE*). Было высказано мнение, что для достижения прогресса эта область должна быть междисциплинарной. Каждый признанный эксперт должен быть хорошо подготовлен по крайней мере в двух из сопутствующих ее успеху областей: ум (психология), мозг (неврология) и образование. Результатом является новая научная дисциплина, использующая все вышеперечисленное, но ориентированная на образование⁸⁰. Одной из наиболее важных разработок, благодаря которой исследования по проблемам образования и психологии получили эмпирическую поддержку от неврологии, стала технология визуализации мозга, оптической топографии, которая без ограничений может использоваться в любой среде⁸¹.

Но вместо того чтобы полностью отказываться от применения «мозгоцентричного» обучения в классах в силу прошлых проблем, мы прежде всего обязаны серьезно взглянуть на огромное количество имеющихся исследований о функции человеческого мозга в процессе обучения. Среди многих видных ученых, пишущих материалы для преподавателей, можно назвать таких как Эрик Дженсен, Роберт Сильвестр, ТокухамаЭспиноса и Джуди Уиллис.

Большая часть изложенного мною взята из книги «Ум, мозг и наука об образовании: всеобъемлющее руководство по новому обучению на основе мозга» (*Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching*), которую я очень рекомендую. Автор очень критически и

всесторонне рассматривает огромное количество проведенных в последние годы исследований, классифицируя их по четырем категориям: 1) то, что хорошо известно; 2) то, что вероятно верно; 3) то, что все еще является умными предположениями; 4) нейромифы и недоразумения. Вторая и третья категории включают в себя множество идей, которые широко принимаются педагогами, а зачастую и психологами. Поэтому они могут рассматриваться как лучшая практика, но их будет трудно изучить с точки зрения неврологии, и поэтому они все еще нуждаются в дополнительной проверке⁸².

Затем в книге подробно обсуждаются принципы, которые были четко установлены или «вероятно верны» и подтверждены исследованиями по крайней мере в двух областях – психологии и неврологии, а также в образовании. На основании этих двух групп четко определенных принципов в книге предлагаются приложения для преподавания и обучения.

Хотя базовая структура мозга всех людей одна и та же, каждый человек в высшей степени уникален. Есть ряд факторов, влияющих на обучение, но по-разному воздействующих на каждый физический мозг. К ним относятся генетика, физическая активность, питание, режим сна, мотивация, юмор, стресс и беспокойство. Каждый из нас выстраивает работу мозга по собственному шаблону мышления. Поскольку нет двух детей, которые учатся одинаково, учителя должны затратить время и усилия, чтобы понять, как их ученики формируют знания, и предлагать разнообразный опыт. Хотя предпочтения в стиле обучения могут различаться, теория множественного интеллекта Говарда Гарднера не имеет эмпирических данных и не принимается большинством ученых – сторонников МВЕ. Тем не менее его гипотезы работают в условиях школьных классов,

поскольку каждый человек использует для обучения различные процессы в разное время. Чем больше способов подачи информации, тем больше вероятность того, что любой отдельный ребенок сохранит в памяти то, чему его учат в какое-либо конкретное время.

Дифференциация (индивидуальное обучение) широко поощряется. В ее пользу свидетельствуют главным образом исследования в школьных классах, но этот подход Токухама-Эспиноса рекомендует не только потому, что внутри любого класса будет присутствовать широкий спектр знаний и навыков, но также из-за различия интересов и особенностей каждого ученика. По тем же причинам она поддерживает переход от оценки, ориентированной на результат, к более сбалансированному подходу. Есть много методов оценки, которые можно и нужно использовать в классе. Оценка должна быть постоянной и включать регулярную обратную связь.

Мозг сложен, эффективен и чрезвычайно гибок, он ежедневно меняется. Это происходит на протяжении всей жизни. Связи внутри сетей нейронов укрепляются по мере их использования, в то время как менее используемые соединения сокращаются для экономии ресурсов. Существуют периоды восприимчивости, когда дети учатся с меньшими усилиями, но нет переломных периодов, после которых обучение невозможно. Мы не учимся запоминать правила. Напротив, естественное обучение происходит, когда постоянно обрушивающаяся на нас информация автоматически упорядочивается в мозге в соответствии с уже поступившими и укоренившимися знаниями, в процессе постоянного сравнения поступающей информации с той, что уже известна. При помощи дополнительных сопутствующих знаний она автоматически самокорректируется, перестраивая и изменяя предыдущие шаблоны.

Сьюзан Ковалик отметила: «Способность <...> постепенно разбираться с чрезвычайно сложным, меняющимся миром поразительна. И это естественно <...> мы учимся через поступающие данные, представленные совершенно случайным, стихийным, непредвиденным, неупорядоченным, неконтролируемым образом, полярно противоположным дидактическому методу обучения в классе»⁸³. В качестве примера она привела очевидную способность дошкольников формулировать правила грамматики через восприятие весьма произвольной речи, которую они слышат и в которой участвуют:

Мы слышим от них такие выражения как овцы и олени во множественном числе, что явно не было перенято ими от взрослых и детей старшего возраста. Добавленные -s [показатели мн. числа в англ. яз.] ясно свидетельствуют, что маленький ребенок определил общее для множественного числа правило – заканчивать слова звуком -s-, и применяет его даже к тем словам, которые позже будут изучаться как исключения из этого правила. Точно так же большинство детей будет использовать такие конструкции, как «Томми ударил меня» или «я упал», показывая, что они определили шаблон для прошедшего время с использованием звука -ed-, опять же даже там, где существуют общепринятые исключения⁸⁴.

Поскольку новый материал упорядочивается в мозге в связке с ранее изученным материалом, его тема должна иметь отношение к тому, что уже знакомо. Для учителя важно найти способ связать новый опыт с жизнью ученика.

Предварительная оценка дает учителю представление о предшествующих знаниях в конкретных областях или о сумме знаний, воодушевляя более продвинутых учеников и не разочаровывая тех, у кого меньше базовых знаний. Давая

новые знания, мы должны убедиться, что у ученика есть что-то, на что он будет опираться, и что прогресс продолжится. Расширяя, задавая вопросы или подавая понятия под несколько другим углом, можно помочь ученикам изменить шаблоны, а также стимулировать взаимосвязи между уже существующими сетями нейронов головного мозга. Если детям отводится время на размышление и выслушивание идей и вопросов их сверстников, это ускорит изменение шаблонов.

Хотя мозг занимается созданием шаблонов и связыванием новых фактов с предшествующими знаниями, он также ищет новизну, что требует от учителей творческого подхода к преподаванию. Не все учащиеся воспринимают новизну одинаково. Учитывая то, что для некоторых детей изменения могут быть стрессовыми, учителя должны постараться понять индивидуальные различия между учениками и учить соответствующим образом.

Предшествующие знания тесно связаны с окружающей средой. В школах, где дети проходят проверку (определяются в классы на основании выявленных у них способностей), важнейшим фактором при их распределении по классам наверняка является не их врожденный интеллект, а предварительные знания. Ребенок, с которым разговаривают и читают с раннего возраста, который слышит развитую, стимулирующую речь, регулярно путешествует, посещает достопримечательности, зоопарк, аквариум, уголки природы, научные центры и т. д., поступит в школу с большим количеством предварительно обретенных знаний. Дети из бедных семей вряд ли имеют блага, доступные детям из образованных и финансово обеспеченных семей. Но благодаря чрезвычайной гибкости мозга дети могут схватывать все на лету и никогда не должны списываться как неспособные. Есть убедительные доказательства того, что

отношение, мотивация и чувство компетентности в большей мере предопределяют академический и прочий успех, чем любой другой фактор, в том числе предполагаемая врожденная способность⁸⁵.

Эмоциональное чувство ученика оказывает большое влияние на его учебу. Депрессия препятствует обучению, воздействуя на гипоталамус – часть мозга, которая обеспечивает функцию долговременной памяти. Гормоны, вырабатываемые при стрессе, могут физиологически препятствовать обучению, даже вызывая ухудшение работы определенных областей мозга. Тревога перед экзаменами у некоторых учащихся может стать настолько серьезной, что заблокирует доступ к памяти. Понятно, что последствия и причины стресса у разных людей будут различны. Тревожность поддерживается серьезностью задачи, откуда следует, что хорошо иметь низкий уровень стресса. Тем не менее то, что для некоторых учащихся является стимулирующим, будет слишком стрессовым для других, что еще раз подчеркивает важность знания индивидуальных особенностей наших учеников. Учителя должны знать о своем выражении лица и тоне голоса, поскольку по обоим быстро и невольно оценивается уровень угрозы. Юмор и смех улучшают обучение, хотя механизм такого воздействия неизвестен.

Обстановка в классе прежде всего должна обеспечивать детям чувство эмоциональной безопасности. Должно присутствовать уважение между учениками, а также между ними и учителем. Учащиеся должны свободно выражать свое мнение, не опасаясь насмешек или разочарования. Отрицательный опыт в классе сильно влияет на способность к обучению. Сотрудничество должно быть правилом. При обмене идеями возрастает концептуальное понимание.

Учителя должны найти время для разработки интерактивных мероприятий как для детей со схожими способностями, так и для детей, обладающих способностями, стимулирующими обучение сверстников, что может пойти на пользу как учителю, так и другим ученикам. Чисто учительская деятельность должна быть сведена к минимуму.

Обучение и память связаны, но не тождественны. Память – это хранилище информации, а обучение – процесс восприятия этой информации и включение ее в мозг. Память очень сложно устроена, но, пожалуй, самое важное, о чем нужно знать, – это разница между краткосрочной и долгосрочной памятью. Большинство вещей мы помним только в течение короткого периода времени. Если память не укреплять, она исчезнет. Она станет частью долговременной памяти только если уделять ей внимание, укреплять ее путем проверки, соединять с уже существующими знаниями. Разные чувства приносят информацию в мозг различным образом, поэтому полезно обучать так, чтобы стимулировать различные чувства. Обучение требует внимания, выборочной обработки информации. Концентрация является энергоемким процессом и не может поддерживаться бесконечно. Не многие учащиеся могут сосредоточить внимание более чем на двадцать минут, особенно в условиях, ориентированных на учителя, преподающего в форме лекций. Любые изменения или действия, допускающие короткий перерыв, будут стимулировать переориентацию внимания. Движение оказывает положительное влияние на обучение, возможно из-за перефокусировки, которую обеспечивает перерыв, или из-за вызываемого движением повышенной оксидации. Даже если детям хочется работать дальше, им нужно дать время для размышления как индивидуально, так и в группах, особенно после какой-либо интенсивной концентрации внимания.

Сегодня почти всеми признано, что есть врожденные качества, которые не являются результатом нашего положительного или отрицательного опыта. Ум ребенка – это не чистый лист, и знания нельзя привить, кормя ими с ложечки или навязывая силой; это можно сделать только через формирование активной и ориентированной на учащихся среды, в которой они строят свое собственное обучение посредством непрерывного видоизменения шаблонов в мозге. Таким образом, наука МВЕ способствует развитию и конструктивистскому обучению и отказу от бихевиоризма.

Понимание того, как человек встраивает знания в долговременную память, можно подытожить таким образом:

- Никакие две личности не обучаются одним и тем же способом.
- Обучение основано на уже существующих знаниях.
- Обучение, сосредоточенное на ребенке, более эффективно, чем обучение, сосредоточенное на учителе.
- Содержание обучения должно быть актуальным.
- Обучение требует размышления.
- Движение положительно влияет на обучение.
- Обучение происходит лучше всего тогда, когда задействованы несколько органов чувств.
- Эмоции оказывают сильное влияние на обучение.
 - Правильное обучение должно выстраиваться на индивидуальной основе.

На пути к единой учебной программе, основанной на *таухиде*

Системный характер реальности, целостный способ ее восприятия мозгом, организующий процесс, который помогает памяти, связующий процесс, который создает новые знания, концептуальное взаимодействие, которое дает свежие идеи, объединение двух, казалось бы, не связанных между собой идей, лежащих в основе творчества, – все это опирается на целостное, системно интегрированное и связное мышление. И этому не учат⁸⁶.

Бог создал человеческий мозг так, чтобы он был совместим с единством знания. Как мы уже видели, новая информация упорядочивается в самом мозге, который сначала поглощает целое, а затем создает свои уникальные связи, формируя шаблоны на основе происхождения, семьи, способностей и особенно на предшествующих знаниях. Эти связи будут позже применены, изменены или даже удалены. Традиционная методология передачи знаний основана на гипотезах, несовместимых как с принципами устройства мозга, так и с концепцией единства истины.

Философия редукционизма сводит сложный объект к сумме его частей. Применительно к образованию это приводит к систематическому разложению на все более мелкие фрагменты информации. Когда такое восприятие знаний применяется к образованию, в результате получается фрагментарный, последовательный и стандартизированный учебный план, препятствующий созданию необходимых для обучения шаблонов:

По иронии судьбы, мы применяем это к учащимся, которые нуждаются в особой помощи. Если они отстают,

обычный здравый смысл требует разбить задачу на более мелкие части <...> части, которые настолько малы и настолько «легки», что никаких шаблонов для восприятия больше нет⁸⁷.

Учебная программа на основе *таухида* сосредоточена на единстве Бога и отражении этого единства на всем Его творении. Вера и знание должны согласованно работать для достижения прогресса. Мы должны *не просто* добавить некоторые уроки по исламу и *не просто* включить ислам в серию отдельных тематических уроков. Вместо огромного массива фактов, хранящихся в кратковременной памяти достаточно долго, чтобы успешно пройти тест, тематические уроки, если они интегрированы, позволяют углубить и расширить обучение, обеспечив естественный переход от одной темы и области интереса к другой.

'Илм может быть только результатом соединения откровения и разума. Многие мусульманские ученые осудили искусственную раздробленность знаний, конфликты между религией и наукой и развитие одних видов знаний за счет других⁸⁸.

Когда философ и историк науки Сейид Хосейн Наср, который назван одним из великих интеллектуальных деятелей последнего времени, был приглашен на консультацию в Саудовскую Аравию по поводу предложения открыть музей науки, он предостерег от негативного влияния этого проекта на молодых посетителей. Он указал, что здание, в котором «одна комната полна динозавров, другая комната полна проводов, а третья полна старых поездов», создаст дихотомию у тех, кого учили о единстве Бога, Вселенной и знания⁸⁹. Говоря о том, что вместо поверхностного освещения разрозненных тем нужно сосредоточиться на основной тематике, и подчеркнув необходимость не только

тематической интеграции, но и интеграции во времени и в пространстве, а также между ценностями и действием, Таухиди подчеркнул важность того, что он называет «макрообзором»⁹⁰.

Эти взгляды свойственны не только мыслителям мусульманам. Почти столетие назад известный философ Альфред Норт Уайтхед назвал фрагментированные знания, до сих пор распространенные в школах, «роковым разрывом»⁹¹. Он указал на две проблемы в образовании: преподавание слишком большого количества предметов и поверхностное обучение. Сегодня наиболее вдумчивые и авторитетные педагоги понимают, что сегментация знаний является искусственной и контрпродуктивной. В гротескном очерке под заголовком «Бесполезность попытки научить всему важному» Грант Виггинс назвал учебный план, используемый в большинстве современных школ, «средневековым взглядом на знания»:

Признание мифа о том, что все важное может быть изучено посредством дидактического обучения, равносильно взгляду на обучение, существовавшему до Нового времени. Уничжительное сравнение школы с фабрикой могло произойти только в культуре, которая уже считала, что знание – это пассивно полученные факты. Представление о том, что обучение не проблематично и не активно, является устойчивым пережитком средневековой, статичной и сектантской традиции⁹².

В большинстве школ учебный план привязан к текстам, содержащим кое-какие сведения общего характера, которые не дают ученикам возможности углубиться в темы, прежде всего касающиеся их собственной жизни и интересов, и мешают учителю заниматься настоящим обучением, давая знания, которые войдут в долговременную память студента.

Говард Гардинер, профессор Гарварда, хорошо известный благодаря своей теории множественного интеллекта, главную проблему наших школ видит в попытке «охватить» все:

Величайший враг понимания – это освещающий чтолибо материал. Вы полны решимости охватить все, но вы убеждаетесь, что большинство детей не собираются вас понимать. У вас должно быть достаточно времени, чтобы глубоко увлечь детей <...> таким образом, чтобы они могли осмысливать предмет с различных сторон и применять это понимание, причем не только в школе, но и дома, и на улице⁹³.

Обратите внимание, что «освещение» означает лишь то, что материал был представлен в виде лекций или чтения. Даже если ученик вобрал его в свою кратковременную память достаточно надолго, чтобы выложить во время проверочного теста, лишь у немногих будут образованы необходимые связи в мозге для того, чтобы он стал частью долговременных знаний или понимания.

Джон Тейлор Гатто в своей вступительной речи в качестве учителя года в штате Нью-Йорк в 1991 году резко и с сарказмом рассказал о том, как мы обучаем наших детей: «Первый урок, который я преподаю, – это неразбериха. Все, чему я учу, находится вне контекста. Я учу не связанности всего. Я обучаю разъединению»⁹⁴. Питер М. Сенге, автор книги «Третья дисциплина», пишет: «С самого раннего возраста нас учат разбирать проблемы на части <...> мы платим скрытую и огромную цену. Мы уже не видим последствий нашей деятельности; мы теряем наше внутреннее чувство связи с более обширным целым»⁹⁵. Джон Гудлад, аналитик, автор всестороннего исследования, нашедшего отражение в работе «Место, называемое школой», писал: «Разделение по тематике и периодам поощряет сегментированный, а не

интегрированный взгляд на знания. Следовательно, то, чем занимаются учащиеся в школе, становится все более искусственным, отрезанным от человеческого опыта, который должен отражать предмет»⁹⁶. Брейди называет основную учебную программу, используемую практически во всех американских школах и большинстве стран мира, «случайным сочетанием специализированных школьных предметов, которое игнорирует целостный, взаимодополняющий характер знания»⁹⁷.

Стоит рассмотреть причины и время возникновения нынешней стандартной базовой учебной программы. Она была учреждена Комитетом десяти, избранным Национальной ассоциацией образования в 1892 году, и принята всего за три дня. Единственная ее цель состояла в том, чтобы стандартизировать различные курсы, посещаемые очень небольшим процентом учащихся, которые в то время намеревались продолжить образование на уровне колледжа:

Цели и задачи образования не стояли на повестке дня Комитета десяти <...> Комитет не обсуждал организацию знаний, не говорил о теории обучения, не задумывался о потребностях республики, не размышлял о тенденциях эпохи, не предостерегал от принятия статической учебной программы в периоды стремительных социальных изменений. Эти и другие вопросы, имеющие отношение к тому, чему должны учить школы, никогда не возникали <...> Многоуровневая бюрократия быстро застопорила работу Комитета⁹⁸.

