

MUZULMAŃSKA EDUKACJA I WYCHOWANIE

PEDAGOGICZNA WIZJA M. FETHULLAHA GÜLENA

EUGENIUSZ SAKOWICZ

MOZUŁMAŃSKA EDUKACJA I WYCRÓWANIE

PEDAGOGICZNA WIZJA M. FETAULLAHA GÖLENA

Białystok 2014

copyright © by:
Eugeniusz Sakowicz

copyright © by:
DUNAJ INSTYTUT DIALOGU

ISBN: 978-83-88463-97-6

Współwydawcy:



Libra s.c. Wydawnictwo i Drukarnia
tel./fax +48 85 73 27 320; tel. +48 85 732 22 71
kom +48 608 393 232; kom. +48 606 227 772
biuro@libradruk.pl; www.libradruk.pl



Dunaj Instytut Dialogu
Ul. Wiejska 18/7a
00-490 Warszawa
tel: +48 22 415 20 14

Skład:
Agencja Wydawnicza EkoPress
Andrzej Poskrobko / 601 311 838

Druk i oprawa:
Libra s.c. Wydawnictwo i Drukarnia

Spis treści

Informacja o autorze.....	11
Wstęp	15
I. M. Fethullah Gülen – życie i dzieło	22
1. Szkic biograficzny	22
2. Duchowi patroni	27
3. Dorobek piśmienniczy	30
4. Źródła i opracowania z zakresu edukacji	32
5. Ruch Gülenowski	34
6. Działalność międzywyznaniowa i międzykulturowa	36
II. Uniwersalizm islamu	42
1. Zasady wiary	42
2. Miłość i moralność w życiu codziennym	45
3. Inspiracje <i>sufizmu</i>	48
4. Przebaczenie – tolerancja – otwartość	53
III. Prorok Mahomet jako Wychowawca	60
1. Okoliczności życia Proroka	60
2. Własny przykład	62
3. W „szkole Proroka”	64
4. Warunki i kryteria dobrej edukacji	69
IV. Pedagogia <i>Koranu</i> i tradycji muzułmańskie	71
1. <i>Koran</i> – centrum świata	71
2. Podstawy wychowania w tradycji muzułmańskiej	73
3. Znaczenie zdobywania wiedzy	75
V. Środowiska oraz władze wychowawcze	78
1. Rodzina	78
2. Szkoła	83
3. Wspólnota islam	88
4. Mass media	90

VI. Geneza oraz główne odniesienia edukacji	93
1. Początek	93
2. Wobec dziedzictwa przeszłości	95
3. W stronę przyszłości	97
4. Znaczenie wartości niematerialnych	99
VII. Określenie edukacji, jej kontekst, wymiar oraz podstawy	102
1. Pojęcie edukacji	102
2. <i>Globalizacja</i> wyzwaniem dla edukacji	103
3. Jednostka i społeczność a edukacja	107
4. Przedmiot, podmiot oraz metoda nauczania	109
VIII. Umysł, serce i duch człowieka a edukacja	112
1. Człowiek w świetle islamu	112
2. Kształtowanie umysłu, serca i ducha jako cel oraz zadanie edukacji i wychowania	117
3. Rozum – pożądanie – gniew	119
4. Egzystencjalny wymiar edukacji	120
IX. Rozwiązywanie konfliktów i budowanie jedności	123
1. Edukacja na rzecz porozumienia nauki i religii	123
2. Znaczenie dialogu międzyreligijnego	128
3. Polityka – prawodawstwo – pokój	131
X. Afirmacja wartości kulturowych oraz wartości tradycyjnych	134
1. Wobec wartości	134
2. Patriotyczne ukierunkowanie	135
XI. „Złote pokolenie”	139
1. Świadkowie islamu	139
2. Centrum „złotego pokolenia”	141
XII. Nauczyciel i wychowawca	143
1. Autorytet	143
2. Misja wychowujących	144

XIII. Szkoły ruchu Gülena	148
1. Geneza szkół	148
2. Nazwa szkół	148
3. Istota szkoły	149
4. Cele i zadania szkoły	150
5. Program nauczania (<i>curriculum</i>) i priorytety edukacyjne	152
6. Kadra	154
6.1. Kierownictwo	154
6.2. Zespół nauczycielski i pedagogiczny	154
7. Rozmieszczenie szkół Gülena	157
8. Wybrane szkoły	158
9. Organizacja i finansowanie szkół	159
10. Autorytety polityki i władze lokalne wobec szkół	160
Zakończenie	162

Bibliografia

1. Publikacje drukowane	169
1.1. Koran	169
1.2. Źródła	169
1.3. Opracowania	170
2. Internet – prace z zakresu edukacji	173
2.1. Źródła	173
2.2. Opracowania	174
3. Strony (witryny) internetowe	175
3.1. Oficjalna strona internetowa Fethullaha Gülena	175
3.2. Międzynarodowe strony internetowe ruchu Gülena	175
4. Literatura pomocnicza	176
Summary	177

Muslim education and upbringing.

M. Fethullah Gülen's Pedagogical Vision

List of contents

About the Author	12
Introduction	15
I. M. Fethullah Gülen: his life and work	22
1. Biographical outline	22
2. "Spiritual fathers"	27
3. Writings	30
4. Sources and studies in the field of education	32
5. The Gülen movement	34
6. Interfaith and intercultural activity	36
II. Universality of Islam	42
1. The principles of faith	42
2. Love and morality in everyday life	45
3. <i>Sufi</i> inspirations	48
4. Forgiveness – tolerance – openness	53
III. The prophet Muhammad as Teacher	60
1. The circumstances of the Prophet's life	60
2. The Prophet's own example	62
3. In the "Prophet's school"	64
4. The conditions and criteria of good education	69
IV. The pedagogy of the Quran and Muslim tradition	71
1. The Quran – the centre of the world	71
2. The foundations of upbringing in Muslim tradition	73
3. The significance of acquiring knowledge	75