Как бы широко ни была распространена эта стандартная учебная программа, стремление к интеграции знаний в единое целое, тем не менее, имеет давнюю историю. Покуда внедрялась модель «школы-фабрики», другие пытались продвигать учебные планы, основанные на интересах

развития детей и подростков, учреждая демократию и проектный подход⁹⁹. Я сама посещала начальную школу с интегрированной учебной программой. Уже в 1932 году достаточно школ экспериментировали с этой моделью, чтобы можно было реализовать классическое «восьмилетнее обучение». Учащиеся средних школ с интегрированной учебной программой сравнивались с учащимися школ с отдельным обучением. 1475 пар учеников прошли через среднюю школу и колледж. Каждая пара состояла из одного ученика из инновационных школ с интегрированной учебной программой, ориентированной на учащихся, и одного ученика из стандартной, ориентированной на учителя, школы с отдельным обучением. Результат показал, что учащиеся средних школ с тематической учебной программой превосходили учащихся средних школ с отдельным обучением в колледже по всем показателям социального и академического успеха. Особо следует отметить, что учащиеся школ с интегрированной учебной программой оказались более любознательными, мотивированными, находчивыми и больше интересовались вопросами международных событий¹⁰⁰. После публикации этого исследования в почти половине всех младших и старших классов средних школ был внедрен один из видов интегрированной учебной программы¹⁰¹.

Но начиная с середины сороковых годов такие школы стали мишенью критиков правого крыла. В эпоху Маккарти атаки обострились. На любое прогрессивное образование навешивался ярлык коммунистического¹⁰². Интегрированное тематическое образование в государственных школах до сих пор не восстановлено.

Среди специалистов по образованию едва ли можно найти несколько человек, которые действительно поддерживают стандартную учебную программу, используемую сегодня

практически во всех наших государственных школах. Однако надежд на какие-либо широкомасштабные меры по преодолению неэффективного векового разделения тематики, к сожалению, мало. Помимо инерции, вернуть тематически единую школьную программу сложно по нескольким причинам. 1) Учителя прошли подготовку и получили статус специалистов по предметно-ориентированной программе, затратив массу труда и средств на обучение в аспирантуре. Поэтому они цепко держатся за свои формальные знания. 2) Педагогические колледжи готовят учителей для преподавания на основе учебной программы по отдельным предметам, поскольку почти все учителя согласно диплому будут преподавать в школах, в которых принят этот установившийся метод обучения. Понятно, что учителя получают образование в тех условиях, в которых они будут обязаны преподавать. 3) Учителя автоматически возвращаются к тому методу, каким обучали их самих. 4) Безусловно, самый важный фактор – политический. О контроле над школами со стороны политиков, администрации и заинтересованных групп упоминалось в третьей главе. Ради реформы образования влиятельные лидеры мира бизнеса и промышленности отодвигают педагогов на задний план и с помощью своих политических союзников захватывают школы. В последние годы это привело к росту стандартизированного тестирования, которое вынуждает учителей учить по тестам и препятствует целостному обучению.

Важно отметить, что обозначенные выше проблемы характерны для государственных школ. Найдите наиболее престижные частные школы в вашем районе – те, которые служат элите. Взгляните на их веб-страницы. Вы увидите, что многие из них особо подчеркивают, что их учебная программа – тематическая или интегрированная. Эти

эсклюзивные частные школы не находятся под контролем заинтересованных групп – политиков, издателей учебников и стандартизированных тестов, администраций школьных округов. Они угождают родителям детей, которым они должны понравиться. Эти родители платят за лучшую педагогику и не соглашаются ни на что меньшее.

Исламские школы, как и другие частные школы, также не находятся под контролем этих заинтересованных групп, но все же большинство из них продолжает следовать государственным школам как стандарту. Наши дети заслуживают большего. Мы можем сделать даже еще лучше, чем эксклюзивные частные школы, поскольку наша тематическая учебная программа будет богоцентричной, охватывая принципы, которые Он дал нам в Коране и которые пойдут во благо будущим поколениям *уммы*, обогащая и направляя их жизнь в духе лидерства как в мусульманском, так и в более широком обществе, где они живут. Наши тематические учебные программы будут стимулировать критическое мышление, рефлексию, интуицию и другие, более глубокие способы познания.

Исламские школы с интегрированной учебной программой, конечно же, есть. Пример – Медина Монтессори в штате Вирджиния (ранее – Нур Монтессори). Один тематический проект был основан на их садовом хозяйстве. Они занимались сбором денег и рекламой за счет продажи садового урожая и выставления на аукцион своих художественных работ. Они купили садовые принадлежности, в том числе червячный компостер и дождевую бочку. Их физическое воспитание заключалось в том, чтобы возделывать землю, вырывать и выкапывать сорняки, приносить воду и разыгрывать прорастание семян под музыку. Их творческим трудом было проектирование и изготовление керамических ступенек и маркером, обучение

цветоводству, использованию эскизов для записи. Они проверили почву, измерили площадь и периметр для ограждения возделываемой почвы. Они изучили информацию о семенах и жизненных циклах растений и опылителей, исследовали научную полемику вокруг темы пестицидов и ГМО. Они исследовали: 1) какие части различных растений съедобны, 2) какие растения препятствуют вредителям, 3) глобальное распространение и рост съедобных растений и 4) использование «трех сестер», кукурузы, бобов и тыквы, коренными американцами. Этот способ изучения того, что сегодня мы в основном определяем как «наука», наглядно отражает исламский взгляд (а также и Монтессори) на мироздание, сложную причинно-следственную связь между всеми физическими сущностями – *айаты* (знамения) Бога; знамения того, что Коран вновь и вновь призывает людей искать, размышлять, понимать¹⁰³.

Понятно, что учебники, подготовленные для школ, которые *изначально* ставят в центр материализм, а не Бога, не могут быть основой истинно исламской школы. Мусульманскому учителю в исламской школе просто нецелесообразно преподавать по предписанному учебному плану, который преднамеренно и полностью исключает Ал-Халика – Создателя. Это будет не только оскорбительно по отношению к Богу, но и несправедливо по отношению к детям, за которых мы отвечаем.

Тамим Ансари, бывший редактор учебников в США, пишет о грустной ситуации с производством учебников для государственных школ:

Они слагаются из массы всего того, что уже существует, поднятой как болотная трясина из компоста прошлого. Этот перегной переворачивается и обрабатывается множеством редакторов разных уровней, которые

очищают его от всего потенциально нежелательного, прежде чем ввести его в управляемую государством систему «усвоения», которая обеспечивает посредственный материал для учащихся всех возрастов¹⁰⁴.

Ниже приводится цитата Билла Бигелоу из книги «Переосмысление школ». Он рассмотрел представленное в учебнике описание «картофельного голода», который привел к массовой гибели от истощения и эмиграции большого числа ирландцев в США. Я выбрала это в качестве примера, поскольку я строю свой тематический образец на одной и той же теме (см. приложение Б).

В учебнике по истории США Холта Макдугала под названием «Американцы» о «Великом картофельном голоде» сказано в двух простых предложениях. В книге Прентиса Холла «Америка: пути к современности» <...> голод назван «ужасной катастрофой», как если бы это было стихийным бедствием <...> В «Терпеливом зоре» Хоутона Миффлина «разрушительные действия голода» объясняются просто «напастью» <...> Мы не сталкиваемся ни с несправедливостью, ни с сопротивлением <...> учащиеся вряд ли будут стремиться узнать больше о событиях, лишенных драмы, эмоций и человечности. Однако современные корпорации – производители учебников – уже не заинтересованы в том, чтобы насытить любопытство учащихся <...> не более чем британские землевладельцы были заинтересованы в насыщении ирландских крестьян <...> Транснациональные корпорации, такие как «Пирсон», не заинтересованы в продвижении критического мышления об экономической системе, которую они с выгодой для себя используют¹⁰⁵.

В рамках учебного плана, основанного на *таухиде*, учащимся не будет подаваться ряд фактов для последовательного их заглатывания, запоминания и

возвращения учителю без размышлений и раздумий. Это означает, что любые типовые учебники, в том числе те, которые могут быть разработаны специально для мусульманских школ, неэффективны, за исключением, возможно, справочного материала. В типичном учебно-ориентированном курсе материал будет преподаваться в виде нескольких отдельных тем, каждая из которых должна быть завершена за относительно короткий период времени. Часто время еще больше укорачивается с приближением конца года, а учебник еще не завершен. Более того, практика преподавания по учебнику основана на заведомо ложных представлениях о том, что каждый ребенок в классе имеет один и тот же уровень предварительных знаний, интересов и навыков, что и любой другой ребенок того же возраста, и поэтому они будут или должны учиться вместе.

Настоящие книги безусловно важны, но не все будут читать или изучать одну и ту же книгу и не обязательно будут читать весь доступный им материал. Вместо того чтобы бросаться в пучину множества заранее подготовленных фактов, каждый учащийся сможет найти время для того, чтобы развить свои знания, следовать своим собственным интересам, искать ответы на свои вопросы и по-настоящему понять то, что для него наиболее актуально. Необходимо, чтобы было много интересных книг всех типов и на разных уровнях.

Есть множество книг и других материалов, в которых рассматриваются преимущества, принципы и методология тематического или междисциплинарного обучения. Очевидно, что они отличаются в деталях, но педагоги в целом едины во мнении по поводу нескольких важных факторов.

1. Учитель должен преподавать тему, имея глубинную, основную цель. Сторонники этого подхода обозначали основную цель разными терминами – широкое концептуальное понимание, важные вопросы, организующие

центры, общая картина, всеобъемлющие цели, мощные идеи, концептуальная структура, прочное понимание. Я рекомендую, чтобы этими всеобъемлющими целями выступали конкретные принципы ислама. Желательно, чтобы ученики сами открывали для себя и усваивали отношения между предметом и этими широкими исламскими принципами, но роль учителя заключается в том, чтобы направить их к этому пониманию.

Джей Мактиг и Грант Виггинс обозначили свои требования к тому, что они называют «сущностными вопросами»¹⁰⁶. Особый интерес представляют основные критерии отбора этих вопросов. Согласно их рекомендации, такие вопросы должны:

- быть дискуссионными, без единственного полностью правильного ответа;
- стимулировать к размышлению и возбуждать интеллектуальный интерес;
- указывать на важные идеи, которые можно передать;
- поднимать новые вопросы, стимулирующие дальнейшее исследование;
- требовать аргументации и обоснования, а не просто ответа;
- приводит к пониманию, которое со временем может (и будет) подвергаться проверке.

2. Учащиеся должны принимать участие в процессе планирования. Почти все, кто работал по интегрированной учебной программе, соглашались с важностью роли учащихся в планировании. Учащиеся и преподаватели должны работать сообща, определяя темы, собирая информацию, задавая вопросы и разрабатывая мероприятия, проекты и экскурсии. Пророк Мухаммад был прямым

получателем Слова Божия – учителем по преимуществу. И все же Коран предписал ему советоваться с теми, кого он превосходил во всем. «Прости же их, попроси для них прощения и советуйся с ними о делах» (Коран, 3: 159). Абу Хурайра сообщает: «Никогда я не видел никого, более склонного к поиску совета, нежели Посланник Бога». Окружающая учащихся атмосфера свободы и правдивости возбуждает у них желание развивать способность свободно и правдиво обмениваться мнениями и советами.

Не обязательно все учащиеся будут участвовать в любом виде деятельности. Так сформировалось одно из наиболее важных преимуществ интегрированной учебной программы – в том, что она допускает дифференцированное обучение. Всегда должен быть выбор, когда с отдельным ребенком или с группами детей работают в соответствии с подходящими для них уникальными способами обучения, с их конкретными потребностями и более глубоко занимаются их собственными интересами и проблемами.

3. Обучение не должно быть оторвано от реальности. Ковалик подчеркивает, что обучение лучше всего осуществляется по принципу «быть здесь и сейчас»¹⁰⁷. В результате мозг усваивает новое на основе уже существующих знаний, и все мыслительные процессы становятся взаимосвязанными. Это не означает углубления в популярную культуру, если она не связана с чемто более значительным. Бин подчеркивает, что планирование должно основываться на конкретных вопросах, затрагивающих молодых людей и их жизнь, а не на фантазиях, на проблемах, а не просто на интересах¹⁰⁸. Обучение должно быть изменяемо в зависимости от социальной и политической среды, в которой мы находимся, или от какого-либо события, неожиданно происходящего в классе или школе. Проблемы школьной и внешкольной жизни наших учеников часто более

достойны размышлений и исследований, чем чтолибо еще из того, что мы могли бы изучать. Если они поймут, как важны для них самих попытки разобраться в проблемах, влияющих на их жизнь, это не только даст им возможность для быстрого их понимания, но и заложит основу, которая послужит им и в будущем. Иногда мы переживаем событие, являющее лишь событием истории, но оно пронесется над головами большинства детей и даже нас, взрослых, и мы не успеваем задуматься о его значении. Как оно влияет на нашу собственную жизнь? С чем его можно сравнить в прошлом? И самое главное: какова исламская точка зрения на него? Самый лучший для нас пример – то, как учил наш Пророк. Почти каждый его урок являлся ответом на реальное событие. Одним из важных аспектов понимания Корана было соотнесение слов Божьих с процессами, происходящими в окружающей среде.

4. Концептуальное понимание, которого мы стремимся достичь, отличается от предмета и даже темы. Тем не менее проблематика и тема должны быть тщательно разработаны, чтобы естественным образом привести к общим целям. Факты и навыки являются инструментами. Их не следует учить ни по отдельности, ни ради них самих. Учитель должен тщательно встраивать навыки, тему и проблематику, в том числе исламскую, в общие цели так, чтобы обеспечить их синергизм.

5. Фактор достаточности времени имеет первостепенное значение. Для прочного понимания ученикам нужна возможность поразмышлять, обсудить, обдумать, им необходимо дать время, чтобы связать новые навыки и проблематику с предшествующими знаниями. Доказано, что достаточность времени является важной предпосылкой умения творчески мыслить, будь то для решения проблемы, разработки изобретения или создания нового произведения

искусства. Учебная программа, основанная на *таухиде*, не должна допускать спешки при переходе к чему-то новому. Факты, спешно извлеченные и отброшенные без участия мысли или творчества, редко запоминаются надолго. Детям нужно дать драгоценный дар времени для размышления, исследования и наслаждения.

6. Знание не приходит только через текст и прослушивание. Наши знания о мозге включают и тот факт, что, чем больше чувств задействовано в процессе обучения, тем больше вероятность того, что знания войдут в нашу постоянную память. Проекты, исследования, ролевые игры, самостоятельные работы, экскурсии и хождения в гости – все это составляет разнообразный опыт обучения.

Примечательно, что никто из множества педагогов, написавших о тематическом обучении, не упомянул о том, что сам учитель является специалистом в выбранном им предмете или даже блестящим его знатоком. Обучение будет особенно успешным тогда, когда вы сможете учиться вместе с учащимися. Источниками знаний, отличных от тех, что есть у учителя, могут быть видео на YouTube, специалисты-коллеги, книги, приглашенные преподаватели, экскурсии и увлеченные энтузиасты из числа самих учащихся.

Айаты Корана и хадисы снова и снова напоминают нам, что мы должны не только верить, но и подтверждать свои убеждения добрыми делами. Верить и обретать знания недостаточно. Вера и знание должны естественным образом вести к действиям. Учащихся следует поощрять к участию в общественных мероприятиях, посещению государственных учреждений, написанию писем, телефонному общению, распространению петиций. Общественная активность работы стала обычным явлением в школьной жизни и требуют особого внимания в наших школах. Почти любая из исламских концепций, которые мы выбираем в качестве

наших всеобъемлющих целей, естественным образом приведет к участию в делах общества.

Как мы, мусульманские педагоги, разрабатывать темы, основанные на исламских концепциях, которые пойдут на пользу будущим поколениям *уммы*, послужат их обогащению и воспитанию из них лидеров как мусульманского, так и более широкого общества, частью которого они станут? Все связано с Богом, но каждая из разработанных нами учебных программ должна основываться на одной или нескольких исламских концепциях, ценностях или практиках. Мы должны взять на себя задачу – разработать учебную программу, способную подготовить следующее поколение мусульманских программ, которые будут действительно основаны на *таухиде*. Каждая выбранная нами тема должна быть сознательно связана с *таухидом*, а также с целью нашей жизни – поклоняться Богу и исполнять Его волю на Земле. Именно эти исламские принципы, необходимые для того, чтобы жить как мусульмане, должны служить основой, а содержание самой темы строится вокруг них. Некоторые темы будут связаны с исламскими принципами четко и глубоко. Для привязки других может потребоваться больше усилий со стороны учителя. Нужно будет сознательно постараться привязать то, что в принципе может показаться «светской» тематикой, не пригодной в качестве материала для исламской концепции. Но это облегчается практикой. Понятно, что исламские концепции наших общих целей могут и должны быть пересмотрены на разных уровнях.

Концепция справедливости может рассматриваться во многих контекстах, равно как и другие: единство человечества, установление мира, прощение, стремление к знаниям, сотрудничество, честность, взаимоотношения, пагубные последствия трибализма и национализма, противостояние

бедствиям, а также миграция во имя Бога. Конечная цель – привить богоцентрированные привычки ума, которые позволят нашим учащимся критически взглянуть на каждую проблему, идею, событие и противоречие, с которыми им придется иметь дело, следуя Его руководству о том, как прожить жизнь на Земле.

8

Фитра или бихевиоризм?

Таково врожденное качество, с которым Аллах сотворил людей. Творение Аллаха не подлежит изменению (Коран, 30: 30).

Фитра – это дар, данный каждому из нас Творцом и так или иначе поддерживаемый на протяжении всей нашей жизни. Ясиен Мохамед в своей книге, посвященной понятию «фитра», внимательно изучил труды как классических, так и современных мусульманских ученых, а также их богатые и разнообразные толкования¹⁰⁹. На основании совокупности лингвистических и религиозных толкований он определил *фитру* как «врожденную естественную предрасположенность, которая не может измениться и существует от рождения у всех людей <...> которая склонна к правильным действиям и подчинению Аллаху, единому Богу». Он говорит о *фитре* как о первозданной благодати, в противоположность первородному греху, причем доктрина первородного греха несовместима с исламскими концепциями Божьей милости и людской ответственности. Он заметил, что *фитра* – это человеческое качество, которым каждого из нас наделил Бог и которое, хотя и зависит от окружающей среды, не может быть полностью уничтожено.

Реализация нашей *фитры*, принятие роли, которую Бог для нас предназначил, должна быть целью каждого человека. Интеллект и свободная воля, отличающие нас как людей, либо дополняются и достраиваются на фундаменте чистой человеческой природы, которой мы наделены, либо противостоят ей. Наш интеллект позволяет нам различать правильное и неправильное, и наша свободная воля выбирает, по какому пути идти. Снова и снова Коран

обращается к мусульманам как к тем, кто верит и совершает добро. Такие данные Богом качества как *фитра*, свобода воли и интеллекта обеспечивают ту основу, на которой мы, педагоги, сможем достичь своей миссии и воспитать праведных людей, любящих Бога и стремящихся к справедливости.

Эта концепция, подразумевающая, что мы созданы абсолютно чистыми с возможностью развиваться и превратиться в идеальную личность, что предназначено для нас Богом, столь важна для ислама и столь очевидна, судя по тому, как пророк Мухаммад относился к детям, и она должна играть центральную роль в исламском методе обучения. Поскольку чистая при рождении *фитра* ребенка явно подвержена влиянию окружающей среды, мы обязаны следить за тем, чтобы ребенок воспитывался в среде, которая поистине является исламской.

У педагогов нет более важной задачи, чем способствовать формированию исламской личности у детей, которых мы учим, и помочь им развить свое понимание цели их пребывания на Земле, актуализовать свою *фитру*.

Даже без руководства, данного в откровении, разум и созерцание могут привести к пониманию и оценке человеческой природы, которой наделен каждый из нас. Поэт Уильям Вордсворт поделился собственным пониманием *фитры* в своем стихотворении-оде «Откровения о бессмертии», написав:

Лишь сон и забывание – рожденье
 Душы–Звезды, что к жизни восстает,
 Но мы не знаем, где ее заход,
 Издалека ее явленье,
 Не в полном забытье,
 Не в полной наготе, –

Но странствуя, как Славы облака, Снисходим мы от
Бога, свысока:

Младенчество есть наш небесный дом!

[Перевод на русский язык Яна Пробштейна]

Лишь путем тщательного наблюдения Мария Монтессори также поняла сущность того, что мы называем *фитра*. Благодаря своей решимости она смогла построить всю свою педагогику на концепции сущностной чистоты ребенка.

Важно признать, что исламская концепция интеллекта, обозначаемая словом *'акл*, охватывает не только разум и понимание, или концептуализацию через язык и прямое духовное восприятие, но и включает морально-нравственное измерение. Концепция мастерства, выраженная в арабском слове *ихсан*, фактически неотделима от понятия благости и добродетели.

Мы должны спросить себя, руководствуемся ли мы нашим пониманием и оценкой *фитры* во взаимоотношениях с людьми, которые нам дороги и пребывают под нашей опекой, если она действительно определяет наш метод обучения. Уважаем ли мы, как учителя, ту близкую взаимосвязь, которая естественным образом существует между ребенком и Богом? Формируем ли ту размеренную и дружескую атмосферу, в которой они могут исследовать и экспериментировать и в которой полностью расцветут их таланты? Возращаем ли их *естественные* склонности к любви к Богу, к познанию, к самосовершенствованию? Или же мы, предполагая худшее, убеждены, что своей работой должны спасти их от лени и дурных наклонностей, вкладывая в это регулярные, но бесполезные средства? Пытаемся ли мы заполнить «пустые» умы нашей собственной «высшей» мудростью, требуя молчания и молчаливого согласия, не поощряя творческого мышления, вопросов и дискуссий? Мы,

быть может, неосознанно пытаемся вбить круглые колышки в квадратные отверстия, чтобы втиснуть данную нам Богом природу в рамки наших собственных предвзятых идей?

В пору детства и юности детям должна быть предоставлена возможность учиться делать выбор с помощью собственного разума. Роль учителя состоит в том, чтобы подготовить их к трудным решениям, которые они должны будут принять в необозримом для нас будущем. Дети, растущие в обстановке чрезмерной строгости, контроля и регламента в том, что касается веры и поведения, склонны либо придерживаться аналогичного подхода, либо восставать против того, что им кажется навязанным. Свобода воли означает выбор. Наша роль – обеспечить детям такую окружающую среду и руководство, чтобы дать им возможность сделать выбор, угодный Богу. Бог даровал нам свободную волю, но власти предержавшие иногда присваивают себе право отобрать ее. Как же может быть, что мы, простые смертные, вправе лишать других этого данного Богом права? Поклонение Богу и угодное Ему поведение мало чего стоит, если оно навязано. В свободном обществе люди должны иметь право выбора, если он не нарушает права других.

Бихевиоризм основан на представлении о том, что поведение человека обусловлено исключительно поощрениями или наказаниями. Он возник в результате исследования Павлова, который, нажимая на звонок, когда его собак кормили, обнаружил, что у них возникало слюноотделение при прослушивании звонка, даже если пищу им не давали. Джон Б. Уотсон основал бихевиоризм как науку, изучая и продвигая свои идеи о поведении животных, воспитании детей и рекламе. Б.Ф. Скиннер заинтересовался бихевиоризмом, когда познакомился с Уотсоном в Гарварде и изучал бихевиоризм в рамках своей докторской диссертации. Скиннер продолжил развивать исследования и сыграл

важную роль во внедрении бихевиоризма в школах. Бихевиоризм стал преобладающим подходом в сфере образования в первой половине прошлого века и настолько глубоко укоренился, что оставался основным методом преподавания и управления школой.

Мохамед отмечает, что бихевиоризм не может объяснить человеческую природу, поскольку бихевиористы даже не верят в то, что у нас есть природа¹¹⁰. Бихевиоризм отрицает существование интеллекта и свободной воли. Чуткость, щедрость человек проявляет только в ответ на стимул или в силу приспособленческих навыков.

Идеи бихевиоризма заключаются в том, что 1) люди и животные различаются только по своему поведению, и, следовательно, изучение животных прояснит понимание поведения человека; 2) такой вещи, как свободная воля, не существует; 3) люди рождаются как *'tabula rasa'* («чистый лист»), и их развитие строго определяется воздействием окружающей среды.

Как мусульмане, мы знаем, что люди имеют связь с Богом, которая ставит нас на ступень выше других животных. Мы специально созданы для того, чтобы поклоняться Богу и исполнять Его волю на земле. Человек имеет связь с Богом начиная с рождения или даже раньше. Он имеет врожденную мотивацию, и потому ему интересно исследовать и учиться. Это стремление совершенствовать навыки и понимание является частью нашей человеческой природы, нашей *фитры*. Наша роль и цель были бы бессмысленными, если бы мы выполняли ее автоматически, как это делают другие созданные существа. Как люди, мы вправе выбирать, как нам жить, чтобы выполнять нашу роль в качестве слуг Бога, и нужно ли нам так жить.

К счастью, за последние полвека психология отошла от науки бихевиоризма. К концу 1950-х годов «возвращение ума

стало боевым кличем для целого поколения <...> главными объектами изучения были не силы, провоцирующие реакции на стимул и модели реагирования, а умственные действия, сопровождающие мышление, понимание, воображение, запоминание, ощущения, осознание»¹¹¹.

Можем ли мы изменить поведение посредством наказаний и поощрений? Несомненно, однако последствия могут быть краткосрочными и препятствующими развитию положительных качеств. Сегодня широко признано, что ум – это гораздо больше, чем физический орган, в котором хранятся факты. Человек – не пассивная жертва своего окружения, а мыслящее разумное существо. Свободная воля, юмор, творческое мышление, предполагающее, что пониманию поддаются все проблемные области, связь с другими – эти качества не могут быть сведены к простым реакциям на раздражители.

Для поощрения обучения учителям часто рекомендуют применять вознаграждения и избегать наказаний. Тем не менее Алфи Кон приводит ссылки на многочисленные исследования, доказывающие, что награда, которая не является неотъемлемой частью вознаграждаемого действия, фактически *уменьшает* чувство радости или интереса от его выполнения:

За показом красочной наклейки динозавра первокласнику, который от этого тут же замолкает, лежит теория, вобравшая в себя различные предположения о природе знания, возможности выбора и о том, что значит быть человеком¹¹².

Вознаграждение стало одним из оснований современных западно-ориентированных культур, что подрывает естественные процессы, которые помогают нам реагировать

на окружающую среду и соприкасаться с нашими реальными потребностями, подменяя общество, традиции и ценности.

Психологи, которые первыми взялись за разработку альтернативы бихевиоризму, отмечают, что вознаграждение действительно может быть очень эффективно, но только какой ценой! «Хотя ощутимые вознаграждения могут иметь мгновенный эффект воздействия на поведение, они отрицательно влияют на возникновение последующего интереса, настойчивости и рвения при решении различных задач, особенно у детей».

Во многих случаях вознаграждения явно используются для того, чтобы попытаться заставить людей делать то, чего не происходит естественным образом, работать непомерно длительное время, игнорировать интересы и взаимоотношения или вовлекать в недостойное поведение <...> Внедренные извне схемы вознаграждения все больше подменяют <...> укоренившиеся ценности и естественный ход событий¹¹³.

Они сравнили историю руководителя, который зарабатывает миллионы долларов в год, но пренебрегает своим здоровьем и семьей, с историей о крысе, которая так сильно желала вознаграждений, что стала любимым объектом для своих экспериментаторов. Однажды утром она была найдена лишенной чувств от истощения, с единственным признаком жизни – ослабшей лапой, все еще тянущейся к планке для того, чтобы еще раз нажать ее и получить свою последнюю награду. Человеческому и другим организмам и впрямь очень дорого обходится жажда вознаграждений, не удовлетворяющих реальным потребностям и подрывающих стимулы, которые должны направлять их к духовному, психическому и физическому здоровью.

Чтобы выполнить свою миссию, мы должны четко осознавать, что мы готовы игнорировать влияние общераспространенного мышления на наш образ жизни и подвергать сомнению практики, основанные на представлениях, противоречащих исламской парадигме. Бихевиоризм может быть особенно разрушителен в сочетании с системой конкуренции. Взгляд на конкуренцию как на социальную ценность, когда человек побеждает за счет других, которые, между прочим, проигрывают, выходит за рамки того, чему учит ислам. Вместо этого мы должны поощрять сотрудничество и взаимодействие. Если дети будут работать сообща и помогать друг другу, естественным образом развивается дух общности, который намного превосходит атмосферу той школьной среды, где «человек человеку волк».

Из-за стремления выглядеть лучше, чем другие учащиеся, конкуренция часто поощряет нечестность. Несколько лет назад я получила письмо от автора, пишущего для местного исламского издания. Она задала мне несколько вопросов о моих рекомендациях по решению проблем мошенничества. Мой ответ приведен ниже:

Обман никогда не являлся проблемой в нашей школе. Все люди, а не только дети, склонны обманывать, когда это необходимо или кажется необходимым, чтобы избежать наказания. Наказание может вызывать плохую оценку (и чувство) у других, неодобрение родителей или учителя. В целом нашим учащимся рекомендуется работать совместно и помогать друг другу. В тех редких случаях, когда работа должна выполняться самостоятельно, ученикам сообщают, что это сделано с целью увидеть, сколько они узнали или что они уже знают, где им нужна помощь и как мы можем улучшить наше обучение, а потому в это конкретное время им очень важно работать

самостоятельно. Нет никаких стимулов для «обмана». Любой хороший педагог скажет, что есть множество альтернативных способов проверки, которые не поощряют мошенничества¹¹⁴.

Чрезмерная конкуренция в наши дни – это результат излишнего внимания к правам личности, предполагаемая причина которого кроется в протестах против властей в период европейского Ренессанса, протестантской Реформации, свержении абсолютных монархий и росте капитализма. Ислам как религия среднего пути рассматривает противоречивые идеи индивидуализма и сообщества не как противоположности, а как взаимодополнения. Права личности не являются абсолютными или изолированными, а реализуются в отношениях с другими, когда группа признает и поддерживает благополучие, права и развитие личности, а последняя исполняет свои обязанности перед группой.

Подход, при котором права людей имеют верховенство над вредом, который может быть нанесен обществу или другим людям, неприемлем. Большинство серьезных проблем общества – это результат чрезмерного внимания к правам личности, эксплуатации более слабых членов общества, разрушения окружающей среды, навязчивого материализма и гедонизма, включая сексуальную распущенность, алкоголизм и наркоманию. Настойчивость мощного оружейного лобби в отношении права на ношение оружия способствовала легкому приобретению смертоносного оружия не только гангстерами, террористами и массовыми убийцами, но также психически больными и детьми. Индивидуализм достиг кульминации в социальном, политическом и экономическом оплоте капитализма, воплощаемом США. Со временем капитализм возобладал в

такой мере, что, по словам Майкла Сэндела, США перешли от того, что называется рыночной экономикой, к тому, что является рыночным обществом. Ссылаясь на все – от поступления в колледж до права убивать исчезающие виды и платить за модернизацию своей тюремной камеры – он отмечает, что почти все имеет свою цену. Он спрашивает, как мы можем защитить нравственные и гражданские ценности, которые «рынки не уважают и которые нельзя купить за деньги»¹¹⁵.

Повторяющаяся публикация в Facebook рассказывает об антропологе из африканской деревни, который предложил мальчикам игру. Он поставил корзину с фруктами рядом с деревом и сказал им, что тот, кто прибежит туда первым, сможет получить все сладкие фрукты для себя. Когда он сказал «бегите», дети взялись за руки и побежали вместе, а затем сидели, делились друг с другом и наслаждались своими угощениями. Когда он напомнил им, что победитель мог получить все плоды для себя, они сказали: «Убунто, как один из нас может быть счастлив, если все остальные грустят?» Убунто можно определить как веру в универсальную связь, которая объединяет всех людей. Эта возобновляемая снова и снова история вскоре стала настоящим хитом сети. Хотя, скорее всего, она была выдумкой, меня удивила ее привлекательность. Возможно, это была реакция на индивидуализм, который так пронизывает наше общество?

Самоопределение

Мы – люди, которым присуще естественное любопытство к себе и окружающей среде, которые ищут и преодолевают трудности, пытаются овладеть навыками и приобретают знания, а также стремятся к усложнению того, что изучают и делают <...> Если способность к ответственным действиям, естественная любовь к обучению и желание делать добро уже оказываются частью того, чем мы являемся, то молчаливое допущение об обратном может рассматриваться как дегуманизация¹¹⁶.

В современной психологии, а также в исламе признается, что ребенок начинает жизнь не с *tabula rasa*, а с тех качеств, которые послужат основой его дальнейшей жизни. Учитывая столь огромное внимание, которое уделено в Коране предписанию искать знаний, неудивительно, что врожденное стремление учиться является частью человеческой природы – *фитры*. Нам доверены сердца и умы нашего самого ценного ресурса, поэтому мы просто обязаны критически проанализировать допущения, не подвергаемые сомнению лишь потому, что они стали частью школьной культуры.

Многочисленные психологи сегодня посвящают свои исследования теме мотивации или связанной с ней теме – заинтересованности. Чаще всего я буду ссылаться на Эдварда Деци и Ричарда Райана, которые создали то, что они называют теорией самоопределения, и на их краткий доклад за 2000 год¹¹⁷, а также на более поздний обзор¹¹⁸. Вместе со своими аспирантами они посвятили более трех десятилетий изучению проблемы внутренней и внешней мотивации, отмечая естественную склонность у людей учиться и исследовать, быть любознательными и мотивированными, с

сопутствующим желанием овладеть новыми навыками и делиться своими талантами, а также применять их. Они отмечают, что дети рождаются с сильным стремлением к обучению, что является фундаментальной частью человеческой природы. Теория самоопределения совместима со свободной волей, разумом и с *фитрой*, то есть с теми качествами, которые бихевиоризм отвергает как несуществующие.

Внутренняя мотивация присутствует, когда что-то изначально является интересным или приятным. Это способствует любви к обучению, более высокому качеству обучения и пониманию, творческому и позитивному настрою. Внешняя мотивация, напротив, относится к выполнению чего-либо, поскольку это приводит к самостоятельному результату. Мы все наблюдали внутреннюю мотивацию при работе с маленькими детьми и, возможно, задавались вопросом, почему отношение к обучению претерпевает резкие изменения после дошкольного периода. Фактически было доказано, что внутренняя мотивация постепенно уменьшается с каждым годом в течение первых восьми лет обучения в школе¹¹⁹. Восторг, который пришел от понимания или способности создать или сделать что-то новое, похоже, исчез. Все, что было интересным и приносило удовлетворение, было заменено тяжелой работой и ощущением скуки. Словно данная Богом энергия, мотивировавшая маленького ребенка, испарилась. Брейди утверждал:

...человеческая потребность понимать, знать, осознавать мир – это одно из самых сильных стремлений человека, однако институты, которые мы создали для удовлетворения этой глубокой человеческой потребности, закрылись бы, если бы не законы об обязательном

посещении, социальные ожидания и институциональная инерция¹²⁰.

Такая потеря мотивации не является неизбежной, но, как и другие качества, присущие человеческой природе, внутреннюю мотивацию необходимо развивать, чтобы она продолжала расти и крепнуть.

Деци и Райан определили три психологических фактора, способствующие росту внутренней мотивации: 1) автономия, 2) чувство компетентности и 3) родство¹²¹. Когда они отсутствуют, внутренняя мотивация уменьшается. Очевидно, что не каждая задача внутренне полезна всем людям. Существует связь между поведением, которое полностью обусловлено внутренними мотивами, и поведением, для которого вообще нет мотивации. Часто задачи, которые необходимо поставить и решить, не так уж интересны, но опытный учитель способен приблизить внешне мотивированную задачу к противоположному внутреннему концу шкалы, поощряя те же самые психологические условия, которые способствуют внутренней мотивации.

Когда цель внешне мотивированных задач становится более самостоятельной и менее связанной с внешним контролем, неинтересная задача становится более независимой.

Термин «автономия» буквально отсылает нас к саморегуляции. Автономные люди воспринимают свое поведение как самостоятельное и соответствующее их ценностям и интересам¹²². Автономия поддерживается проблемной ситуацией, выбором и возможностью для саморегуляции, а также играет важную роль для формирования внутренней мотивации. Автономное поведение приводит к более творческому обучению, снижению стресса, увеличению энергии и жизненной силы, а также к формированию полезных социальных связей и

взаимоотношений¹²³. В ответ на критику Райан и Деци обсудили в некоторых деталях концепцию автономии применительно к теории самоопределения. Опровергнув с философских позиций твердолобых бихевиористов и всех остальных, кто отрицает существование свободной воли, они обратились к подходам культурных релятивистов, согласно которым автономия является западной ценностью и не относится к незападным культурам. Они ссылались на многочисленные исследования, доказывающие преимущества автономного поведения по сравнению с контролируемым и регулируемым поведением независимо от культурных или других различий. Они подчеркнули, что автономия в ее точной формулировке ясно показывает, что она «необходима для полноценного функционирования и психического здоровья людей и оптимального функционирования организаций и культур»¹²⁴. Далее, автономия определяется не отсутствием внешних влияний, ограничений или требований, а только личным одобрением действия, которое может быть и часто является желанием соответствовать семейным и религиозным ценностям. Индивидуализм и независимость не приравниваются к автономии. Выбор быть таким как все, действовать в соответствии с традицией или следовать указаниям родителей или других уважаемых наставников никоим образом не умаляет самостоятельности. Кроме того, они привели ссылки на многочисленные исследования, доказывающие, что автономия и родство работают синергетически и что поддержка автономии увеличивает силу взаимосвязей.

Автономия подрывается контролем в форме приказов, угроз, графиков, конкуренции, вознаграждений, оценок, удостоверений и даже похвал. Все эти факторы непосредственно приводят к тому, что целеустремленность

становится все более зависимой от внешнего контроля, а не от саморегуляции. В нескольких исследованиях учителя были разделены на две группы в зависимости от того, контролировали они или одобряли применение наказаний и наград; или же поддерживали автономию, избегая внешних наград и уделяя внимание выбору и интересам детей. Дети из групп контролирующих учителей оказались менее мотивированными. Они были менее любознательны, менее настроены на решение поставленных задач и имели сниженную шкалу выраженности чувства компетентности. Другие исследования, где сравнивались задачи, выполняемые на принципах контроля и автономии, привели к аналогичным результатам, и задачи, основанные на автономии, показали бóльшую внутреннюю мотивацию. Неудивительно, что по результатам исследования давление, испытываемое учителями в условиях современной образовательной среды с ее навязываемыми учебными программами, жесткими стандартами тестирования и эффективности подрывает их собственную автономию, уменьшая позитивную энергию и творческий потенциал¹²⁵.