V.	The education circles and authorities	78
	1. The family	78
	2. The school	83
	3. The community of Islam	88
	4. Mass media	90
VI.	The origins of and key references in education	93
	1. The beginning	93
	2. In the face of the legacy of the past	95
	3. Towards the future	97
	4. The significance of intangible values	99
VII.	Defining education, its context, “dimension” and foundations	102
	1. The concept of education	102
	2. Globalisation – a challenge to education	103
	3. The individual and community versus education	107
	4. The object, subject and method of teaching	109
VIII.	The human mind, heart and spirit versus education	112
	1. Man in the light of Islam	112
	2. Shaping the mind, heart and spirit as the goal and task of education and upbringing	117
	3. Reason – desire – anger	119
	4. The existential dimension of education	120
IX.	The resolution of conflicts and building unity	123
	1. Education for the “reconciliation” of science and religion	123
	2. The significance of interreligious dialogue	128
	3. Politics – legislation – peace	131
X.	The affirmation of cultural values and traditional values	134
	1. Attitude to values	134
	2. Patriotic orientation	135
XI.	The “Golden generation”	139
	1. The witnesses of Islam	139
	2. The centre of the “Golden generation”	141

XII. The teacher and tutor	143
1. Authority	143
2. The mission of the tutors	144
XIII. The schools of the Gülen Movement	148
1. The origins of the schools	148
2. The name of the schools	148
3. The essence of the school	149
4. The goals and tasks of the school	150
5. The curriculum and priorities of education	152
6. The staff	154
6.1. The management	154
6.2. The team of teachers and tutors	154
7. The geography of the Gülen schools	157
8. Selected schools	158
9. The organisation and funding of the schools	159
10. The attitudes of political leaders and local governments towards the schools	160
Conclusions	162

Bibliography

1. Printed publications	169
1.1. Koran	169
1.2. Sources	169
1.3. Studies	170
2. Internet – studies in the field of education	173
2.1. Sources	173
2.2. Studies	174
3. M. Fethullah Gülen – International websites.....	175
3.1. Fethullah Gülen’s official website	175
3.2. International websites of the Gülen Movement	175
4. Supplementary literature	176
Summary	177

Informacja o autorze

Prof. dr hab. Eugeniusz Sakowicz (ur. 1958), teolog, religioznawca, encyklopedysta-leksykograf; profesor nauk teologicznych (od 2007 r.), profesor zwyczajny w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, kierownik Katedry Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW; były kierownik Sekcji Religiologii (Religioznawstwa) oraz Katedry Teologii Religii na Wydziale Teologicznym UKSW; konsultor Rady do Spraw Dialogu Religijnego Konferencji Episkopatu Polski, członek Komitetu do Spraw Dialogu z Religiami Niechrześcijańskimi tej Rady; autor ok. 300 publikacji oraz ponad 1 600 haseł oraz artykułów encyklopedycznych (m.in. w encyklopediach Wydawnictwa Naukowego PWN w Warszawie oraz *Encyklopedii katolickiej* (KUL)); wydał kilkanaście książek m.in.: książki autorskie: *Dialog Kościoła z islamem według dokumentów soborowych i posoborowych (1963-1999)* (Warszawa 2000); *Principia dialogu Kościoła katolickiego z religiami Dalekiego Wschodu i Indii w świetle nauczania Soboru Watykańskiego II oraz dokumentów posoborowych* (Warszawa 2006); *Rozmowy o islamie i dialogu* (Lublin 2007); *Religioznawstwo* (Lublin 2009); *Religie ludów pierwotnych* (Lublin 2009), *Religie niechrześcijańskie w Polsce* (Lublin 2009); *Uniwersytet katolicki. Teksty – bibliografia – dokumenty* (Lublin 2012); książki pod redakcją: *Religie i pokój* (Lublin 1994), *Religie o drogach pokoju i bezdrożach wojny* (Lublin 1995); *Islam w dokumentach Kościoła i nauczaniu Jana Pawła II* (Warszawa 1997); *Czy islam jest religią terrorystów?* (Kraków 2002), *Jan Paweł II. Encyklopedia dialogu i ekumenizmu* (Radom 2006); współautor książek: V. Messori, Jan Paweł II, E. Sakowicz, *Islam a chrześcijaństwo. Konfrontacja czy dialog*, Kraków 2001; Benedykt XVI, Jan Paweł II, V. Messori, E. Sakowicz, *Islam a chrześcijaństwo. Konfrontacja czy dialog*, Kraków 2006; promotor 14 doktoratów z teologii; promotor ok. 130 prac magisterskich z teologii i ok. 70 – z pedagogiki; redaktor serii wydawniczej: „Religie Świata – Świat Religii”; redaktor: „Biuletynu Misjologiczno-Religioznawczego”, „Biuletynu Polonijnego”, „Biuletynu Socjologii Religii” w „Collectanea Theologica. Kwartalniku Teologów Polskich”; członek Rad Programowych oraz Rad Naukowych licznych pism teologicznych i serii wydawniczych.