Дэви, Кестнер и Райан проанализировали несколько исследований на тему влияния вознаграждения на внутреннюю мотивацию в зависимости от возраста, вида вознаграждения и методов измерения внутренней мотивации. Ощутимые вознаграждения, в том числе деньги, призы, трофеи и сертификаты, подрывают внутреннюю мотивацию как у студентов колледжа, так и у детей, однако снижение внутренней мотивации значительно сильнее наблюдалось у детей. Ими были отдельно рассмотрены исследования словесных вознаграждений, выраженных в виде назидания и в виде похвалы. Словесные вознаграждения увеличивают внутреннюю мотивацию, если они воспринимаются как похвала, однако имеют отрицательный

эффект, если они кажутся назидательными. Тем не менее все словесные вознаграждения оказывают негативное влияние на внутреннюю мотивацию у детей младшего возраста¹²⁶.

Компетентность, то есть чувство, обретаемое человеком, когда его работа успешна или воспринимается как таковая, также усиливает внутреннюю мотивацию. Крайне важно, чтобы ученик испытывал трудности, но при этом имел понимание и навыки, необходимые для достижения успеха. Дети отличаются по уровню своего предшествующего опыта, понимания и навыков, с которыми они приходят в школу, и учителя должны избегать сравнения и конкуренции, которые умаляли бы у них чувство компетентности.

Сегодня мало учителей используют «кривую колокола» для определения оценок, но даже если мы не оцениваем «по кривой», часто присутствует ожидание, что лишь немногие ученики действительно выполняют учебную программу. Но в действительности даже те, кто размещается на участках А и В шкалы этой кривой, часто не учили материал. Вместо этого они овладели искусством сдачи теста или впихивания большого количества фактов в свою кратковременную память. Большинство учащихся просто не смогли понастоящему научиться тому, чему мы пытались их учить.

Очень важно, чтобы дети пребывали в уверенности, что они в основном компетентны и будут достигать прогресса в учебе. Но сколько же явных разочарований или неудач может испытать обычный ребенок, прежде чем сдаться? Ребенок, который никогда не пытается выполнить свои задания, бросает работу, даже не начав ее. Ребенок, который ненавидит математику, или боится школу, или считает себя «не очень умным», безусловно не чувствует себя компетентным, а ребенок с возможно более высоким интеллектом, который происходит из семьи со скромным материальным достатком,

имеет мало шансов поступить в школу для подготовленных детей и попадает в класс для детей с особыми образовательными потребностями или в группу с низким уровнем успеваемости.

Чувство компетентности может стать тем фактором, который труднее всего регулировать даже учителям с самыми лучшими намерениями, поскольку оно очень сильно зависит от времени. Сами учителя жестко контролируются отведенным на один урок часом времени, а то и еще меньше; установленным графиком изучения конкретных дисциплин, девятью месяцами, за которые ребенок должен выучить все, что необходимо выучить на определенном уровне обучения. Буд, один из основателей «Адаптивной учебной программы» (Responsive Classroom Program), обращает внимание на важность времени как фактора, обеспечивающего участие и мотивацию детей¹²⁷. Как учителя, мы настаиваем на том, что все дети могут достигать успешных результатов, но не обязательно с одинаковой скоростью. Если дети должны быть компетентными и чувствовать себя таковыми, им необходимо дать время для достижений, причем не только интеллектуальных, но и духовных, чтобы они смогли размышлять, задаваться вопросами, созерцать и использовать свою интуицию, воображение и связь со своим глубинным внутренним «я».

Чувство компетентности во многом основывается на том, что Кэрол Двек назвала ментальностью. Будучи молодым исследователем и одним из ведущих авторитетов в области мотивации, Двек разработала эксперимент, который изменил ее карьеру и жизнь.

Она задалась целью изучить, как дети справляются с неудачами, но то, что она узнала, оказалось чем-то совершенно другим. Детям задавали все более сложные головоломки до тех пор, пока их становилось невозможно

решить. К своему удивлению, она обнаружила, что есть такие дети, которым не *нужно* с ними справляться, поскольку они не воспринимают свою неспособность решить проблему как неудачу:

Столкнувшись с трудными головоломками, один десятилетний мальчик поднялся на стул, хлопнул в ладоши, причмокнул губами и закричал: «Я люблю трудные задачи!» <...> Другой посмотрел с довольным видом и властно сказал: «А я надеялся, что это будет познавательно!» <...> Они явно знали что-то такое, чего не знала я, и я была полна решимости выяснить это – понять тот тип мышления, который способен превратить неудачу в подарок¹²⁸.

Она все выяснила. Она обнаружила, что те, кто чувствует себя компетентным, даже перед лицом чрезвычайных трудностей или явных неудач, имеют то, что она назвала «подвижным мышлением». Они понимают, что талант, способности и интеллект можно развивать с помощью усилий. Подвижное мышление усиливает внутреннюю мотивацию благодаря пониманию того, что компетентность связана с борьбой и усилием. Те, у кого неподвижное мышление и кто верит, что «либо оно у вас есть, либо нет», не может справиться с проблемами и скорее всего сдастся. Следовательно, наличие неподвижного мышления подрывает внутреннюю мотивацию. Оно не зависит от врожденного интеллекта и является столь же губительным для ребенка с высокими природными способностями или интеллектом. Когда обучение постоянно дается очень легко, одаренный ребенок с неподвижным мышлением склонен сдаваться, как только возникает неизбежная проблема, которая трудна или истолковывается как неудача. Те, у кого мышление подвижное, склонны рассматривать трудности или неудачи

как уроки для усвоения. Поскольку это мироощущение в основном формируется в детстве, выводы Двека имеют важное значение для педагогов. Определение ребенка в группу с более низким уровнем успеваемости или присвоение ему низкой оценки может способствовать формированию неподвижного мышления.

Хорошей новостью является то, что никто не застревает на неподвижном мышлении. Мэри Риччи предлагает идеи и ресурсы для формирования подвижного мышления и, что еще важнее, у родителей, учителей и административных работников¹²⁹. Все навешенные на ребенка ярлыки, будь то умного или отстающего, хорошего или плохого, талантливого или нет, будут поощрять неподвижное мышление, которое уводит от проблем и лишает воли к борьбе, то есть стимулов к любого рода обучению и совершенствованию.

В частности, понимание гибкости мозга и того, что сам процесс обучения развивает интеллект путем укрепления связей между нейронами, может помочь детям и их учителям оценить их способности. Многие преподаватели, возможно даже большинство, так и не преодолели устаревшее ложное представление ранней науки о том, что интеллект предопределен.

Риччи обнаружил, что по мере того как дети учатся в школе, снижаются как внутренняя мотивация, так и неподвижное мышление¹³⁰. Она изучила детей в возрасте от дошкольного до третьего класса. Две группы детских садов, которые она изучала, продемонстрировали 100-процентные показатели подвижного мышления. В первом классе этот показатель снизился до 90%, во втором – до 82%, а в третьем – до 58%. Другое исследование, проведенное в школах пригорода Вашингтона, показало, что только 40% детей в шестом классе имели подвижное мышление¹³¹.

Родство означает степень, в которой поведение формирует чувство принадлежности или связи с теми, с кем человек чувствует или хотел бы чувствовать себя связанным. Родство или чувство принадлежности было меньше изучено в отношении внутренней мотивации, чем автономия и чувство компетентности, вероятно, по той причине, что оно широко признано как основная, насущная человеческая потребность и потому является наиболее очевидной и менее спорной. Тем не менее есть ряд исследований, где рассматриваются категория родства в школах и ее конкретная связь с внутренней мотивацией. Было получено три ключевых результата: 1) связь положительная во всех возрастных группах; 2) учитель играет важную роль в формировании чувства родства; 3) сотрудничество и связь усиливают чувство автономии. Родство может сузить рамки задачи, поскольку человек идентифицирует себя с теми, с кем он имеет или хочет иметь родство, – важная концепция в пользу исламских школ.

Родство в детском коллективе легко достигается школьным учителем, но только в том случае, если учитель осознает, что дети должны испытывать чувство общности и согласия. В классах, где учителя поощряют к участию в коллективной жизни всех учеников, добиваясь от них сотрудничества и индивидуального мастерства в противовес соперничеству, скорее всего возникнет сильное чувство общности. В условиях школы или класса это подчеркивает важность проявления уважения и заботы к ученикам со стороны учителей, родителей и одноклассников.

Роль учителя заключается не только в поощрении чувства общности среди детей. Учащиеся также выигрывают от теплых, личных взаимоотношений со своими учителями. Когда учителя поощряют самостоятельность и компетентность учащихся и воспринимаются как добрые и

отзывчивые, готовые помочь, но возлагающие большие надежды, преобладает чувство общности. Родители, которые проявляют эти же качества, также поощряют внутреннюю мотивацию.

Автономность, компетентность и родство положительно влияют друг на друга, обеспечивая саморазвитие мотивации во многих, весьма различных культурных условиях. Участие в принятии решений усиливает родство и чувство компетентности, а чувство общности увеличивает автономию. Люди чувствуют наибольшее свое родство с теми, кто поддерживает их автономию. В следующей главе будет рассмотрено, как родство в исламской среде способствует влиянию образцового обучения на актуализации *фитры* наших учащихся.

Исследования, посвященные сравнительному анализу внешней и внутренней ориентации на религию среди христиан, применимы и к мусульманам. Человек, изначально ориентированный на религию, характеризуется как «принявший вероучение, стремящийся усвоить его и полностью следовать ему. Именно в этом смысле он живет своей религией». Внешняя мотивация может быть больше связана с лично полезными и утилитарными целями «для обеспечения безопасности и спокойствия, коммуникабельности и развлечения, положения и самооправдания»¹³². Поощряя автономию, родство и компетентность, мы поспособствуем распространению мотивации жить как мусульмане, чтобы приблизиться к концу шкалы с показателями внутренней мотивации.

Было убедительно доказано, что сортировка детей по способностям или уровню имеющихся навыков к обучению пагубны как для подвижного мышления, так и для внутренней мотивации. Такой поход основан на нескольких *ошибочных и вредных* предположениях:

- интеллект формируется к пяти или шести годам и его легко определить;
- активное, саморегулирующееся, строгое обучение подходит только для одаренных детей;
- детей с ограниченными возможностями нужно учить мириться со своим положением;
- дети с ограниченными возможностями нуждаются в упрощенной подаче информации специалистами;
- дети с ограниченными возможностями будут чувствовать себя хуже, находясь в одном классе с высокоодаренными детьми;
- успеваемость детей с высокими достижениями будет тормозиться из-за тех, кто менее одарен.

В реформаторской книге, основанной на обширных данных, собранных во время комплексного исследования, проведенного Гудладом в школах США¹³³, и последующего исследования, включающего шесть тысяч классов в 1200 школах, Оукс ясно показал, что разделение детей на основе результатов тестов, оценок, способностей, требований родителей или других сомнительных процессов является прихотью, несправедливой и вредной для всего школьного контингента. Результат подобной сортировки детей не приводит к правильной иерархии умственных способностей, а лишь увеличивает разрыв между детьми из числа меньшинств и малообеспеченных семей низших классов и детьми из семей с высоким уровнем материального достатка и образования¹³⁴. Как правило, такого рода сортировка приводит к очень неприятной для всех ситуации, когда учителя, родители и сами дети знают о существовании статусных учеников, отнесенных к разряду таковых с высокими достижениями, и о тех, кого слишком часто называют «разрядом болванов».

Снижение подвижного мышления и внутренней мотивации неизбежно, поскольку дети мирятся с назначенным им положением, очевидно считая, что «причиной их нынешней роли и будущего положения в иерархии являются они сами и их собственные недостатки».

Это чувство некомпетентности проистекает не только из того, что ребенок знает, что его считают менее способным, чем его сверстников, но и из неизбежных пониженных ожиданий со стороны учителя. В многочисленных исследованиях, начиная с классической работы Розенталя и Якобсона, показано сильнейшее влияние неумышленного отношения учителя к развитию самооценки у учащегося¹³⁵. Оукс обнаружил, что учителя этих «менее успевающих» классов часто менее квалифицированы и в целом более авторитарны, склонны к принуждению и наказаниям. Вступает в силу система отрицательной обратной связи. Учителя не возлагают особых надежд на учеников и переходят на самый скучный вид обучения, запоминание несвязных фактов, заполнение форм в бесчисленных рабочих тетрадях и прослушивание лекций. Учащиеся, скучающие и унылые, притворяются, и учителя отвечают им тем, что оставляют еще меньше места для выбора, свободы и взаимодействия со сверстниками. Таким образом, отсутствие самостоятельности и позитивных отношений между сверстниками, а также между учителем и учениками еще больше угнетает атмосферу в классе, разрушая внутреннюю мотивацию¹³⁶. Кроме того, ученики, находящиеся на более низком уровне, обычно застревают на нем на большую часть времени, которое им суждено провести в школе, что приводит к снижению успеваемости. Было убедительно показано, что те, у кого ниже успеваемость, никак не исправляются, а просто отстают все больше и больше, в результате чего дети, которые

зачастую довольствуются малым за пределами школы, в самой школе получают еще меньше.

Ковалик, которая долгое время была учительницей одаренных детей, рассказала историю, заставившую ее понять, что все дети заслуживают преимуществ того рода обучения, которое часто предназначается тем, кого считают исключительно умными.

Она и ее четырнадцатилетний сын, *не* считавшийся одаренным, как-то раз обедали с ее коллегой, который с восхищением рассказывал о том, как хорошо оба учителя, он сам и она, учат очень одаренных детей. Сын Ковалик какое-то время слушал, а потом сказал: «Вы и вправду верите, что единственные дети, которые хотят иметь хорошего учителя и увлеченно учиться, – это дети, набравшие нужные баллы по одночасовому тесту?» Этот вопрос заставил Ковалик понять, что она пренебрегала подавляющим большинством детей. Впоследствии она посвятила свою жизнь разработке увлекательных тематических учебных программ для всех учащихся¹³⁸.

10

Гражданская активность по-исламски

Мы предложили небесам, земле и горам взять на себя ответственность, но они отказались нести ее и испугались этого, а человек взялся нести ее. Воистину, он является несправедливым и невежественным (Коран, 33: 72).

Какая честь, но какая ответственность! Наша роль – исполнять волю Бога на Земле. Нам даровано сокровище творения, однако этот благословенный дар сопровождается серьезными обязательствами. Нам доверено охранять эти богатства и управлять ими, а кроме того обеспечить возможность их использования на благо всего мироздания сейчас и в будущем, а также торжество справедливости на всей Земле. Как представителям человечества нам поручено поклоняться Богу и взять на себя ответственность перед всеми людьми и остальным творением.

Сардар красноречиво сказал о роли человечества:

Коран вновь и вновь настаивает, что истинное свидетельство веры [означает] употребление всего нашего разума, энергии и приверженности всему тому, на что мы можем повлиять. <...> истинный смысл жизни в вере – работать над тем, чтобы изменить себя и общество, в котором мы живем, дабы обеспечить достоинство каждому человеку, и в том, чтобы лелеять и оберегать каждую часть Божьего творения... Божественное сознание, движущая сила веры – в том, чтобы действовать¹³⁹.

Мусульмане должны демонстрировать как внутреннюю веру, так и внешние дела. И это важнейший урок, который мы можем передать нашим учащимся. Мы действительно изменили этот физический мир, но конкретизировало ли это цель человека? Когда намерение состоит в том, чтобы обрести

власть или личное богатство, люди разрушают благословенное сокровище, дарованное нам Богом. Каждый человек обязан постараться сделать так, чтобы бедные, униженные и угнетенные пользовались дарами Бога совместно с теми, кто экономически и политически защищен.

Первостепенная роль учителей должна заключаться в том, чтобы научить следующее поколение распознавать стоящие перед ним проблемы, а затем подготовить их к выполнению задач, ради которых они родились на Земле. В частности, детей младшего возраста важно занять чем-либо позитивным, при этом уделяя внимание примерам поведения, являющимся для нас Божий замысел:

О те, которые уверовали! Свидетельствуя перед Аллахом, отстаивайте справедливость, если даже свидетельство будет против вас самих, или против родителей, или против близких родственников. Будет ли он богатым или нищим, Аллах ближе к ним обоим. Не потакайте желаниям, чтобы не отступить от справедливости. Если же вы скривите или уклонитесь, то ведь Аллах ведаёт о том, что вы совершаете (Коран, 4: 135).

А если нам не удастся добиться справедливости? Согласно Корану, от нас требуется не достижение справедливости, а стремление к ней. Если бы каждый из нас или даже большинство людей приняли этот священный долг, тогда мы не жили бы в мире, раздираемом страданиями, войной и несправедливостью.

Мы должны стараться сделать так, чтобы наши дети знали о несправедливости вокруг них и понимали, что они могут начать активно улучшать свой мир здесь и сейчас. Известно ли нам о том, что насмеваются или издеваются над одноклассником, несправедливо обращаются с невиновными? Каждый ли из нас готов здесь и сейчас помочь

другу или знакомому, который в нас нуждается? Давайте донесем до тех, кто пребывает под нашей опекой, послание, которое повторяется вновь и вновь в Коране и хадисах Пророка, что веры без действия недостаточно, что поклонение без добрых дел мало что значит. Чаще всего это последовательность небольших справедливых деяний, совершаемых многими и реально способных изменить мир к лучшему.

Мы чаще всего думаем о несправедливости по отношению к отдельным людям, но она зачастую имеет место и в отношении целых групп людей или отдельных лиц, принадлежащих к определенной категории. Злоупотребления обычно основываются на племенной, этнической, религиозной или расовой почве – на всем, что выводит жертв за пределы того, что считается нормой. Мы можем вспомнить погромы, учиненные в отношении евреев в России, Холокост в Германии; недавние и продолжающиеся этнические чистки и племенные войны в некоторых частях Африки и Восточной Европы; нынешнюю ситуацию в Палестине; рабство и продолжающуюся дискриминацию афроамериканцев; коренных американцев, которые были ограблены на своей земле и ущемлены в своем укладе и образе жизни; китайских рабочих во время их расселения на Западе; американцев японского происхождения во время Второй мировой войны... и, конечно же, преобладающее ныне негативное отношение к мусульманам. наших детей нужно устремлять к душевным переживаниям, чтобы они не затаивали в себе негативных чувств, основанных на стереотипах или предрассудках. Они должны не только знать о фактах бесчеловечности в прошлом и настоящем, но и задумываться о том, почему допускается такая ужасающая жестокость; поставить себя в такие же или подобные обстоятельства; и спросить себя, что же они могут и должны

делать. Будут ли они менять это своими усилиями? Будут ли они высказываться? Или же они осудят это в своем сердце? Что они делают сейчас, чтобы противостоять тем злодеяниям, которые продолжают происходить в отношении невинных людей?

«А рабами Милостивого являются те, которые ступают по земле смиренно» (Коран, 25: 63). *Только* людям дана власть и ответственность в отношении защиты физического творения. Бог говорит нам в Коране, что Он установил землю для всего живого (55: 10), а не только для людей, и, следовательно, мы должны защищать творение не только для улучшения жизни людей нынешних и будущих поколений, но и ради других живых существ, с которыми мы разделяем этот мир. Каждая часть творения имеет свои права, данные ей Богом. И нам не дано право их отбирать. Нам предоставлена привилегия распоряжаться дарами Земли *только* на том условии, что мы будем защищать и оберегать их, в то же время зная о потребностях остального творения и подчиняясь Богу.

Какими бы способами мы ни старались поставить творение себе на службу, мы добьемся этого только с позволения его Создателя. И Коран, и природа содержат взаимодополняющие знамения (*айаты*), которые внушают нам воспоминания о Создателе их обоих. Творение обеспечивает наши физические потребности, но также питает наши души. Созерцая природу, мы расширяем наше понимание Бога, Его мудрости и силы. Давайте же научим наших детей ценить изумительную и невообразимую систему взаимосвязей, целенаправленность каждого созданного существа.

Все в творении имеет цель и является мусульманским в том смысле, что оно исполняет роль, возложенную на него Богом, и поскольку «Его славят семь небес, земля и те, кто на них. Нет ничего, что не прославляло бы Его хвалой...» (Коран, 17: 44).

По мере того как наши учащиеся вновь и вновь узнают об окружающем их мире, представленные факты должны рассматриваться с учетом того, что каждое созданное существо полностью подчиняется законам, установленным Богом для управления им. Все творение выстроено на божественных основаниях и соразмерено Богом. Мы обязаны поддерживать эту соразмерность, а не нарушать ее.

Люди являются частью природы. Берясь управлять всем творением и нарушая установленное в нем Богом равновесие, мы наносим себе вред. «Кто преступает ограничения Аллаха, тот поступает несправедливо по отношению к себе» (Коран, 65: 1). Наука, лишённая Бога, становится наукой ради эгоистичного человечества. Технология, лишённая Бога, не приносит пользы Его творению, человеческому или другому. Иногда кажется, что она полезна для тех, кто ею управляет, однако она постепенно перерастает в зло как таковое, что приводит к бедности, загрязнениям, войнам, разрушениям и смерти.

Нас вынуждают верить, что увеличение спроса на все большие и большие материальные достижения приведет к развитию и повышению уровня жизни. Экономика рассматривается как панацея, которая принесет пользу всем нам. Это современное представление о том, что жизнь требует накопления богатств и материальных ценностей, затрагивает наших детей, которые постоянно подвергаются бомбардировкам рекламы, поддерживаемой социальной средой. Они даже более уязвимы, чем взрослые, для этой социальной инфекции, которая указывает нам, что правильно, а что нет.

Можем ли мы помочь им понять, что цель, преследующая достижение все большего и большего количества «вещей», приводит к истощению ресурсов, разрушению окружающей среды и продолжающемуся обнищанию тех, кому повезло

меньше, – то есть к ситуации, которую мы должны стараться предотвратить, а не усугублять? Реализация цели, ради которой мы были созданы, обязывает нас к знанию и ответственности. Способность думать и быть ответственным можно обрести только от постоянного осознания Бога. После нашей смерти Бог ожидает, что каждый из нас сделал все возможное, чтобы покинуть этот мир в лучшем состоянии, чем сейчас.

Для достижения наших педагогических целей мы должны способствовать формированию исламской личности у детей, которых мы учим, помогая им лучше понять цель их пребывания на Земле – поклонение Богу, а также принять на себя предназначенную Богом роль. Помочь маленьким детям понять, *почему* они здесь, – самое фундаментальное послание, которое мы можем донести. Понимание того, что он сам может начать трудиться ради духовного успеха в жизни, окажет на ребенка более позитивное, мощное и эффективное влияние, чем список того, что можно и чего нельзя, *харамов* и *халялей*. Очевидно, что конкретные цели будут часто меняться. Важен приход к пониманию цели жизни. Осознание путей и средств, дающих вдохновение для жизни в вере, молитве, размышлениях и упорном труде, основано на справедливости для всего творения.

Мусульмане имеют самые образцовые примеры для подражания в лице пророка Мухаммада. Как педагоги, мы можем воспользоваться его личным примером, в частности в том, как он общался с детьми. Пророк никогда бил детей и не грубил им. Он был терпеливым, любящим и даже почтительным. На поведение, которое обычно раздражает, он часто реагировал очень доброжелательно.

Когда дети взрослеют, они естественно начинают искать себе привязанности и образцы для подражания вне круга семьи. Такие образцы могут исходить от друзей, средств

массовой информации, молодежных лидеров и учителей. Роуз считает, что модель образцово-подражательного обучения меньше основана на предоставлении информации и больше – на использовании внутренней склонности к поиску привязанностей как к средству формирования образа жизни, взглядов и мировоззрения через пример других¹⁴⁰. Прекрасный пример для подражания заполнит пробел между идеальными ценностями, которым учили детей, и реальностью. Когда дети видят, что учителя, которых они уважают, действительно живут этими ценностями, они с большей вероятностью воспримут их как часть своего собственного образа жизни. В исследовании взглядов молодых людей, проведенном Королевским обществом Шотландии, было выявлено, что «общение, энтузиазм, неформальность, дружелюбие и открытость, а также подход, расширяющий кругозор, являются важными положительными качествами для подражания»¹⁴¹. В работе Дечи и Райана подчеркивается важность близких отношений между ребенком и учителем. Притворство становится очевидным, поэтому очень важно определить, что личность, которую мы хотим видеть у детей, является подлинной и действительно созрела к взрослой жизни. Требование к немусульманскому или непрaktикующему мусульманскому учителю принять внешние проявления ислама может принести больше вреда, чем пользы.

Неформальное и экспериментальное образование требует менее формальных отношений между учеником и учителем и увеличивает возможности для образцово-подражательной модели обучения. Проектноориентированные классные помещения, предназначенные для совместного обучения, естественно приводят к менее формальным отношениям, которые требуются для образцово-подражательной модели образования, так же как экскурсии, лагеря, практические

занятия, например по кулинарии или садоводству, и привлечение школьного учителя к внеклассной деятельности.

Учителя, однако, должны уметь уравновесить сильные стороны образцово-подражательной модели образования с проблемами, приводящими к чрезмерному снижению барьеров. У меня был личный опыт работы с неопытной учительницей, формально считавшейся мусульманской, которая так отчаянно нуждалась в популярности, что чувствовала необходимость поделиться интимными подробностями своей личной жизни со своими друзьями-учащимися. Вторая проблема заключается в том, что влияние учителя с очень сильной личностью может подавлять в ученике способность мыслить критически, развивать самореализацию и формировать собственное мнение.

Наши учащиеся часто учатся на примерах своих учителей, а не на предлагаемой информации. Мои собственные дети однажды ходили в американскую школу в арабской стране, где преподавали молодые прогрессивные учителя-немусульмане, большинство из которых сделали свои занятия интерактивными и интересными и уважительно относились к своим ученикам. С другой стороны, занятия по арабскому языку, исламу и Корану были почти полностью основаны на идеологии учителей и часто изобиловали неприятными для детей эмоциями. Как вы считаете, какие учителя приняты детьми за образцы для подражания? Легко понять, как влияют на познания учащихся такие различия в подходе к обучению. К сожалению, этот контраст продолжает существовать в некоторых из наших исламских школ. Абу Сулайман предлагает объяснение этому широко распространенному, но «явно неуместному» и неисламскому методу, при помощи которого некоторые мусульманские учителя пытаются привить фундаментальные исламские концепции: «Больше всего повлиял на мусульманское учение

тот способ, которым Коран и Пророк обращаются к языческим арабским племенам (и курайшитам)»¹⁴². Айаты Корана были нацелены на надменных угнетателей из племени курайшитов и их жестоких вождей-язычников, которые убивали мусульман и вели с ними войну и т. д. Таким образом, айаты обладают силой и содержат серьезные предупреждения, чтобы привести их в чувство.

Социальная среда в школе снижает способность учителя быть подходящим примером для подражания. В частности, когда ребенок стает подростком, важными для него становятся отношения со сверстниками. Поэтому старую поговорку «яблоко от яблони недалеко падает» нужно принимать на полном серьезе. Учителя обычно бескорыстны по натуре и готовы браться за проблемную молодежь с оптимизмом и лучшими намерениями. Тем не менее большинству из нас приходилось принимать непослушных детей, полагаясь, быть может, на подход родителей, ожидающих, что школа восполнит их собственную слабость в воспитании детей. Если другие ученики восхищаются бравадой ребенка или воспринимают его как особенно «крутого», результаты будут катастрофическими, а фактор влияния – направленным не в ту сторону. Другая возможная проблема в этой возрастной группе, когда дети ищут равного общения со сверстниками, – формирование школьных группировок среди девочек и проявление открытой травли, буллинга, среди мальчиков. Индивидуальные беседы и классные собрания могут помочь побороть эти тенденции. Очевидно, что учителя должны внимательно наблюдать за происходящим вокруг них, а также поощрять доверие со стороны как учащихся, так и родителей.

Исламская личность, развивающаяся по мере того, как актуализируется *фитра* ребенка, включает в себя идентичность. Дети в наших исламских школах чаще всего

имеют различное происхождение, ценности и опыт. Мусульмане США и Канады отнюдь не являются монолитным обществом с единой культурой. Из-за этого мусульмане зачастую удаляются в свое культурное пространство, где они чувствуют себя в безопасности. Тем не менее эта многокультурная среда дает удивительную возможность с пользой для себя учиться у других. Алхамдулиллах, благодаря ей мы можем проанализировать различные практики и точки зрения, которые повысят нашу оценку этой религии. Мы склонны предполагать, что мусульманская культура, с которой мы себя отождествляем, является лучшей моделью. Учителя должны особенно тщательно следить за тем, чтобы не навязывать детям свою собственную идентичность и культуру. Нам нужно внимательно и критически взглянуть на то, откуда мы приходим и во что верим, чтобы отличить ислам от укоренившихся практик, которые мы приравниваем к исламу.

Умар Фарук Абдаллах из Фонда Навави рассуждает о том, что он назвал «культурным императивом», указывая, что по мере распространения ислама священный закон сообразовывался с культурой коренных мусульман любого региона:

Ислам сравнивают с кристально чистой рекой. Его [ислама] воды чисты, прозрачны и живительны, но не имеют собственного цвета—они отражают основу [местную культуру], через которую они протекают <...> Ислам не просто поощряет успешную местную исламскую культуру – он требует ее создания ¹⁴³.

Он предостерегает от «убийственных для культуры исламистских идеологий из-за рубежа <...> коренящихся в незнании господствующей культуры и поверхностном узком

понимании ислама как религии контркультурного характера». Мы должны отбросить подход некоторых новообращенных, полагающих, что им следует предать полному забвению прошлую жизнь и стать совершенно другим людьми. Это не является ни целесообразным, ни даже приемлемым. Поскольку что-либо, являющееся частью западной культуры, не обязательно должно быть осуждено или запрещено, и ни одна практика не может считаться более «исламской» лишь только потому, что она принадлежит культуре мусульманской страны.

Мы должны принять тот факт, что наши дети будут мусульманами, которые в первую очередь идентифицируют себя со страной, где они выросли. Культура неизбежно и легко поглощается окружающей средой – в первую очередь семьей и близкими друзьями, но также знакомыми и коллегами, соседями и средствами массовой информации, и все чаще социальными сетями. Мы обязаны подготовить наших учащихся к любой ситуации, с которой они могут столкнуться в будущем. Для этого мы обеспечиваем им средства для критического осмысления наиболее фундаментальных основ Корана, примеров из жизни Пророка и их вдумчивого применения к непредсказуемо возникающим проблемам и вызовам. Если мы не сможем воспитать преданных и мыслящих мусульман, не сможем развить сердца и умы, которые нам доверены, многие из наших самых ярких и, возможно, самых эффективных лидеров следующего поколения будут сбиваться с пути, неизбежно чувствуя себя вынужденными выбирать между тем, что проявляется как взаимоисключающий образ жизни.

Пророк подчеркнул, что актуализация *фитры* в значительной степени зависит от среды, в которой находится ребенок. Очевидно, что нет более важной среды обитания ребенка, чем дом. Семья имеет первостепенное значение.

Дети, выросшие в доме, эмоционально защищенном и наполненном любовью к Богу и друг к другу, скорее всего станут праведными мужчинами и женщинами. Формальные мусульмане могут пожелать отправить своих детей младшего возраста или детей-подростков в исламскую школу, чтобы восполнить то, что им не удалось привить детям. Будучи педагогами, мы знаем, как трудно преодолеть негативные примеры тех, кто ближе всего к ребенку, и как легко это можно сделать на примере хорошей семьи и дома.

Без родителей, которые хотят сами для себя узнать о последствиях качественного образования, мы не продвинемся вперед. К сожалению, немногие родители постарались понять самые элементарные основы того, как научить ребенка достигать предназначенных ему Богом результатов. Таким образом, воспитание родителей является абсолютно необходимой частью обеспечения надлежащих условий для развития и расширения *фитры* детей.

Важную роль играет физическая среда. Помещения наших школ должны быть красивыми, простыми и аккуратными. Материалы должны быть легко доступны для изучения и включать только то, что будет способствовать обучению ребенка, не отвлекая и не нагружая его излишне. Пространство должно демонстрировать, что это исламская школа, но оформленная со вкусом. Несколько красивых, простых предметов предпочтительнее дешевых, безвкусных, но легкодоступных украшений.

Большинство родителей детей-мусульман, растущих на Западе, считают, что их отпрыски непременно вступят во взрослую жизнь как активные и практикующие мусульмане. Хотя домашняя обстановка, взаимопонимание и любящие родители безусловно являются важнейшим фактором, но этого недостаточно.

Многие из тех, кто сделал важный шаг, отдав своих детей в исламскую школу, не обращают внимания на окружающую среду вне школы. Телевидение, социальные сети и видеоигры могут познакомить наших детей с худшей частью массовой культуры. Ее привлекательность сильна, и оградить детей от участия в ней чрезвычайно сложно, а то и невозможно. Согласно подсчетам, 40–60% детей, растущих в США и воспитывающихся в семьях практикующих мусульман, оставляют свою религию в состоянии полного замешательства. Точно так же, как ребенок, выросший в нерелигиозной семье, может выбрать ислам, ребенок из семьи, которая кажется идеальной исламской, может потеряться, столкнувшись с захватывающими, но запрещенными сторонами жизни большого общества, а это напоминает всем нам, родителям и учителям, что наша цель – подготовить ребенка, а не просто защитить и оградить его. Ситуация ухудшается, когда сами родители не знают о том, что переживают их дети. Слишком часто все выглядит так, будто взрослым нет дела до жизни ребенка. И наши дети, особенно подростки, с легкостью принимают один образ для родителей, учителей и других взрослых из их окружения, а другой – для друзей и общения в Интернете. Поэтому необходимо, чтобы родители и учителя разбирались в подобного рода деятельности не хуже или почти не хуже, чем дети. Очень часто подростки полагают, что их родители и учителя ничего не знают о «реальном» мире. Чтобы быть в курсе внешкольной жизни учащихся, учителя должны внимательно, но ненавязчиво выслушивать разговоры вокруг них, не прерывая и не вмешиваясь. Члены семьи должны смотреть телевизор совместно, а затем обсуждать что-либо сомнительное. Родители нередко требуют от детей, чтобы те «подружились» с ними в социальных сетях, хотят знать пароли их мобильных телефонов, компьютеров и сайтов

социальных сетей. Наши дети должны понимать, что наши страхи реальны.

Требуется открытое общение, а не авторитарное управление, и это поможет детям осознать и оценить, что вы заботитесь об их духовном благополучии и что родители и учителя обсуждают с ними волнующие их вопросы и сомнения.

Реализация цели, ради которой мы созданы, обязывает нас к ответственности и знаниям. Способность ясно мыслить и быть ответственным приходит от постоянного осознания Бога. Наше учение всегда должно преследовать всеобъемлющую цель – понимание всего, что делается, в свете ожиданий Бога от людей. Используются ли Его дары так, как Он предназначил? Нацелены ли предпринимаемые действия на улучшение себя, других или мира в физическом, моральном, духовном смысле? Каковы результаты?

10

Движение вперед

Очевидно, что образование везде нуждается в реформе. Школы работают по правилам, которые хорошо известны, но не осознаны и не изучены, и часто противоречат хорошему преподаванию и обучению. Многие обычные практики оказались не просто неэффективными, но и вредными для детей, которых мы обучаем. Между тем, неуклонная и растущая стандартизация затрудняет изменения к лучшему. Дети обижаются потому, что им нужно сидеть тихо, выполняя поставленные задачи и усваивая спущенную сверху информацию. К сожалению, существующая иерархия не дает учителям возможности работать. Им часто не хватает доверия, уважения и признательности, на которые они имеют право как профессионалы, и их считают простыми исполнителями.

Учебный план уложен в строго регламентированный график. Каждая отдельная тема является строго последовательной, преподается в стенах классов и рассчитана на определенный период времени, когда *все* разделено на управляемые единицы–время, пространство и даже дети. Поощрение и даже индивидуальное внимание здесь едва ли возможно. Сотрудничество не приветствуется. Состязательный характер системы вознаграждений и наказаний является нормой и результатом жесткого индивидуализма, характерного для современной материалистической культуры.

Все это общепризнано, и многое было сделано для улучшения методов обучения наших детей. Тем не менее, изменения не приходят легко, особенно институциональные. Несмотря на первоначальный успех, позитивные реформы в

школах постепенно угасают и в конце концов прекращаются, во многом благодаря иерархическому управлению государственными школами¹⁴⁴.

Частные школы имеют больше свободы для того, чтобы стать подлинными лидерами эффективного современного образования, то есть взять на себя ту роль, которую с гордостью принимают многие независимые школы. Однако слишком часто исламские школы смиренно следуют за нашими посредственными государственными школами. Луи Кристилло отметил, что он нашел мало различий между государственными школами и исламской школой Нью-Йорка, которые он углубленно изучал. Он отметил, что более 85% учебной программы в ней было посвящено «светским» предметам, полностью заимствованным из учебных нормативов штата Нью-Йорк. Учащиеся проходили те же стандартные тесты и использовали те же учебники, что и в государственных школах¹⁴⁵.

На этих страницах мы подчеркиваем необходимость обновления наших школ в духе ислама, если мы хотим подготовить грядущие поколения неравнодушных и активных мусульман, изменяющих мир к лучшему. Не находясь в общем потоке, мы полномочны сами решать, чему и как мы учим. Но эти полномочия необходимо реализовать и сберечь. К сожалению, для получения финансовой поддержки от правительства мы часто от них отказываемся. Хотя в США государственные и местные органы власти не финансируют школы, основанные на религии, наши цели при этом часто мало отличаются от государственных школ.

Не является ли нашей священной обязанностью как мусульман быть лучшим примером для подражания? Бугадже напоминает нам, что мы не сможем стать такими же влиятельными как остальные, пока мы действуем с тыла¹⁴⁶.

Аллах дал нам чистую и сознающую Бога природу, дал интеллект, побуждающий нас подвергать сомнению наше предназначение, то есть саму сущность нашего бытия. Он дал нам руководство. И Он даровал нам свободную волю, право выбирать из всех имеющихся у нас вариантов решений. С этими дарами приходит и обязанность – понять и применить Его замысел в отношении нашего бытия: это должны быть не просто ритуалы поклонения, а все наши дела, включая процесс преподавания и обучения. Думай, размышляй, созерцай, говорит нам Коран, но еще и действуй.