About the Author

Professor Eugeniusz Sakowicz, born in 1958; theologian, specialist in religious studies, encyclopaedist and lexicographer; Doctor of Fundamental Theology; Doctor Habilitatus (post-doctoral degree) of Theology of Religion, Professor of Theological Studies, Full Professor of Cardinal Stefan Wyszyński University (CSWU) in Warsaw, Head of the Chair of the Pedagogy of Culture and Intercultural Education at the CSWU Faculty of Pedagogy; consultant of the Polish Episcopate's Council for Religious Dialogue and member of the Council's Committee for Dialogue with Non-Christian Religions. He specialises in intercultural and interreligious dialogue, education in the cultures and religions of the world as well as comparative religion. He is an author of more than 300 publications and over 1 600 entries and articles in encyclopaedias and dictionaries published by Polish Scientific Publishers PWN in Warsaw, in *Encyklopedia katolicka* (*The Catholic Encyclopaedia*) of the John Paul II Catholic University of Lublin and in other encyclopaedias. He is also editor-in-chief of "Biuletyn Misjologiczno-Religioznawczy" ("Bulletin of Mission and Religious Studies"), "Biuletyn Polonijny" ("Bulletin of the Polish Community Abroad") and "Biuletyn Socjologii Religii" ("Bulletin of Sociology of Religion") published in "Collectanea Theologica. Kwartalnik Teologów Polskich" ("Collectanea Theologica. Polish Theologians' Quarterly"). He has published numerous books, (1) as sole author: *Dialog Kościoła z islamem według dokumentów soborowych i posoborowych (1963-1999)* (*The Church's Dialogue with Islam According to the II Vatican Council and Post-Council Documents 1963-1999*) (Warsaw: 2000); *Pryncypia dialogu Kościoła katolickiego z religiami Dalekiego Wschodu i Indii w świetle nauczania Soboru Watykańskiego II oraz dokumentów posoborowych* (*The Principles of the Catholic Church's Dialogue with Religions of the Far East and India in the Light of the Teaching of the II Vatican Council and Post-Council Documents*) (Warszawa: 2006); *Rozmowy o islamie i dialogu* (*Talks on Islam and Dialogue*) (Lublin: 2007); *Religioznawstwo* (*Religious Studies*) (Lublin: 2009); *Religie ludów pierwotnych* (*Religions of Primitive Peoples*) (Lublin: 2009); *Religie niechrześcijańskie w Polsce* (*Non-Christian Religions in Poland*) (Lublin: 2009); (2) and as their editor: *Religie i pokój* (*Religions and Peace*) (Lublin: 1994), *Religie o drogach pokoju i bezdrożach*

wojny (Religions on Roads of Peace and Unbeaten Tracks of War) (Lublin: 1995); *Islam w dokumentach Kościoła i nauczaniu Jana Pawła II (Islam in Church Documents and the Teaching of John Paul II)* (Warsaw: 1997); *Czy islam jest religią terrorystów? (Is Islam a Religion of Terrorists?)* (Kraków: 2002); *Jan Paweł II. Encyklopedia dialogu i ekumenizmu (John Paul II. Encyclopaedia of Dialogue and Ecumenism)* (Radom 2006).

Wstęp

Świat współczesny charakteryzuje się wielokulturowością i multireligijnością. Ludzie różnych kultur i religii zamieszkują już nie tylko stolice państw i metropolie, ale duże i małe miasta czy osady. Szkoły coraz częściej mają charakter wieloetniczny oraz wielokulturowy, podobnie i parafie Kościoła katolickiego, a także gminy innych Kościołów i wspólnot eklezjalnych. Media odgrywają istotną rolę w kształtowaniu postaw ludzi różnych kultur. Sytuacja ta stanowi wielkie wyzwanie dla określonych społeczności. W epoce pluralizmu kulturowo-religijnego zadanie bezprecedensowe spełnia pedagogika w ogóle, a pedagogika kultury i edukacja międzykulturowa w szczególności.

W tym kontekście istotne staje się zaangażowanie w pracę dydaktyczną skoncentrowaną na kulturze jako środowisku wychowania. W ramach tej misji podejmować należałoby z coraz większym zaangażowaniem konkretne działania edukacyjne służące kulturze oraz jej promocji. W centrum zainteresowania każdej religii doby współczesnej winna znajdować się również nauka, sztuka, moralność. W tych właśnie przestrzeniach, w których kluczową rolę odgrywa religia, człowiek wzrasta, rozwija się, kształtuje swoją osobowość i przygotowuje się do odpowiedzialnego życia w określonych społecznościach.

Dla edukacji, mającej miejsce w obliczu pluralizmu kultur, nie ma alternatywy. Istotne stają się w tym kontekście wzorce edukacyjne, promowane i upowszechniane w szkołach różnego stopnia w danym państwie. Należy pamiętać, że oprócz tzw. pedagogiki neutralnej światopoglądowo (pojęcie to zdaje się jednak być kontrowersyjne, gdyż neutralność w sensie ścisłym jest po prostu utopią) istnieje też pedagogika chrześcijańska oraz tzw. pedagogika niechrześcijańska (edukacja i wychowanie młodego pokolenia w religiach niechrześcijańskich). Spotkać się też można z edukacją w kręgu mniejszości narodowych i etnicznych. Nie ulega wątpliwości, iż troską wszelkich kierunków, nurtów pedagogicznych

powinno być przygotowanie nauczycieli i pedagogów pracujących na rzecz wychowania do dialogu, tolerancji i pokoju. Tylko tacy nauczyciele mogą wychowywać młode pokolenie w duchu szacunku wobec własnej tożsamości i życzliwości wobec innych.

Wychowanie i kształcenie dzieci oraz młodzieży nie odbywa się w jakiejś ideowej próżni. Dzisiejszy czas „końca historii” (Francis Fukuyama), „zderzenia cywilizacji” (Samuel Huntington), proklamowania w mediach irracjonalnego lęku przed „tworem” ich fantazji, np. Eurabii (Oriana Fallaci), jest równocześnie czasem „przekraczania progu nadziei” (Jan Paweł II). Dwudziesty wiek stał się epoką kumulacji nie-przebaczenia, nie-tolerancji, anty-dialogu, zagubienia wszelkich zdrowych projektów wychowawczych. Gorzkim owocem takich antyludzkich wizji życia jest zniszczony słownik podstawowych terminów człowieczej mowy. Na temat tolerancji bardzo chętnie wypowiadają się osoby wyjątkowo nietolerancyjne! Przemawiają tak pod każdą szerokością geograficzną i kulturową, w kręgu różnych religii i światopoglądów. Do dialogu zagrzewają również politycy, sami jednak nie chcą mieć z nim nic wspólnego. Co więcej, zwykle to manipulatorzy dialogiem są promotorami anty-dialogu, przyodzianego w efekciarską szatę pozorów, regulowanych grą interesów. Są też i tacy, którzy postrzegają dialog jako znamię słabości, bezsilności, bezradności, a wręcz zdrady tożsamości. Te kręgi osób (czy też *lobby*), mające m.in. różnorakie powiązania organizacyjne i finansowe, przeprowadzają ogromną pracę nad zniszczeniem zdrowego *etosu* pedagogii, jako ogółu działań mających na celu prowadzenie człowieka do odkrywania w sobie i w innych pełni człowieczeństwa.