Десятилетиями, проведенными мной в исламской школе Сиэтла, я изо всех сил старалась создать школу, отвечающую критериям, которые я определяю в этой книге как исламские, причем не только для обучения Корану и арабскому языку, совершения общей молитвы и преподавания основ ислама, но и для создания принципиально особенной системы преподавания, которая подготовит наших учащихся по-настоящему жить своей религией. Я потратила тридцать два года на поиски дальновидного директора, который смог бы помочь в создании школы на основе этих фундаментальных исламских критериев. К сожалению, типичным шаблоном поведения тех, кого мы наняли, оказывалась первоначальная приверженность этим целям, которая вскоре сменялась неохотным согласием и почти неминуемо заканчивалась попыткой подорвать эти идеалы посредством решения о том, что наша маленькая исламская школа станет «настоящей школой», придерживающейся «грамматики школьного образования».

Мы имели более успешный опыт работы с немусульманской парой из Гарвардской школы образования. Они появились у нас вскоре после события 11 сентября 2001 года, стремясь принять активное участие в борьбе с тревожившей их исламофобией. Годы их руководства с

пользой послужили исламской школе Сиэтла, дав понять, что наша концепция «исламского» образования слилась с передовой педагогикой, развиваемой в Гарварде.

К счастью, современная западная эпистемология в целом перешла от строгого редукционизма к более целостному подходу, благодаря чему те несколько важных концепций, которые на этих страницах рассматриваются как исламские, стали более созвучны с западной мыслью сегодня, чем в прошлом.

Вот некоторые из них:

1. Единство знаний. Тенденция разбивать сложные идеи на все более мелкие фрагменты – как правило ряд фактов, разделенных на отдельные дисциплины – заменяется пониманием того, что все знания взаимосвязаны. Сам мозг предназначен для обучения, поглощая и регистрируя все многообразие ощущений и выстраивая затем свои собственные уникальные шаблоны. Постоянное видоизменение этих шаблонов приводит к обучению.

2. Единство людей. Мир продолжает страдать от тех «научных» знаний, которые способствовали расизму, побуждающему людей побеждать, поработать и унижать тех, кто отличается от них физически и культурно. Исламская точка зрения о том, что представители человеческого рода по своей природе равны, принципиально подобны и имеют общее происхождение, сегодня широко принимается образованными, разумными людьми.

3. Реальность фитры. Согласно светскому гуманизму, ребенок – это просто чистый лист, автоматически отражающий то, что навязало ему окружающее его общество. Как мусульмане, мы понимаем, что в каждом ребенке от рождения изначально заложена чистая вера и любовь к Создателю. В последние годы растет понимание того, что ребенок действительно начинает жизнь с присущей ему

духовностью и близостью к Богу, которые затем постепенно развиваются¹⁴⁷.

4. Отказ от бихевиоризма и утверждение интеллекта и свободной воли. Бихевиоризм, согласно которому люди поддаются контролю только посредством наказаний и наград, являлся наукой в течение многих десятилетий, однако сегодня он по большей мере отвергнут. Аллах дал нам свободную волю, право и способность выбирать, следовать за Ним и совершать добро в этом мире или нет. Сегодня люди рассматриваются как существа со сложными ментальными моделями, которые включают мышление, суждение и действия, основанные на их свободной воле.

Наши исламские школы часто берут свое начало из довольно сильного страха родителей по поводу того, что их дети не вырастут мусульманами в той культурной среде, которая исключает Бога и даже бывает враждебной к исламу и мусульманам. Когда открывается школа, ее учредители как правило ограничиваются решением, что это должна быть исламская школа, но зачастую не думают о том, что же это означает. Они нанимают дипломированных учителей и/или тех, кто разбирается в исламском вероубеждении (*'акида*), но, по-видимому, не задумываются о более глубокой концепции. Именно так и произошло, когда мы впервые открыли исламскую школу в Сиэтле.

Родителям часто трудно доверять исламской школе, которая кажется им нешаблонной. Большинство родителей в США—это в основном мусульмане-иммигранты, часто сопротивляющиеся переменам, никогда не ставя под сомнение ту модель образования, которую они видели у себя на родине. Их можно условно разделить на две группы. Первая группа – те, кто приехал в эту страну, чтобы получить образование, и видит основной его целью подготовку своих детей к будущему финансовому успеху, а также особенно

ценит высокие оценки по стандартизированным тестам, хотя и в исламской среде. Высокие баллы получаются в результате штудирования и принудительного заучивания фактов, из-за чего остается мало времени для развития качеств, важных для созревания мусульман, в которых мы нуждаемся. Вторая группа – менее образованные люди, прибывшие, возможно, в качестве беженцев. Они часто ищут школу, похожую на ту, что была у них дома, которая прежде всего занимается запоминанием Корана. Как правило, это дополнительные школы, в которые ходят по выходным дням или по вечерам. Тем не менее в последние годы в районе Сиэтла открылось несколько таких школ. В этих школах часть дня посвящена чисто светской составляющей, взятой *непосредственно* из общеобразовательной государственной программы и часто выполняемой *online*. В первой группе иммигрантов чаще всего ислам добавляется к основному курсу. Во второй группе, где боятся всего, что кажется слишком далеким от привычного исламского правоверия, добавляются так называемые светские предметы.

Насколько мне известно, глубоких исследований влияния этого типа религиозного образования на молодежь Северной Америки не проводилось, но одно такое исследование, выполненное Сахином в Великобритании и других местах, ясно показывает, что дихотомия, основанная на двух противоречивых эпистемологиях, каждая из которых подается как истинная, не помогает, а лишь приводит к путанице¹⁴⁸.

На данном этапе нашей истории мы вряд ли сможем обратиться к большинству мусульман, которые никогда не задумывалась о том, каким должно быть исламское образование, однако есть те, кто готов критически взглянуть на устоявшиеся представления. Те, кто часто подвергает сомнению существующие идеи, являются мусульманами,

выросшими в этом обществе, – это мусульмане второго и третьего поколения, афроамериканские мусульмане и новообращенные. По ряду причин именно привыкшие мыслить родители и педагоги западного мира, пожалуй, наиболее подходят для повсеместного обновления наших школ в истинном духе ислама. Во-первых, наши исламские школы относительно молоды и меньше привязаны к народной педагогике или «грамматике обучения», которая так глубоко закрепилась в современных школах. Во-вторых, те, кто вырос на Западе, с меньшей вероятностью будут испытывать чувство неполноценности, часто охватывающее тех, кто живет в условиях неокOLONиализма в мусульманских странах. Кроме того, преобладающая культура осмысленной и созидательной критики существующего положения развивает сообразительность в нас самих, а также способствует признанию нами идей немусульманских интеллектуалов, которые сегодня часто проявляются как исламские.

Первым шагом должно стать объединение единомышленников, готовых критически изучить культуру наших школ, их основополагающую философию, историю, ценности, практику и концепцию, то есть тех, кто желает перемен, необходимых нам для того, чтобы полностью подготовить наших детей к жизни в качестве стойких, верных мусульман, работающих ради справедливости–пламенных активистов, живущих жизнью истинного ислама.

Подруга, много лет проработавшая в исламской школе и уставшая от общения с правлением школы и местной мечетью, в конце концов решила бросить школу и идти дальше. Она получила диплом учителя Монтессори и в итоге открыла новую школу, которая находится под ее личным контролем и очень успешна. Ее совет таков, что не стоит увязать в изнурительной борьбе с теми, кто предан идее

«религиозного» медресе или школе колониального типа, а нужно начать создавать с нуля новую типовую школу, которую полностью поддерживает значительная масса родителей, учителей и прочих. Такая школа будет процветать только тогда, когда родители поймут и согласятся исполнить более глубокую миссию. Если учредители знают и четко понимают, что они хотят учредить, делают это с верой в Аллаха, с соблюдением исламских принципов и преданностью делу подготовки будущих мусульман, тогда они не потерпят неудачу.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

МОНТЕССОРИ: МОДЕЛЬ ДЛЯ ИСЛАМСКИХ ШКОЛ

Научные исследования Монтессори о методах обучения детей, многие из которых были подтверждены современными исследованиями¹⁴⁹; ее блестяще разработанные учебные материалы, которые легко адаптируемы и глубоко информативны, предполагают общение детей разного возраста и оборудование класса, рассчитанное на детей, направлены на обучение через действие, учитывают важность внутренней мотивации – все это свидетельствует о ее гениальности и признано сегодня многими педагогами, особенно теми, кто воспитывает детей самой младшей возрастной категории. Но методология Монтессори – это лишь наглядное проявление более глубокой духовной и философской основы, которая заставила столь многих мусульманских педагогов принять ее педагогику.

Она придерживалась нескольких общих с исламом принципов: понимание человеческой природы, которая соответствует исламской концепции *фитры*; единство творения, знания и человечества; высокая роль человечества и воспитание в духе мира.

Монтессори уже успела зарекомендовать себя как первая женщина-врач в Италии и защитница прав женщин, когда ее интерес к психологии и детям-инвалидам привнес в ее жизнь новую страсть – образование. Она начала посещать курсы, школы и много читать. То, что она увидела в классах, потрясло ее: вынужденная неподвижность и тишина, использование системы вознаграждений и наказаний для мотивации детей, выказываемое к ним неуважение, а также верховенствующее положение учителя в классе и его роль раздатчика знаний.

Дальнейшее обучение, преподавание, изложение своего подхода на конференциях по образованию и разработка практических учебных материалов подготовили ее к тому периоду жизни, благодаря которому она продолжает оставаться известной и сегодня. Продолжая медицинскую практику, она начала обучать маленьких детей в школе под названием ‚Casa Bambina‘, пристроенной к жилому дому для семей с низкими доходами. Используя составленные ею же самую материалы, она старательно применяла свой острый ум и научный опыт, внимательно наблюдая за детьми, чтобы понять, как происходит обучение. Монтессори обнаружила, что, если предоставить детям свободу выбора, свободу передвижения и свободный график занятий, они начинают учиться самостоятельно и стараются хорошо себя вести. То есть дети обучали сами себя, а роль учителей заключалась только в том, чтобы направлять их.

Монтессори приняла решение оставить медицину и посвятить свою жизнь воспитанию детей. Она объявила, что посвятила себя всем детям мира, рожденным и не родившимся. Она не делала различий по культурной или классовой принадлежности. Она считала, что первостепенная роль образования заключается в содействии мирного сотрудничеству и избавлении от предрассудков для достижения воли Бога.

Она отмечала у детей периоды глубокой концентрации и повышенной чувствительности к состоянию окружающей их среды. Кроме того, стало очевидно, что сложная работа и учеба сами по себе доставляют детям радость и удовлетворение. Эти внутренние вознаграждения являлись всем, чего они желали для дальнейшего развития. В то же время обратная связь, обеспечиваемая легко адаптируемыми материалами, была явно более эффективной, чем признательность или вознаграждение в устной форме.

Разработанная ею система ворвалась в мир образования. Школы Монтессори были открыты по всей Европе и во многих других странах мира. Позже интерес к ним уменьшился, в основном из-за ее собственного категоричного отказа от тестирования, доработок и улучшений помимо того, что внедрено лично ею. Метод Монтессори был популярен в период преобладания модели образования «школа-фабрика», в связи с чем возникает вопрос, каким могло бы стать современное образование, если бы успех Монтессори продолжился.

Хотя ее методы обучения в основном остались за рамками академических ведомств образования, система Монтессори выдержала испытание временем. Будучи повторно внедрена в США в шестидесятые и семидесятые годы, она снова стала считаться важной альтернативной системой образования. И хотя Монтессори редко приписывают открытие этих методов, многие из идей, которые она первоначально разработала, стали частью общего образования. Убедившись, что дети родились близкими к своему Создателю, духовно чистыми и склонными к добру, она сделала это основой всей своей образовательной системы. Ее постоянное наставление «уважать ребенка» не ограничивалось признанием того, что человек младшего возраста заслуживает такого же вежливого обращения, как и взрослые. Работая с маленькими детьми многие годы, она приходила в восторг от чистоты новой индивидуальности. Она обнаружила, что детей не нужно убеждать, наказывать или вознаграждать. Бог наделил их врожденным желанием учиться и расти как единое целое. Она увидела в них чистое, незапятнанное творение, все еще близкое к Тому, Кто их создал. Ее пронизательный, восприимчивый разум осознал, что всем людям с рождения дарована возможность для исполнения роли,

предназначенной для них Богом. Она правильно определила *фитру*, сказав:

В их сердцах спрятано нечто глубокое, общее для всех. Все обладают склонностью, пусть и смутной и неосознанной, поднять себя выше; они стремятся к чему-то духовному <...> в подсознании людей есть крошечный свет, который ведет их к лучшему¹⁵⁰.

Эта концепция отражена во всей философии Монтессори, объясняющей, почему существует такое глубокое уважение к ребенку. Ненавязчивое руководство в разумно подготовленной среде позволяет детям расти и процветать естественным образом. Монтессори не позволяет ни наказанию, ни вознаграждению отвлекать от внутренней радости, которая исходит от роста, обучения, взросления и совершенствования. Права детей обеспечиваются предоставлением им независимости, разрешением выбирать для себя дело, соответствующее их потребностям и интересам, возможностью учиться в собственном ритме. Она также поняла, что окружающая среда влияет на то, как исполняют дети свою роль на Земле.

Она подчеркивала, что все в мироздании играет определенную роль, но только людям даны интеллект и свобода воли, чтобы делать свой выбор. Растениям, животным и неодушевленным предметам было предназначено то, что она назвала их «космической задачей». Мы иногда говорим, что эти создания являются «мусульманами», ибо они исполняют роль, уготованную им Богом. Она рассматривала человечество как главного представителя Бога, должного научиться исполнять Его дело наиболее успешно. Она подчеркивала, что образование должно научить ребенка отвечать на три вопроса о себе: Кто я? Откуда я? И какова моя «космическая роль»? Космическая роль человека является его

местом в удивительно сложном и взаимосвязанном Божьем творении, или, как сказал бы мусульманин, в реализации нашей *фитры*, в которой человек начинает жить своей жизнью истинного верующего. Воспитание у ребенка понимания и оценки великих природных циклов, которые поддерживают гармонию и порядок, а также способствуют переменам и развитию, показывает, сколь сильно ценила Монтессори управление сообществом.

Будучи верующей, Монтессори имела космологическое представление о Вселенной и разработала свою начальную учебную программу, цель которой – дать ребенку видение единства и взаимосвязи всего творения. «Мы вместе пойдем по этому жизненному пути, ибо все вещи являются частью Вселенной и связаны друг с другом, образуя единое целое»¹⁵¹.

В дошкольные годы ребенок вначале знакомится с небольшими конкретными идеями и навыками, которые постепенно развиваются, перерастая в более крупные, более абстрактные и сложные концепции. Те же самые уроки вновь вводятся по мере роста ребенка, но преподаются с возрастающей сложностью и абстракцией.

Монтессори разработала элементарный учебный план, именуемый «Космическим образованием», как целостный учебный план, основанный на динамических взаимодействиях Вселенной, природы и человеческого опыта, «в котором все, сознательно или неосознанно, служит Великой Цели Жизни»¹⁵². «Космическое образование» основано на так называемых «великих уроках», которые прекрасно совместимы с исламскими понятиями. Они вводят общую картину взгляда на мир следующим образом:

- История Вселенной
- Хронология жизни
- История связи

- История чисел
- История цивилизации

«Великие уроки» – это новые и захватывающие истории, рассказанные учителем с помощью наглядного материала и с большой эмоциональной энергией. Их цель – вызвать благоговение, пробудить воображение и интерес к истории во всей ее широте. Истории охватывают всю жизнь и подаются на исламской основе. Бог и творение являются неотъемлемой частью представленного Монтессори материала, но это, как правило, отбрасывается современными светскими школами Монтессори.

«Великие уроки» отличаются от начальных (дошкольных) уроков, где дети обучаются небольшим, конкретным навыкам. Они являются центральной точкой самых больших из возможных идей. После вводного «великого урока» дети по-разному вдохновляются на дальнейшие исследования в соответствии с их собственными любознательностью и интересами. Преподаватель обращается к истории в течение года, когда это необходимо, по мере появления различных сопутствующих тем. Истории «великого урока» повторяются каждый год. Класс Монтессори отличается от тематического класса, в котором уроки часто проводятся учителем. Узкая тема, которая выбрана, запланирована и представлена учителем в виде конкретных уроков, препятствует внутренней мотивации, проистекающей от свободы, предоставленной детям для самостоятельной работы в соответствии с их собственными интересами.

Исламская школа Сиэтла когда-то была представлена в публикации, где основное внимание уделялось выбору системы образования Монтессори в трех религиозных школах – нашей исламской школе, в католической школе, а также еврейской школе¹⁵³. Мистическое мировоззрение Монтессори

заключено в основе общей веры в целеустремленного Создателя и убежденности в том, что человечество является Его представителем здесь, на земле.

Как упоминалось ранее, Монтессори приняла решение уйти из медицинской профессии и посвятить свою жизнь воспитанию детей. Она объявила, что посвятила себя всем детям мира, рожденным и не родившимся.

Ее влияние было глобальным. Для нее не существовало культурных или классовых различий, и ее школы распространились по всему миру. Следует повторить, что, по ее мнению, основная роль образования заключается в содействии мирному сотрудничеству и избавлении от предрассудков для достижения воли Бога.

Ее конечной целью являлся мир, и ее трижды номинировали на Нобелевскую премию мира. Она считала, что мир должен начинаться с ребенка, который свободен от предрассудков взрослых.

Свобода выбора, приводящая к самопознанию, обеспечит развитие творческого потенциала и чувства собственного достоинства, позволяя каждому человеку осознать свое предназначение в жизни. Это подлинное самоуважение естественным образом приведет к равноправным и дружеским отношениям взаимопонимания между сверстниками, которые в итоге распространятся на всех людей, а также к благодарности за целостность и взаимосвязанность мироздания. В школьном образовании по Монтессори делается акцент на воспитании в духе мира, поощряется сотрудничество и не приветствуется соперничество.

Детям предоставляется пространство и время, чтобы мирно и естественным образом улаживать ссоры.

Многие мусульманские педагоги считают, что Монтессори очень близко подошла к разработке целой системы, которая охватывает многие основополагающие исламские принципы. Дополнительное преимущество образования Монтессори заключается в том, что оно подкреплено специальными материалами, вековыми знаниями и опытом своих последователей.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМ С УЧАЩИМИСЯ

При определении общих целей важно, чтобы учитель имел в виду очень четкие всеобъемлющие вопросы, в основном излагающие концептуальное понимание, которое учащиеся должны выработать за отведенное теме время. Они не формулируются конкретно, а должны быть получены опосредованно от учащихся в ходе изучения темы и получить дальнейшее развитие. Каждый из них должен привести к расширению исламского понимания принципов, концепций, проблематики и возможных путей их решения. Общее направление тематики может быть предложено учащимися или определено учителем, а также установленной учебной программой. Учащиеся, однако, должны быть привлечены к планированию тем, подтем и занятий (чтение, письмо, художественные проекты, экскурсии). Некоторые базовые материалы (книги, плакаты, другие визуальные или практические материалы) должны изначально находиться в классах для ознакомления, и их количество следует увеличивать в процессе изучения темы.