Każda epoka – również ta obecna – ma swoich wizjonerów. Nie są oni zamknięci w socjologicznych granicach określonych religii czy kultur. Skoro – jak utrzymują ludzie wierzący – nad losami całego świata czuwa jeden Bóg, a nie wiele bóstw, to i Jego dary są przeznaczone dla dobra wszystkich, a nie tylko dla partykularnych kręgów. Gdyby Bóg Miłosierny i Litościwy, którego tradycja islamu otoczyła *nimbem* „100 najpiękniejszych imion”, miał obdarowywać tylko muzułmanów swoimi darami, to przestałby być Bogiem. Gdyby Bóg, w którego wierzą chrześcijanie, miał ograniczyć swoją miłość tylko do nich, szybko przestałby być Najwyższym, Wszechpotężnym, Dobrym Panem. Stałby się mieszkańcem lokalnego panteonu, otoczonym przez rodzimych świętych i tubylcze, pobożne chrześcijańskie dusze. Jeden, Jedyne Bóg jest tym samym Jednym,

Jedynym Bogiem, a Jego dary ofiarowywane muzułmanom są darami przekazywanymi chrześcijanom i ludziom innych religii, a także ateistom. Podobnie dary przekazane dla chrześcijańskich świętych i w ogóle dla chrześcijan są darami ofiarowanymi dla niechrześcijan wszelkich tradycji religijnych.

Nie będzie przesadą stwierdzenie, iż takim wizjonerem, pochodzącym z islamu i służącym całej ludzkości, jest M. Fethullah Gülen. Niniejsze studium poświęcone jest jego myśli i dziełu. Praca ta nie będzie traktowała o pedagogice, czyli nauce zajmującej się badaniem procesów edukacyjnych (wychowaniem, kształceniem). Przedmiot jej zainteresowania będzie raczej stanowiła edukacja i wychowanie według islamu. Będzie ona mówić o teorii i pragmatyce pedagogicznej, przeznaczonej dla nauczycieli szkół różnego stopnia, funkcjonujących w różnych kręgach kulturowych i religijnych, a koncentrującej się na dobru ogólnoludzkim. Zaadresowana jest nie tylko do profesjonalnych pedagogów, ale do wszystkich, którzy ze względu na życiowe powołanie tę rolę pełnią. Miejsce szczególne zajmują tu rodzice jako pierwsi i najważniejsi wychowawcy. Zresztą w niniejszym studium podjęto wiele wątków, które sytuują się w centrum zainteresowania pedagogiki.

Życie i dzieło Gülena wydają o nim najbardziej wiarygodne świadectwo. Przygotowywany był do pełnienia swojej misji przez różne sytuacje i okoliczności życia. Źródłem jego myśli i czynu na pewno była atmosfera domu rodzinnego, w którym wzrastał. Kierował się także zasadami swoich duchowych patronów, wielkich myślicieli, realizujących pragnienia ducha w życiu codziennym. Dorobek piśmienniczy tureckiego myśliciela jest imponujący. Wśród jego publikacji wiele poświęconych jest edukacji. Idee zapoczątkowane przez F. Gülena podjął ruch odwołujący się do jego imienia. Na szczególną uwagę zasługuje działalność międzywyznaniowa i międzykulturowa samego inspiratora tego ruchu (rozdział I).

Gülen jest pedagogiem realizującym w swoim życiowym projekcie zasady islamu. Wyraża przy tym przekonanie o wyjątkowym charakterze wyznawanej religii. Nie wstydzi i nie obawia się określić jej jako najlepszej z istniejących i w ogóle możliwych systemów wierzeń. Nie uwłacza w tym przekonaniom wyznawcom innych religii, gdyż oni wszyscy uważają swój system wierzeń bądź za absolutny, bądź jedynie prawdziwy. Islam opiera się na zasadach wiary (filarach wiary) – wszystkich ważnych, z najważniejszą – wiarą w jednego, jedynego Boga. W życiu codziennym centralną rolę odgrywa miłość i moralność. Gülen podkreśla

wyjatkowe znaczenie tej ostatniej w procesie edukacji. Jego wizję życia kształtował *sufizm*. Z tego mistycznego nurtu, proklamującego miłość, czerpał rozliczne inspiracje. Podkreślał konieczność kształtowania życia w duchu przebaczenia, tolerancji, otwartości (rozdział II).

Pierwszym wychowawcą w islamie, rzec można wychowawcą wychowawców, jest Mahomet. Zarówno okoliczności życia Proroka, jak i Jego własny przykład ma według muzułmanów przesłanie pedagogiczne. W „szkole Proroka” uczniowie coraz lepiej poznają wolę Boga i opowiadają się za jej realizacją w życiu. Mahomet wyraźnie określił warunki i kryteria dobrej edukacji, która ma ostatecznie służyć dobru człowieka oraz społeczności, (dzięki której jest on tym, kim jest), wreszcie wiecznemu szczęściu w raju (rozdział III).

Dla każdego muzułmanina, pobierającego nawet ściśle świecką naukę, najważniejsza jest pedagogia Koranu i tradycji muzułmańskiej. W świętej księdze zamieszczone miały zostać odpowiedzi na wszystkie pytania zadawane przez człowieka. Podstawy wychowania zostały wyraźnie wpisane w tradycję muzułmańską, która bardzo mocno podkreśla znaczenie zdobywania wiedzy (rozdział IV).