Начать следует с написания названия заголовка конкретной темы, а не тематического направления, в центре интерактивной доски или любой другой имеющейся обширной поверхности, которую можно будет использовать в процессе изучения тематического направления. Спросите у учащихся, что они уже знают о теме или о тех вопросах, которые у них могут возникнуть. Учитель также может задавать наводящие вопросы, но ответы на них учащимся лучше находить в специально имеющихся для этого материалах. Если тема предложена одним или несколькими

учащимися, они должны иметь возможность объяснить, как, почему они ее выбрали. Пишите замечания или оставшиеся без ответа вопросы на краях *доски+, некоторые с подтемами. Этот процесс может занять до нескольких дней. В этот период у учащихся проявятся различные интересы. Следует поощрять отдельных детей к реализации их конкретных интересов.

Все учащиеся должны иметь возможность выбора выполняемых заданий. Но некоторые задания или практические занятия учитель может назначать сам – отдельным детям, группам или всему классу. Учащимся могут ежедневно задаваться темы или вопросы для обдумывания дома. Анализ тем или вопросов поможет определить ответы, связанные с всеобъемлющими целями (исламскими концепциями). Экскурсии, приглашенные преподаватели и т. д. вносят разнообразие и поддерживают интерес.

Я неохотно использовала нижеприведенную терминологию, характерную для естественно-научных, исторических или социальных исследований. Моя цель состояла лишь в том, чтобы указать конкретные преимущества различных видов тем. Я не имела в виду, что такие описания должны задавать какие-либо рамки. Тематических границ не должно быть.

Тема, основанная на
естественных науках

Всеобъемлющие цели в любой естественно-научной теме должны заключаться в том, чтобы оценить знамения Аллаха, а также удивительные объединяющие взаимоотношения, которые так характерны для творения. Бог един, и творение едино. Все в творении имеет цель и является мусульманским в том смысле, что оно исполняет роль, предназначенную ему

Богом. Намерение связать науку с Богом и Его творением – это самый важный способ интеграции ислама и науки, но ученикам можно дать задание или посоветовать найти ссылки на рассматриваемый вопрос в Коране, хадисах или в трудах мусульманских ученых.

Обсуждение уровня организации творения. Эта концепция, показывающая, что творение высоко организовано на каждом уровне – от субатомных частиц до Солнечной системы, от всей физической Вселенной, всех живых существ вплоть до органелл (частиц клетки), клеток, тканей, органов, системы органов, отдельных животных или растений, популяций живых существ одного и того же вида, сообществ видов, проживающих вместе, экосистем живых и неживых существ и так далее. Сложная организация, поддерживаемая на каждом из этих уровней, не дает никаких оснований предполагать, что все это носит случайный характер.

Следует не допускать желания искать разъяснений современной науке в Коране, то есть деятельности, которая иногда называется букайлизмом¹. Коран – это книга руководства, а не науки. Наука всегда изменяется, а Коран вечен. Привязка определенного айата к научному «факту» может иметь эффект, противоположный тому, которого мы ожидаем. Кроме того, концепции Корана должны были являться актуальными и понятными для тех, кто первоначально услышал его послание, и не всегда могут быть подкреплены современной наукой.

¹ Букайлизм – это движение, связывающее современную науку с религией.

Тема, основанная на истории
или общественных науках

В тематической школе исторические события не будут изучаться последовательно. Тем не менее важно, чтобы учащиеся могли видеть события в том порядке, в каком они произошли во времени. Существуют приложения для различных типов временных шкал, но лучше всего иметь физическую временную шкалу, настолько длинную, насколько позволяет доступное пространство. Для этого отлично подойдет рулон из белого пластикового материала, похожего на клеенку. Простое разделение длины материала на столетия – это хороший математический пример, который также позволяет поговорить о календарях. Когда временная шкала впервые отображается, она будет пустой, и следует поместить на нее то, что определено как самые важные даты. Это может быть задачей для всей школы, и такие даты можно определить на основе единогласного решения. Ими вполне могут быть даты «открытия» Америки, хиджры, времена более ранних пророков и так далее. Должны отображаться годы и по хиджре, и по общераспространенному календарю. Когда обсуждаются те или иные события, они могут быть добавлены к временной шкале в виде картинок или фраз.

Очевидно, что временную шкалу следует использовать и с другими видами тем – с датами экспериментов, открытий и т.д.; события в исламской науке должны добавляться к временной шкале по мере их изучения. Геологические эпохи и периоды должны иметь отдельную градацию, разделенную на гораздо более длительные периоды времени. В классных помещениях Монтессори разработано несколько интересных способов для отображения геологического времени.

Пример: эмиграция ирландцев в США

Очень важно подумать, почему должна быть выбрана какая-то конкретная тема. Главная цель данной темы – помочь учащимся понять исламский подход к проблеме голода и других жизненных потребностей, признать, что голод является проблемой, вызванной безнравственной политической и экономической деятельностью людей как в наши дни, так и в прошлом.

Хотя необходимо всегда помнить о всеобъемлющей цели, есть множество других причин для выбора конкретной темы. Ниже приведены некоторые причины выбора эмиграции из Ирландии в США в качестве темы в рамках преподавания богатой совместной истории двух этих стран:

- Она включает значительный объем знаний.
- Хотя ирландцы и являются белыми, они, тем не менее, считались меньшинством и сталкивались с неравенством и стереотипами как со стороны британцев, так позже и американцев.
- Изобилие информации. Доступно большое количество всевозможных книг и других материалов, художественная и научная литература. Существует, по крайней мере, два художественно-исторических сериала о картофельном голоде; один из них – о сиротских поездах; несколько исторических романов о девушках, работающих в восточной части США, в том числе несколько различных книг о пожаре на ‚Shirtwaist Factory‘; книги о грибок и грибковых инфекциях.
- Связь проблемы бедности с негативным социальным поведением. Позволяет изучать сам голод.
- Многие ученики в исламских школах являются детьми иммигрантов, и это может вызвать у них интерес к

истории их семьи. У некоторых, вероятно, есть ирландские предки.

- Понимание того, почему люди эмигрируют, и трудностей адаптации к новой культуре.
- Тесная связь темы с недавними случаями массовой эмиграции и возникающим в результате этого антиэмигрантскими волнениями.

Вполне вероятно, что единственная вещь, которую учащиеся класса знают об ирландцах, – это день Святого Патрика, но предоставленные вами книги, статьи и видео на YouTube восполнят эти пробелы. Исходная «карта мышления» будет довольно скудной, но если учитель задаст несколько вопросов, она сможет быстро расшириться. Вопросы должны вначале поступить из класса, но учитель может сделать к ним свои добавления. Учащихся следует поощрять записывать вопросы по мере развития темы. Каждый вновь поставленный вопрос может привести к возникновению все новых вопросов. Многие из них не будут обсуждаться, однако это нормально! Помните: интерес, глубина, актуальность каждого вопроса, его связь с исламскими концепциями, проблемами, историей и т. д. – все это будет определять направление, в котором движется тема. Различные материалы по всем этим темам легкодоступны.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ:

- 1) Почему эмигрировали ирландцы?
- 2) Где сегодня происходит эксплуатация? Почему?
- 3) Предубеждение («...и сделали вас народами и племенами», Коран, 49: 13). Есть ли у вас какие-либо предрассудки в отношении определенной группы?

Почему? Чему учит нас ислам относительно предрассудков?

- 4) Что такое предубеждение? Почему люди имеют предубеждения? Что такое стереотип?
- 5) Что такое капитализм? Его преимущества? Недостатки?
- 6) Почему возникает голод?
- 7) Что такое исламская экономическая система?
- 8) Почему в основном произошла эмиграция?
- 9) Является ли картофель местной культурой для Ирландии? Если нет, то где он произрастает диким и как он оказался в Ирландии?
- 10) Что такое монокультура? Как это способствовало картофельному голоду?
- 11) Как это связано с важностью генетического разнообразия и отсутствием генетической устойчивости?
- 12) Существуют ли в нашем регионе монокультуры? Приведите примеры. Может ли это вызвать проблемы? Как?
- 13) Могут ли проблемы быть связаны с чем-то еще, кроме болезней растений или животных? Приведите примеры.
- 14) Существует ли сейчас в мире голод?
- 15) Может ли глобальное потепление вызвать голод? Каким образом?
- 16) Почему ирландцы не могли питаться другими культурами, которые там росли?
- 17) Кем были английские помещики? Почему они смогли осуществлять контроль над ирландцами?
- 18) Что вызвало разделение между Северной Ирландией и Республикой Ирландия?
- 19) Чем жизнь в Америке отличалась от жизни в Ирландии?

- 20) Как беженцы попали сюда? Что случилось на границе? Чем отличается иммиграция в наши дни?
- 21) Откуда большинство нынешних беженцев? Почему они покинули свою родину?
- 22) Почему только европейцы эмигрировали в США в прошлом?
- 23) Когда это изменилось? Каким образом?
- 24) Какую работу выполняли ирландские иммигранты?
- 25) Что такое предприятия с потогонными условиями труда?
- 26) Что за пожар случился на ,Triangle Shirtwaist Factory`?
- 27) Почему так много людей погибло?
- 28) Как эта трагедия помогла начать рабочее движение?
- 29) Кем была мама Джонс?
- 30) Как ирландцы справились с бедностью (детский труд, сдельная работа, сиротские поезда, воровство)?
- 31) Какой «расой» были ирландцы? Почему их так презирали другие белые американцы?
- 32) Чем вызвана проблема преступников и бродяг? Насколько схожи с ней подобные проблемы сегодня?
- 33) Как эти проблемы могут быть решены?
- 34) Что знают учащиеся с ирландским происхождением о своих предках? Какой процент их генетического материала – ирландский?
- 35) Какие две эмиграции были важны во времена Пророка? Сравните их с эмиграцией ирландцев в Америку.

ССЫЛКИ

- 1 Jerome Bruner, *The Culture of Education* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996), p. 46.
- 2 David Tyack and Larry Cuban, *Tinkering Towards Utopia: A Century of Public School Reform* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1950), pp. 85–88.
- 3 Usman Bugaje, 'Contemporary Muslim Response to the Challenge of Knowledge,' *Encounters, Journal of InterCultural Perspectives*, 2 (1) (1996), p. 44. Available at <http://iepistemology.net/>: <http://iepistemology.net/islamization-ofknowledge/66contemporary-muslim-response-to-the-challenge-ofknowledge.pdf>.
- 4 John L. Esposito and John O. Voll, *Makers of Contemporary Islam* (New York: Oxford University Press, 2001), pp. 20–21.
- 5 Ismail R. al-Faruqi, *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan* (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1982), pp. 33–56.
- 6 Dawud Tauhidi, *The Tarbiyah Project: An Overview* (Tarbiyah Project, 2001), p. 2.
- 7 Abdullah Sahin, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation* (Leicestershire, UK: Kube Publishing, 2013), p. 168.
- 8 Ibid, p. 212.
- 9 Muhammad Sajaad, *Understanding Taqlid: Following One of the Four Great Imams* (Miami, FL: n. p., 2010), p. 3. Available at <https://archive.org/details/UnderstandingTaqleedByShaykhMuftiMuhammadSajaad>.
- 10 Ziauddin Sardar, *Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam* (Oxford: Oxford University Press 2011), p. 35.

¹¹ Abdul Hamid A. Abu Sulayman, *Crisis in the Muslim Mind*, trans. Yusuf Talal De Lorenzo (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1993), pp. 25–27.

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

¹³ Ziauddin Sardar, 'Introduction: A Preface to al-Ghazali,' in *How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge*, ed. Ziauddin Sardar (London: Grey Seal Press, 1991), p. 1.

¹⁴ Wadad Kadi, 'Education in Islam: Myths and Truths,' *Comparative Education Review*, 50 (3) (2007), p. 6.

¹⁵ Kazmi, 'The Rise and Fall,' pp. 19–21.

¹⁶ Sulaiman, 'Education as Imperialism,' in *How We Know: Ilm and the Revival of Knowledge*, p. 59.

¹⁷ Al-Faruqi, *Islamization of Knowledge*, p. viii.

¹⁸ William Boyd, *The History of Western Education*, 11th edn. (Totowa, NJ: Barnes & Noble Books, 1980), p. 382.

¹⁹ Al-Faruqi, *Islamization of Knowledge*, p. 7.

²⁰ See chap. 5, 'Bridging Traditions,' in Muhammad Qasim Zaman, *Modern Islamic Thought in a Radical Age: Religious Authority and Internal Criticism* (New York: Cambridge University Press, 2012), pp. 143–75.

²¹ Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of*

the Public Schools (Chicago: University of Chicago Press, 1962), pp. 3–13.

²² Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, p. 62.

²³ John Taylor Gatto, *The Underground History of American Education: A Schoolteacher's Intimate Investigation into the Prison of Modern Schooling*, revised edn. (New York: Oxford Village Press, 2006), p. 187.

²⁴ Ibid.

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

²⁶ Ibid, p. ix.

²⁷ John Goodlad, *A Place Called School: Prospects for the Future*, 20th anniv. edn. (New York: McGraw-Hill, 2004), pp. 102–106.

²⁸ Marion Brady, *What's Worth Learning?* (Information Age Publishing, 2010), p. xiii.

²⁹ James George Henderson et al., *Transformative Curriculum Leadership*, 3rd edn. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall, 2006), p. 43.

³⁰ Pamela Bolotin Joseph, ed., *Cultures of Curriculum*, Studies in Curriculum Theory (London: Routledge, 2010), p. 2.

³¹ Jeremy-Henzell Thomas, *Excellence in Islamic Education: Key Issues for the Present Time*, Book Foundation, 2013, <http://thebook.org/resource/aoe6.html>.

³² 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>.

³³ Gatto, *The Underground History of American Education*, p.18.

³⁴ Jeremy Henzell-Thomas, *Going beyond Thinking Skills: Reviving an Understanding of Higher Human Faculties* (presented at 10th International Conference of the International

Association of Cognitive Education and Psychology [IACEP], University of Durham, England, July 10–14, 2005), p. 50.

Available at the Book Foundation

<http://thebook.org/resource/aoe2.html>.

³⁵ Joseph, *Cultures of Curriculum*, p. 38.

³⁶ Ibid, p.73.

³⁷ Sardar, *Reading the Qur'an*, p. 73.

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

³⁹ Henzell-Thomas, 'Going beyond Thinking Skills'.

⁴⁰ Asad, *The Message of the Qur'an*, p. 4.

⁴¹ Fazlur Rahman, *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition* (Chicago: University of Chicago Press, 1982), p. 20.

⁴² Sardar, *Reading the Qur'an*, pp. 27; 60–61.

⁴³ Sardar, *Reading the Qur'an*, p. 73.

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

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

⁴⁶ Henzell-Thomas, 'Going beyond Thinking Skills,' p. 20.

⁴⁷ Fazlur Rahman, *Islam* (Chicago: University of Chicago Press, 2002), p. 12.

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

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

⁵⁰ Jeannie Oakes, et al., *Teaching to Change the World* (Boulder, CO: Paradigm, 2012), p. xv.

⁵¹ The dystopian concept of a ‚clash of civilizations‘ was introduced to political discourse most recently by Samuel P. Huntington in a lecture to the American Enterprise Institute in 1992. See also Anwar Ibrahim, ‚The Need for Civilizational Dialogue‘ (Washington, DC: Center for Muslim-Christian Understanding, Occasional Paper Series, 1995), pp. 1–5. The speech is also available at Oxford Islamic Studies Online <http://www.oxfordislamicstudies.com/article/book/islam-9780195174304/islam-9780195174304-chapter-54>.

⁵² Karen Gray Ruelle et al., *The Grand Mosque of Paris: A Story of How Muslims Rescued Jews during the Holocaust* (New York: Holiday House, 2009).

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

⁵⁴ ‚Teaching a People’s History,‘ Zinn Education Project, 2017, <https://zinnedproject.org/>.

⁵⁵ Ziauddin Sardar, ‚The Civilization of the Book,‘ in *How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge*, p. 24.

⁵⁶ Thomas Goldstein, *The Dawn of Modern Science* (New York: Houghton Mifflin, 1980).

⁵⁷ *Ibid.*, p. 97.

⁵⁸ Henzell-Thomas, ‚Going beyond Thinking Skills,‘ p. 25.

⁵⁹ Yusef Waghid, *Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings* (New York: Peter Lang, 2011), pp. 3–4.

⁶⁰ Goldstein, *The Dawn of Modern Science*, p. 250.

⁶¹ *Ibid.*, p. 246.

⁶² Seyyed Hossein Nasr, *The Need for a Sacred Science* (Albany: State University of New York, 1993), p. 72.

⁶³ Stephen Jay Gould, *The Mismeasure of Man* (New York: Norton, 1981), pp. 21–22.

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

⁶⁵ David Bakhurst et al., *Jerome Bruner: Language, Culture, Self* (London: Sage, 2001), p. 4.

⁶⁶ Gould, *The Mismeasure of Man*.

⁶⁷ See Jonathan Kozol, *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America* (New York: Broadway Books, 2006) and *Savage Inequalities: Children in America's Schools* (New York: Broadway Books, 2012).

⁶⁸ Muzaffar Iqbal, *Islam and Science* (Aldershot, UK: Ashgate, 2003), p. 44.

⁶⁹ Asad Zaman, 'An Islamic Worldview: An Essential Component of an Islamic Education,' *Lahore Journal of Policy Studies*, 1 (1) (2007), p. 99.

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

⁷¹ Muhammad Asad, *This Law of Ours, and Other Essays* (Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2001), p. 134.

⁷² Wadad Kadi, 'Education in Islam: Myths and Truths,' *Comparative Education Review*, 50 (3) (2007), p. 1–17.

⁷³ AbuSulayman, *Crisis in the Muslim Mind*, p. 44.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 33.

⁷⁵ Yedullah Kazmi, 'The Rise and Fall of Culture of Learning in Early Islam.' *Islamic Studies* (Spring, 2005), p. 38.

⁷⁶ Sebastian Günther, 'Your Educational Achievements Shall Not Stop Your Efforts to Seek Beyond: Principles in Teaching and Learning in Classical Arabic Writings,' in *Philosophies of Islamic Education: Historical Perspectives and Emerging Discourses*, ed. Nadeem A. Memon et al. (New York: Routledge, 2016), pp. 72–93.

⁷⁷ Taha J. Alalwani, 'Taqlid and Ijtihad,' *American Journal of Islamic Social Sciences*, 8 (1) (1991), p. 131.

⁷⁸ Mario Beauregard and Denyse O'Leary, *The Spiritual Brain: A Neuroscientist's Case for the Existence of the Soul* (New York: HarperOne, 2007), p. xii.

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

⁸⁰ Ibid., p. 4–5.

⁸¹ Ibid., p. 66.

⁸² Ibid., 2010.

⁸³ Susan Kovalik and Karen D. Olsen, *Exceeding Expectations: A User's Guide to Implementing Brain Research in the Classroom*, 3rd edn. (Kent, WA: Books for Educators, 2005), p. 410.

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

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

⁸⁶ Brady, *What's Worth Learning?*

⁸⁷ Kovalik, *Exceeding Expectations*, pp. 4–5.

⁸⁸ 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,' in *Philosophies of Islamic Education*, p. 222; Sardar, 'A Preface to al-Ghazali,' pp. 1–9; Tauhidi, *The Tarbiyah Project*, p. 3.