Człowiek nie wychowuje się sam. Ważnymi dla niego środowiskami oraz władzami wychowawczymi są: rodzina, szkoła, wspólnota islamu, a także mass media. W nich poddany jest wychowaniu. Można powiedzieć, że otoczenie sprawuje pewnego rodzaju władzę nad osobą, która w nim żyje, przebywa, kontaktuje się z innymi. Przestrzenie wychowawcze, w których obecne są dzieci i młode pokolenie, winny ze sobą współpracować. Obecność młodego człowieka w środowiskach kierujących się sprzecznymi pryncypiami wychowania ma na niego wyjątkowo negatywny wpływ. W takich okolicznościach młodzi ludzie tracą duchową energię, bądź spożytkowują ją na czynienie zła. Ważna jest – przekonuje Gülen – harmonijna współpraca wszystkich środowisk oraz wszelkich władz wychowawczych (rozdział V).

Każde dzieło ma swój początek. Skoro *finis coronat opus* (koniec wieńczy dzieło i pozwala w pełni je ocenić), to oczywiste jest, że początek zaczyna dzieło. Geneza oraz główne odniesienia edukacji w ujęciu Gülena są jasne. Staje on odważnie wobec dziedzictwa przeszłości, by z jeszcze większym zapałem wyjść w stronę przyszłości. W edukacji, którą zapoczątkował, najważniejsze znaczenie mają wartości niematerialne (rozdział VI).

Chcąc obiektywnie opisać określony system pedagogiczny, w tym wypadku system Gülena, należy podać określenie edukacji oraz zwrócić uwagę na jej kontekst, wymiar oraz podstawy. Wyzwaniem czasów współczesnych jest dla edukacji *globalizacja*. Turecki intelektualista nie boi się jej. Odważnie i z całą determinacją podejmuje jej niełatwe wyzwania. Edukacja nie może być obojętna na to wszystko, co wiąże się z *globalizacją*. Sprzeciwia się natomiast Gülen destrukcyjnemu indywidualizmowi w edukacji. Odrzuca równocześnie masowość jako wroga tego wszystkiego, co jest szlachetne w danym człowieku. Między jednostką a społecznością (w kontekście edukacji) istnieć powinna *interakcja*, harmonia. Uczący powinien wiedzieć, co jest przedmiotem nauczania, kto jest jego podmiotem i jakie są metody pracy wychowawczej (rozdział VII).

W każdej edukacji – podkreśla Gülen – należy skoncentrować się na umyśle, sercu i duchu człowieka. Ważna jest zatem antropologia jako punkt wyjścia złożonego i skomplikowanego procesu wychowawczego. Człowiek w ujęciu islamu to dla tureckiego myśliciela każdy człowiek. Islam bowiem – twierdzi – uosabia to, co najcenniejsze w nauce o człowieku. Dla wychowawcy nie ma sfer obcych czy takich, które stanowić miałyby ziemię nierozpoznaną, nieznany ląd (*terra incognita*). Właśnie dlatego prawdziwy nauczyciel powinien afirmować rozum jako kryterium człowieczeństwa i w świetle racjonalności analizować np. pożądanie czy gniew. Równocześnie Gülen wskazuje na egzystencjalny wymiar edukacji (rozdział VIII).

Turecki uczyony prowadzi także wiele dzieł w służbie ludzkości, neutralizując zarzewia przemocy. Dobrem uprzedza zło, pokojem – społeczny chaos i niepokój. Używane przez niego określenie „rozwiązywanie konfliktów” nie musi mieć wyłącznie pejoratywnego wydźwięku. Na pewno natomiast wskazuje na istnienie określonego kryzysu. Stan kryzysowego napięcia czy zaburzenia (np. relacji międzyludzkich) może ostatecznie przynieść dobre owoce, kiedy zostanie właściwie zdiagnozowany, rozwiązany, bądź potraktowany prewencyjnie. W ujęciu Gülena rozwiązywaniu konfliktów i budowaniu jedności służy zarówno porozumienie nauki i religii, jak i dialog międzyreligijny. Każdy obywatel – podkreśla – winien być zorientowany w rzeczywistości. Polityka, prawodawstwo oraz pokój nie mogą być dla niego terminami obcymi. Sensu tych pojęć uczy się już w szkole, a wcześniej – w domu rodzinnym (rozdział IX).

Wartości nie są w procesie wychowania człowieka czymś zewnętrznym. Winny być one interioryzowane tak, by żyjąc nimi, również z ich pomocą zmieniać świat. Jeden z kluczowych celów edukacji stanowi afirmacja wartości kulturowych oraz wartości tradycyjnych. Gülen widzi konieczność patriotycznego ukierunkowania każdej edukacji. Jedynie ten, kto kocha swój naród, jego tradycję, kto szanuje jego religię, przeszłość, kto wie, że „historia jest nauczycielką życia”, może prawdziwie szanować inne narody z ich bogactwem kulturowym, mimo dziejowych dramatów, a nawet katastrof (rozdział X).

Pragnieniem Gülena było i jest ukształtowanie „złotego pokolenia”, czyli młodych ludzi – dziewcząt i chłopców, następnie kobiet i mężczyzn świadomych misji, którą mają odpowiedzialnie wypełniać w dzisiejszym świecie. „Złote pokolenie” to społeczność, co więcej – wspólnota osób szlachetnych, czystych, gorliwych, wiernych, zacnych, przemieniających świat swoimi cnotami. W koncepcji Gülena nauczyciele „złotego pokolenia” stanowić mieli i stanowią ucieleśnienie tego wszystkiego, co najszlachetniejsze w islamie. Centrum „złotego pokolenia” (Golden Generation Worship and Retreat Center) znajduje się w Saylorsburgu w Pensylwanii w Stanach Zjednoczonych, gdzie od kilkunastu lat mieszka turecki pedagog (rozdział XI).

Nauczyciel i wychowawca, posiadający autorytet, a zatem budzący u wychowywanych respekt, jest wiarygodnym świadkiem tego, czemu i komu służy. Praca nauczycieli nie jest w ujęciu Gülena tylko zwykłym wykonywaniem zawodu, lecz bardzo chlubną misją, a nawet rodzajem posłannictwem (rozdział XII).