⁸⁹ Nasr, personal communication, July 10, 2015.

⁹⁰ Tauhidi, *The Tarbiyah Project*, p. 6.

- ⁹¹ Alfred North Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays* (New York: Macmillan, 1929), p. 6.
- ⁹² Grant Wiggins, 'The Futility of Trying to Teach Everything of Importance,' *Educational Leadership*, 47 (3) (1989), p. 9.
- ⁹³ Ron Brandt, 'On Teaching for Understanding: A Conversation with Howard Gardner,' *Educational Leadership*, 50 (7) (1993), p. 7.
- ⁹⁴ John Taylor Gatto, *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*, (Philadelphia, PA: New Society Publishers, 1992), p. 3.
- ⁹⁵ Peter M. Senge, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (New York: Doubleday, 1990), p. 3.
- ⁹⁶ Goodlad, *A Place Called School*, p. 226.
- ⁹⁷ Brady, *What's Worth Learning?*, p. x.
- ⁹⁸ *Ibid.*, p. 5.
- ⁹⁹ James A. Beane, *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education* (Williston, VT: Teachers College Press, 1997), p. 24–28.
- ¹⁰⁰ For a recent in-depth review see Craig Kridel and Robert V. Bullough, *Stories of the Eight-Year Study: Reexamining Secondary Education in America* (Albany, NY: State University of New York Press, 2007).
- ¹⁰¹ Beane, *Curriculum Integration*, p. 29.
- ¹⁰² *Ibid.*, p. 30.
- ¹⁰³ Douglass and El-Moslimany, 'Democracy in American Schools,' p. 195.
- ¹⁰⁴ Tamim Ansary, 'A Textbook Example of What's Wrong with Education',
[http://www.icyte.com/system/snapshots/fs1/e/2/2/8/e0282d8f55bf1ce0054e144c454beef761753560 / index.html](http://www.icyte.com/system/snapshots/fs1/e/2/2/8/e0282d8f55bf1ce0054e144c454beef761753560/index.html).
- ¹⁰⁵ 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-americanstory-not-taught-in-schools/>.

¹⁰⁶ Jay McTighe et al., *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding* (Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development, 2013).

¹⁰⁷ Kovalik, *Exceeding Expectations*, p. 35–52.

¹⁰⁸ Beane, *Curriculum Integration*, p. 53.

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

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ Bakhurst et al., *Jerome Bruner*, p. 20.

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

¹¹³ Richard M. Ryan et al., 'When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation', in *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, ed. Carol Sansone and Judith H. Harackiewicz (San Diego: Academic Press, 2000), p. 14.

¹¹⁴ Personal e-mail by author.

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

¹¹⁶ Kohn, *Punished by Rewards*, p. 25–26.

¹¹⁷ Ryan et al., 'When Rewards Compete with Nature'.

¹¹⁸ Richard M. Ryan et al., 'Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?', *Journal of Personality*, 74 (6) (2006), p. 1557–85.

¹¹⁹ Ryan et al., 'Self-Regulation'.

¹²⁰ Brady, *What's Worth Learning?*, p. x.

¹²¹ Ryan et al., 'Self-Regulation'.

¹²² Ryan et al., 'When Rewards Compete with Nature, and Self-Regulation'.

¹²³ Netta Weinstein et al., 'Motivation, Meaning, and Wellness: A Self-Determination Perspective on the Creation and Internalization of Personal Meanings and Life Goals,' in *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications*, 2nd edn., ed. Paul T.P. Wong (New York: Routledge, 2012), pp. 81–106.

¹²⁴ Ryan et al., 'Self-Regulation', p. 1559.

¹²⁵ Christopher P. Niemiec et al., 'Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice', *Theory and Research in Education*, 7(2) (2009), p. 133–44.

¹²⁶ Deci, Edward L. et al., 'Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again,' *Review of Educational Research*, 71 (1) (2001), pp. 1–27.

¹²⁷ Chip Wood et al., *Time to Teach, Time to Learn: Changing the Pace of School*. (Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children: 1999).

¹²⁸ Dweck, *Mindset: The New Psychology of Success*, pp. 3–4.

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

¹³⁰ Ibid., p. 11.

¹³¹ Ibid., p. 10.

¹³² Gordon W. Allport et al., 'Personal Religious Orientation and Prejudice', *Journal of Personality and Social Psychology*, 5 (4) (1967), p. 434.

¹³³ John I. Goodlad, 'The School as Workplace,' in *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, vol. 82, pt. 2, ed. Gary A. Griffin (Chicago: National Society for the Study of Education, 1983), pp. 36–51; also, *A Place Called School*.

- ¹³⁴ Jeannie Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (New Haven, CT: Yale University Press, 2005), p. 191. Following quote, p. 146.
- ¹³⁵ Robert Rosenthal et al., *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968).
- ¹³⁶ Oakes, *Keeping Track*, pp. 193–194.
- ¹³⁷ *Ibid.*, p. 147.
- ¹³⁸ Susan Kovalik et al., *ITI: The Model: Integrated Thematic Instruction*, 3rd edn. (Kent, WA: Books for Educators, 1997), p. iii.
- ¹³⁹ Sardar, *Reading the Qur'an*, p. 239.
- ¹⁴⁰ Daniel Rose, 'The Potential of Role-Model Education,' *infed.org, Encyclopedia of Informal Education*, 2004, <http://infed.org/mobi/the-potential-ofrole-modeleducation/>.
- ¹⁴¹ Royal Society of Scotland Role Models Guide and accompanying research, as quoted by Erin Elvin and Tim Frew in 'The Role of the Role Model,' Youthlink Scotland, <http://bit.ly/2rEvb9A>.
- ¹⁴² Abu Sulayman, *Crisis in the Muslim Mind*.
- ¹⁴³ Umar Farouq Abd-Allah, 'Islam and the Cultural Imperative,' Nawawi Foundation, 2004, <http://www.nawawi.org/wpcontent/uploads/2013/01/Article3.pdf>.
- ¹⁴⁴ Andy Hargreaves et al., 'Educational Change over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity.' *Educational Administration Quarterly*, 42 (1) (2006), p. 4–5; David Tyack et al., *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1950), p. 7.
- ¹⁴⁵ Louis Cristillo, 'The Case for the Muslim School as a Civil Society Actor,' in *Educating the Muslims of America*, ed. Yvonne Y. Haddad et al. (New York: Oxford University Press, 2009), p. 68.

¹⁴⁶ Bugaje, ,Contemporary Muslim Response to the Challenge of Knowledge`, p. 68.

¹⁴⁷ See the book by Lisa Miller, *The Spiritual Child: The New Science on Parenting for Health and Lifelong Thriving* (New York: Picador, 2013).

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

¹⁴⁹ Angeline Stoll Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius* (New York: Oxford University Press, 2005).

¹⁵⁰ Maria Montessori, *The Absorbent Mind* (New York: Henry Holt, 1995), p. 209.

¹⁵¹ Maria Montessori, *To Educate the Human Potential: The Clio Montessori Series* (Oxford: Clio, 1989), p. 5–6.

¹⁵² Montessori, *To Educate the Human Potential*, p. 3.

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

БИБЛИОГРАФИЯ

Abd-Allah, Umar Farouq. ‚Islam and the Cultural Imperative‗. Nawawi Foundation, 2004.

<http://www.nawawi.org/wpcontent/uploads/2013/01/Article3.pdf>

Abu Sulayman, Abdul Hamid A. *Crisis in the Muslim Mind*. Trans. by Yusuf Talal DeLorenzo, (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1993).

Ahmad, Khurshid. ‚Iqbal and the Islamic Aims of Education.‗ *Iqbal Review: Journal of the Iqbal Academy*, 2 (3) (1962).

<http://www.allamaiqbal.com/publications/journals/review/oct61/index.htm>.

Al-Alwani, Taha Jabir. *Issues in Contemporary Islamic Thought* (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1991).

_____. ‚Taqlid and Ijtihad.‗ *American Journal of Islamic Social Sciences*, 8 (1), (1991), p. 129–42.

_____. ‚The Crisis of Thought and Ijtihad.‗ *American Journal of Islamic Social Sciences*, 10 (2) (1993), pp. 234–37.

Allport, Gordon W. and J. Michael Ross. ‚Personal Religious Orientation and Prejudice.‗ *Journal of Personality and Social Psychology*, 5 (4) (1967), pp. 432–43.

Anderson, M. ‚Three Expressions of Faith in the Child: Snapshots of Christian, Islamic and Jewish Independent Schools.‗ *Public School Montessorian*, 2007.

<http://jola-montessori.com/article/three-expressions-of-faith-in-the-child/>.

Ansary, Tamim. ‚A Textbook Example of What’s Wrong with Education.‗ *Edutopia*. N. d.

<http://www.icyte.com/system/snapshots/fs1/e/0/2/8/e0282d8f55bf1ce0054e144c454beef761753560/index.html>.

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

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

Bakhurst, David and Stuart G. Shanker. *Jerome Bruner: Language, Culture, Self* (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001).

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

Beauregard, Mario and Denyse O'Leary. *The Spiritual Brain: 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 and John W. Meyer. ,Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Comparative Education Review*, 29 (2) (1985), pp. 145–70. <http://www.jstor.org/stable/1188401>.

Boyd, William and Edmund J. King. *History of Western Education*. 11th edn. (Totowa, NJ: Barnes & Noble Books, 1980).

Brady, Marion. *What's Worth Learning?* (Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011).

Brandt, Ron. ,On Teaching for Understanding: A Conversation with Howard Gardner'. *Educational Leadership*, 50 (7) (1993), pp. 4–7.

Bruner, Jerome S. *Acts of Meaning* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994).

Bugaje, Usman. ,Contemporary Muslim Response to the Challenge of Knowledge`. *Encounters: Journal of InterCultural Perspectives*, 2 (1) (1996), pp. 43–69.

<http://iepistemology.net/islamization-of-knowledge/66contemporary-muslimresponse-to-the-challenge-ofknowledge.pdf>.

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

Cavanagh, Sean. ,Pearson Contract for Common-Core Testing Faces Legal Challenge`. *Education Week*. May 13, 2014.

<http://www.edweek.org/ew/articles/2014/05/14/31lawsuit.h33.html>.

Cristillo, Louis. ,The Case for the Muslim School as a Civil Society Actor`. In *Educating the Muslims of America*, edited by Yvonne Y. Haddad, Farid Sensai and Jane I. Smith, (New York: Oxford University Press, 2009), pp. 67– 83.

Deci, Edward L., Richard Koestner and Richard M. Ryan. ,Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again`. *Review of Educational Research*, 71 (1) (2001), pp. 1–27.

Douglass, Susan and Ann el-Moslimany. ,Democracy in American Islamic Schools: Historical Perspectives and Emerging Discourses`. In Memon and Zaman, eds., *Philosophies of Islamic Education*.

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

Esposito, John L. and John O. Voll. *Makers of Contemporary Islam* (New York: Oxford University Press, 2001). al-Faruqi, Ismail. *Islamization of Knowledge, General Principles and Work Plan*. 2nd edn. Edited by Abdul Hamid Ahmad Abu Sulayman, (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, 1997).

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

_____. ‚Against School: How Public Education Cripples Our Kids, and Why‛. *Harpers*. September, 2003).

_____. *The Underground History of American Education: A Schoolteacher's Intimate Investigation into the Prison of Modern Schooling*. Rev. edn. (New York: Oxford Village Press, 2006).

Gershman, Norman H. *Besa: Muslims Who Saved Jews in 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).

_____. *A Place Called School: Prospects for the Future*. 20th anniv. edn. (New York: McGraw-Hill, 2004).

Goodlad, John I. ‚The School as Workplace.‛ In *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Vol. 82, pt. 2, edited by Gary A. Griffin, (Chicago: National Society for the Study of Education, 1983), pp. 36–51. Gould, Stephen Jay. *The Mismeasure of Man* (New York: Norton, 1981).

Günther, Sebastian. ‚Your Educational Achievements Shall Not Stop Your Efforts to Seek Beyond: Principles in Teaching and Learning in Classical Arabic Writings‛. In Memon and Zaman, eds., *Philosophies of Islamic Education*, pp. 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/1833macaulayindia.asp>.

Hargreaves, Andy and Ivor Goodson. ‚Educational Change over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three

Decades of Secondary School Change and Continuity`.

Educational Administration Quarterly, 42 (1) (2006), pp. 3–41.

Henderson, James George and Rosemary Gornick.

Transformative Curriculum Leadership. 3rd edn. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall, 2007).

Henzell-Thomas, Jeremy. ,Identity and Dialogue: Spiritual Roots and Educational Needs.` Paper presented at 10th Annual International Conference on Education, Spirituality, and the Whole Child. 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), pp. 35– 43.

Henzell-Thomas, Jeremy. ,Going Beyond Thinking Skills: Reviving an Understanding of Higher Human Faculties`. Paper presented at 10th International Conference of the International Association of Cognitive Education and Psychology (IACEP), University of Durham, England, 10–14 July 2005. Available at the Book Foundation <http://thebook.org/resource/aoe2.html>.

_____. ,Excellence in Islamic Education: Key Issues for the Present Time.` The Book Foundation. N. d. <http://thebook.org/resource/aoe6.html>.

_____. ,Muslim Youth and the Renewal of Core Human Values: The Centrality of Education`. Keynote address, Muslim Youth: Challenges, Opportunities and Expectations conference, University of Chester, England, 21 March, 2009.

Ibrahim, Anwar. ,The Need for Civilizational Dialogue`. Occasional Paper Series (Washington, DC: Georgetown University, 1994).

Iqbal, Muzaffar. *Islam and Science* (Aldershot, UK: Ashgate, 2010).

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

Kadi, Wadad. 'Education in Islam: Myths and Truths.' Special issue, *Comparative Education Review*, 50 (3) (2007), pp. 1–18.

Kazmi, Yedullah. 'The Rise and Fall of Culture of Learning in Early Islam'. *Islamic Studies*, 44 (1) (2005), pp. 15–51.

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

Kovalik, Susan with Karen Olsen. *ITI: The Model: Integrated Thematic Instruction*. 3rd edn. (Kent, WA: Books for Educators, 1997).

_____. *Exceeding Expectations: A User's Guide to Implementing Brain Research in the Classroom*, 3rd edn. (Kent, WA: Books for Educators, 2005).

Kozol, Jonathan. *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America* (New York: Broadway Books, 2006).

_____. *Savage Inequalities: Children in America's Schools* (New York: Broadway Paperbacks, 2012).

Kridel, Craig and 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, 2010).

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

Memon, Nadeem A. and Mujadad Zaman, eds. *Philosophies of Islamic Education: Historical Perspectives and Emerging Discourses* (New York: Routledge, 2016).

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

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).

_____. *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 and 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. and Richard M. Ryan. 'Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice'. *Theory and Research in Education*, 7 (2) (2009), pp. 133– 44.

Oakes, Jeannie. *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (New Haven, CT: Yale University Press, 2005).

Oakes, Jeannie, Martin Lipton, Lauren Anderson and Jamy Stillman. *Teaching to Change the World* (Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2012).

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

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

_____. *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition* (Chicago: University of Chicago Press, 1982).

_____. *Major Themes of the Qur'an*. 2nd edn. (Minneapolis, MN: Bibliotheca Islamica, 1994).

al-Raysuni, Ahmad. *Al-Shura: The Quranic Principle of Consultation; A Tool for Reconstruction and Reform*. Trans. by Nancy Roberts, (Herndon, VA: International Institute of Islamic Thought, n. d.).

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

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

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

Ruelle, Karen Gray and 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. and Deci, Edward L. 'Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions'. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1) (2000), pp. 54–67.

_____. 'Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does

Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?' *Journal of Personality*, 74 (6) (2006), pp. 1557–85.

_____. ,When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation'. In *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, edited by Carol Sansone and Judith H. Harackiewicz, (San Diego, CA: Academic Press, 2000), pp. 13–54.

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

Sajaad, Mufti Muhammad. *Understanding Taqlid: Following One of the Four Great Imams* (Miami, FL: n. p., 2011).

Sandel, Michael J. *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2012). Sardar, Ziauddin. ,The Civilization of the Book'. In *How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge*, pp. 24–39.

_____, ed. *How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge* (London: Grey Seal Press, 1991).

_____. ,Introduction: A Preface to al-Ghazali'. In *How We Know, Ilm and the Revival of Knowledge*, pp. 1–9.

_____. *Reading the Qur'an: The Contemporary Relevance of the Sacred Text of Islam* (Oxford: Oxford University Press, 2011).

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

Sulaiman, Ibrahim. ,Education as Imperialism'. In *How We Know: Ilm and the Revival of Knowledge*, pp. 58–68.

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

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

Tyack, David and Larry Cuban. *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1950).

Waghid, Yusef. *Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framings* (New York: Peter Lang, 2011).

Waghid, Yusef and Nuraan Davids. 'Islamization and Democratization of Knowledge in Postcolonial Muslim Oriented Contexts: Implications for Democratic Citizenship Education'. In Memon and Zaman, eds., *Philosophies of Islamic Education*, pp. 220–35.

Weinstein, Netta, Richard M. Ryan and Edward L. Deci. 'Motivation, Meaning, and Wellness: A Self-Determination Perspective on the Creation and Internalization of Personal Meanings and Life Goals'. In *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications*, 2nd edn., edited by Paul T. P. Wong, (New York: Routledge, 2012), pp. 81–106.

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

Wiggins, Grant. 'The Futility of Trying to Teach Everything of Importance'. *Educational Leadership*, 47 (3) (1989), pp. 44–59.

Wood, Chip 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'. *Lahore Journal of Policy Studies*, 1 (1) (2007), pp. 95–106.

Zaman, Muhammad Qasim. *Modern Islamic Thought in a Radical Age: Religious Authority and Internal Criticism* (New York: Cambridge University Press, 2012).

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

Автор исследует образование через призму основных принципов таухида (единство Бога, человечества, знания), фитры (концепция человеческой сущности) и роли людей как наместников Бога на земле (ответственность и управление).

Нынешняя система образования существует уже около ста или более лет и крайне нуждается в «перезагрузке». С развитием индустриального общества сама система образования превратилась в фабрику. Ее конечным продуктом являются ученики, которые просто излагают факты, а затем и сами оказываются шестеренками в огромном индустриальном механизме. Наследие всего этого – бездушная «функциональная» система образования, не способная дать ученикам навыки, необходимые для удовлетворения настоящих и будущих потребностей и ожиданий людей. Эта неспособность неизбежно влияет на общество и человечество в целом. Общество уже давно вышло за пределы промышленной революции и вступило в эпоху глобализма, когда совокупный запас человеческих знаний свободно доступен через Интернет. Люди этой эпохи в целом гораздо лучше информированы о самых различных вопросах.

Возникает потребность в эффективной целостной образовательной философии, которая придает духовный смысл всему, чему учится ребенок. Она должна формировать у детей духовность, нравственные качества и ценности, социальную ответственность, самодисциплину и самостоятельность, уверенность в себе и самосознание, амбиции и устремления, подкрепленные глубокомыслием и чувством благодарности.

Энн Эл-Мослимани имеет научную степень доктора ботаники, является автором исламских книг и научных статей, педагогом, основателем исламской школы Сиэтла (США), учредительным директором которой она была на протяжении более сорока лет. В настоящее время она на пенсии.