Idee tureckiego pedagoga podjęły i realizują rozliczne instytucje, organizacje oraz fundacje zarówno w Turcji, jak i na świecie, także w Polsce. Jego wizja pedagogiki realizowana jest na płaszczyźnie edukacyjnej w sensie ścisłym przez szkoły oraz poprzez media, które ostatecznie także pełnią rolę forum pedagogicznego. O specyfice szkół związanych z imieniem Gülena mówi nie tylko ich geneza i rozwój, ale też nazwy. Rozsiane po świecie nazywane są zarówno szkołami tureckimi, jak też szkołami tolerancji. W centrum szkoły zawsze sytuuje się konkretny człowiek. Jej istotą, celem i zadaniem jest troska właśnie o tego człowieka jako jednostkę, ale równocześnie o wspólnotę, w której dane jest mu żyć. Program nauczania (*curriculum*) i priorytety edukacyjne służą rozwojowi potencjalności danej osoby. Wychowanie w szkołach Gülena łączy humanistykę z naukami ścisłymi. Kadra szkół (kierownictwo, zespół nauczycielski i pedagogiczny

oraz administracja i personel pomocniczy) to osoby w pełni oddane służbie pedagogicznej. Szkoły ruchu Gülenowskiego obecne są na wszystkich kontynentach. Imponująca jest nie tylko ich liczba, lecz nade wszystko poziom i klimat w nich panujący. Ich organizacja i finansowanie są transparentne. Szkoły chcą podejmować współpracę z lokalnymi władzami, czując się przez to współgospodarzami terenu (środowisk), gdzie funkcjonują. Wyjątkowego znaczenia nabierają ich kontakty z autorytetami świata polityki i biznesu oraz z dziennikarzami (rozdział XIII).

Gülen jest w pewnym sensie wizjonerem, postrzegającym świat w perspektywie Boga. Zwraca się na to uwagę w niniejszej pracy. Jego pedagogika posiada wymiar *profetyczny*. Inspirowana jest głębokim przeżyciem wiary w Boga. Turecki „nauczyciel nauczycieli” z całym przekonaniem twierdzi, że każdy człowiek winien być nieustannie wychowywany: do dialogu, afirmacji, wzajemnej akceptacji, tolerancji, obustronnego szacunku w życiu społecznym, respektu światopoglądu drugiego człowieka. Taki cel przedstawia pedagogiczna wizja muzułmańskiej edukacji i wychowania w jego ujęciu. Pedagogika ta jest na wskroś oryginalna. Nie jest ona zaprzeczeniem islamu, lecz rozwinięciem cennych intuicji w nim zawartych. System pedagogiki, którą można zbudować na podstawie myśli, słów i działania Gülena nie jest wizją utopijną. Nie stanowi też nowego kierunku czy nurtu w ramach nauk pedagogicznych. Jej fundamentem – powtórzmy – jest głęboka wiara w Boga, wierność islamskiemu *credo*, otwartość na świat i jego wyzwania, postępowanie zgodnie z wolą Boga. Pedagogika ta skierowana jest ku intelektualnej i duchowej odnowie muzułmanów, niemuzułmanów oraz wszystkich ludzi dobrej woli.

M. Fethullah Gülen – życie i dzieło

1. Szkic biograficzny

Dłuższe lub krótsze szkice biograficzne M.F. Gülena znaleźć można w licznych opracowaniach. Jego myśli doczekały się wielu komentarzy i studiów komparatystycznych. Ponadto pojawiły się przekrojowe prace traktujące o ruchu Gülena¹, a także teksty krytyczne². Poniżej zamieści się jedynie ogólne dane o omawianym pedagogu.

Muhammed Fethullah Gülen urodził się w 1941 r.³ w wiosce Korucuk k. Erzurum we wschodniej Anatolii w Turcji. Jego ojciec Ramiz Gülen był *imamem*. Fethullah odbył tradycyjną islamską edukację w *madrasi* w Erzurum. „Od najmłodszych lat – pisze A. Kardaş – [F. Gülen – E.S.] uwielbiał czytać. Ponieważ nie satysfakcjonowały go wyłącznie wywody religijne, zgłębiał także wiedzę z zakresu matematyki, fizyki, chemii, biologii, medycyny, socjologii, historii, sztuk pięknych i filozofii. Jest obdarzony niesamowitą pamięcią, potrafi przyswoić nawet dziesięć stron tekstu dziennie”⁴. W 1958 r. został on tzw. kaznodzieją państwowym, a następnie *imamem* – najpierw (przez krótki okres) w swoich rodzinnych stronach w Edirne, później w Izmirze, mieście położonym nad Morzem Śródziemnym, w trzeciej co do wielkości prowincji Turcji. W Izmirze

¹ Zob. w *Bibliografii* spis opracowań dotyczących osoby M.F. Gülena oraz idei realizowanych przez ruch związany z jego imieniem.

² K. Górak-Sosnowska, *Muzułmańska kultura konsumpcyjna*, Warszawa 2011, s. 167-169.

³ Th. Michel w szkicu *Gülen's Pedagogy and the Challenges for Modern Educators* (<http://www.thomasmichel.us/modern-educators.html> – 2 VII 2012 r.) jako rok urodzenia M.F. Gülena podaje 1938 r.

⁴ A. Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, w: M. Lewicka, Cz. Łapicz (red.), *Dialog chrześcijańsko-muzułmański. Historia i współczesność, zagrożenia i wyzwania*, Toruń 2011, s. 84.

zaczęły krystalizować się poglądy Güllena, powiększało się także grono słuchaczy spragnionych i – co ważniejsze – otwartych na jego słowa. „W swoich przemówieniach i wystąpieniach publicznych zwracał uwagę na aktualne kwestie społeczne: szczególnym jego celem było zachęcenie młodzieży do zharmonizowania rozwoju intelektualnego z mądrą duchowością i troskliwym zaangażowaniem społecznym”⁵. W mieście tym Gülen zaangażowany był w formację młodych ludzi, kształtowanie ich myślenia oraz poglądów na życie i świat.

W czasie pełnienia posługi *imama* w Izmirze przekonał się Gülen o potrzebie nowej edukacji w Turcji. Czuł – jak pisze Th. Michel w szkicu *Gülen's Pedagogy and the Challenges for Modern Educators* – że systemy nauczania nie oferują młodemu pokoleniu sposobności do osobistego rozwoju⁶. Zresztą stwierdzenie to można rozszerzyć na inne okoliczności życia w różnych kręgach kulturowych czy państwach, występujące w różnym czasie. W Izmirze nauczyciele oraz ich uczniowie stali się w 60. latach XX w. załączkiem ruchu, nazwanego później ruchem Gülena. Była to niewielka grupa osób o podobnym spojrzeniu na świat, kulturę, religię, społeczność, a także na swoje państwo, w którym dane było im urodzić się, wzrastać, żyć – Turcję. Tworzyli oni kręgi studentów, kolegów Gülena, a także – co nie było bez znaczenia, zważywszy na przyszły bieg wydarzeń związanych z ideami tureckiego uczonego – biznesmenów⁷.

Gülen jest pedagogiem, edukatorem, nauczycielem, wychowawcą, chociaż nie posiada akademickiego wykształcenia z zakresu pedagogiki lub dyscyplin pedagogice pokrewnych. Uważany jest powszechnie za nauczyciela islamu. Jego rolę jako religijnego uczonego oraz nauczyciela oddaje tradycyjne, honorowe określenie Hodża Efendi (*Khoja Efendi*). Ta nazwa nie oznacza żadną miarą lidera jakiejś sekty lub członka bractwa *quasi-sufi*, kierującego się doktryną mistyczna (*tariką*), bądź wreszcie propagatora odrodzenia imperium otomańskiego (osmańskiego), jak chcieliby niektórzy przeciwnicy jego idei. Nie jest to też nazwa stanowiska w hierarchicznym porządku autorytetów władzy czy w ogóle jakiś oficjalny tytuł. Odnosi się natomiast do osoby, której wiedza religijna jest

⁵ O Autorze, w: M.F. Gülen, *Muhammad, Wysłannik Boga. Nowe spojrzenie*, Białystok 2007, s. 5.

⁶ Tenże, *Gülen's Pedagogy and the Challenges for Modern Educators*, <http://www.thomasmichel.us/modern-educators.html> (2 VII 2012 r.).

⁷ Tenże, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

powszechnie uznana. Jest to zatem tytuł wskazujący na otaczanego szacunkiem religijnego nauczyciela w Turcji⁸.

Zwolennicy myśli Gülena wyrażają swój szacunek wobec niego również w innych określeniach i tytułach przydawanych jego osobie. Dla przykładu A. Kardaş w opracowaniu *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena* mówi o swoim mistrzu następująco: „Jego Świątobliwość Fethullah Gülen”⁹.

Omawiany pedagog – można przeczytać w notce *O Autorze* w jego książce *Muhammad, Wysłannik Boga. Nowe spojrzenie* – nie ograniczał się jedynie do nauczania w swojej prowincji. Podróżował poprzez całą Anatolię i głosił słowo nie tylko w meczetach, ale występował z odczytami na różnych spotkaniach w licznych miastach Turcji. Umożliwiło mu to dotarcie do bardziej reprezentatywnego przekroju ludności i doprowadziło do przyciągnięcia uwagi do jego nauczania wspólnoty akademickiej, szczególnie zaś studentów. Tematy jego wystąpień czy to formalnych, czy nieformalnych nie ograniczały się jedynie do kwestii religijnych. Mówił także o edukacji, nauce, darwinizmie, o ekonomii i sprawiedliwości społecznej. Zważywszy na kontekst kulturowo-społeczny tamtych czasów były to tematy bezprecedensowe. Głębia i walor, czyli jakość jego wypowiedzi na tak różne tematy zrobiły największe wrażenie na społeczności akademickiej, zapewniły mu jej uwagę i szacunek. Gülen zrezygnował ze swoich oficjalnych obowiązków jako wykładowcy w 1981 r., inspirując całe pokolenie studentów do poszukiwań odpowiedzi na pytania o sens życia człowieka, sens jego zaangażowania, pracy, nauki¹⁰.

„Pierwszym instytucjonalnym krokiem ruchu Gülena na drodze dialogu międzykulturowego i międzywyznaniowego – pisze A. Kardaş – było założenie Fundacji Dziennikarzy i Pisarzy [*The Writers and Journalists Foundation* – E.S.]. Sam Gülen przyjął funkcję honorowego prezesa fundacji (...). Zaczęła ona działalność w 1994 r. W 1996 r. organizacja ta przyznała po raz pierwszy zasłużonym osobom „nagrody tolerancji i dialogu”. W czasie uroczystości wręczenia tych

⁸ L.E. Webb, *Fethullah Gülen: Is There More to Him than Meets the Eye?*, Paterson, N.J., s. 80.

⁹ A. Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, s. 88.

¹⁰ Tamże.

nagród Gülen „zasugerował założenie fundacji zajmujących się tolerancją i propagowaniem dialogu w każdej części społeczeństwa”¹¹.

W 1998 r. turecki pedagog emigrował do Stanów Zjednoczonych, gdzie w Saylorsburgu w Pensylwanii założył i prowadzi Golden Generation Worship and Retreat Center (w polskim przekładzie artykułu, której autorem jest Arhan Kardaş, oryginalna nazwa tej instytucji przetłumaczona została jako Centrum Kultu i Ucieczki Złotego Pokolenia¹²; więcej o „złotym pokoleniu” będzie w dalszej części pracy). Jest dobrowolnym uchodźcą, żyjącym na samozesłaniu. Jako wygnaniec z własnej woli żyje, by służyć wolności niezliczonych rzesz ludzi, wrażliwych na idee, które głosi. Jest on także inspiratorem licznych instytucji edukacyjnych, które z kolei ustanowiły kolejne fundacje i stowarzyszenia *non profit* zarówno w Turcji, jak i poza jej granicami. Organizacje te fundują liczne stypendia uczniom i studentom.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na wspomniany wyżej istotny szczegół biograficzny, a mianowicie Gülen nie posiada formalnego wykształcenia akademickiego. Ten biograficzny fakt odczytywany może być jako znak ukształtowania jego intelektu przede wszystkim przez samego Boga, a nie przez Jego współpracowników na polu edukacji (profesorowie, nauczyciele, mistrzowie). Sam stał się mistrzem i nauczycielem, nieustannie pobierającym nauki w najbardziej zwykłym ze zwykłych uniwersytetów – w codziennym życiu.

Muhammed Fethullah Gülen to postać wyjątkowa. Tureccy muzułmanie, w życiu osobistym i społecznym posłuszni woli Allaha, mieszkający w państwie silnie *zwesternizowanym* (przenikniętym ideami świata Zachodu), uważają Gülena za wybitnego intelektualistę. Podobnie sądzą ci muzułmanie, którzy dystansują się od religii. Są też tacy spośród nich, którzy twierdzą, co wyżej zaznaczono, że dąży on od do *restytucji* kalifatu tureckiego, rozwiązanego blisko sto lat temu przez Mustafę Kemala Atatürka – ojca Turków. Przekonują, iż Gülen chce zbudować nowe imperium otomańskie (osmańskie). Jeszcze inni uważają natomiast, że jego proklamacja dialogu z Zachodem i w ogóle z ludzkością jest *utopią* czy też zdradą islamu jako jedynie prawdziwej i słusznej religii, a więc i wizji życia. Dla licznych jest on opatrnościowym mężem Bożym, obdarowanym przymiotami mądrości nie dla siebie, lecz dla dobra innych, bez względu na

¹¹ Tamże, s. 83.

¹² Tamże, s. 88.

ich tożsamość etniczną i narodową, czy lepiej – ze względu na ich ludzką naturę. Zwolennicy myśli Gülena uważają, że jest on osobą służącą nie tylko własnej religii, ale wszystkim religiom i wszystkim ludziom. Można by zatem odnieść do niego przyjęte w chrześcijaństwie określenie „charyzmatyk”. W tym kontekście nie będzie chyba przesadą stwierdzenie, iż Gülen jest charyzmatykiem islamu.

Turecka historia, zwycięska i dramatyczna, chlubiąca się tolerancją wobec innych, znaczone równocześnie wyrządzanym innym narodom uciskiem i strapieniem, na pewno kształtowała osobowość Gülena. Nie mogło być inaczej. Wielkie osobowości nie rodzą się w jakimś historycznym *vacuum*, w dziejowej próżni. Są dziedzicami przeszłości. Jest ona w nich wyjątkowo żywa, aktywna, a ostatecznie twórcza. Przeszłość odcisnęła piętno na każdym mężu Bożym, odważnie idącym ku przyszłości. Gülen zna chlubne karty dziejów Turcji, znaczone tolerancją, ale też dzieje walk zaborczych i wojen.

Na formowanie charakteru Gülena oprócz historii narodu niekwestionowany wpływ wywarły również dzieje jego rodziny pochodzenia. Być może prawdziwą opowieścią jest ta – powtarzana przez zwolenników idei tureckiego pedagoga – ukazująca kryształową uczciwość ojca, będącą źródłem radykalnej, bezkompromisowej uczciwości syna. Opowieść ta ukazuje ojca Fethullaha przeprowadzającego obok pól sąsiadów krowę z zawiązanym pyskiem. Nie chciał on, by zwierzę skubało obcą trawę (cudzą własność!) i by jego dzieci spożywały mleko, będące skutkiem tego procederu. Nie była to chorobliwa skrupulatność ojca czy jego działanie na pokaz. Syn, widząc bezkompromisowość ojca wobec zła (popelnianego nawet nieświadomie), kształtował swoją osobowość. U podstaw nauczania Gülena sytuuje się niezwykle wyraźnie zwyczajna, ludzka uczciwość. Bez niej – zrozumiał to już jako młodzieniec – życie ludzkie w jego różnych wymiarach i odniesieniach nie jest możliwe. Ma ono sens jedynie wtedy, gdy zbudowane jest na uczciwości. Zasada ta dotyczy ludzi wszystkich światopoglądów, religii, kultur.

W opowieściach o Gülenie znaleźć można również następującą informację: jako młody nauczyciel, a następnie *imam*, wyjątkowo cenił edukację oraz wychowanie. Uważał, że służą one przemianie świata i człowieka. Zmieniają jego los, los otoczenia, ostatecznie bieg wydarzeń. Kierując się tym przekonaniem Gülen oddał swoje pierwsze wynagrodzenie za pracę jako *imam* na pokrycie kosztów wykształcenia dziecka ubogiej wdowy. Po tym wspaniałomyślnym geście

miał przez jakiś czas spać w meczecie, gdyż nie miał pieniędzy na wynajęcie domu lub mieszkania, i żywić się jedynie chlebem i wodą. Równocześnie miał się radować z tego, że zarobione pieniądze przeznaczone zostały na edukację. Pobrzmiewa w tej opowieści pewna nuta radykalizmu – Gülen wiedział, iż jego życie nabiera sensu w wyniku ukierunkowania na innych.

O tureckim pedagogu mówi się też jak o tym, który prawie w ogóle nie udaje się na spoczynek nocny, gdyż cały jego czas zabiera troska o dobro ludzkości. Trudno weryfikować tę informację. Nie ulega natomiast wątpliwości, iż człowiek służący innym ludziom, oddany całkowicie sprawie człowieka, nie liczy swojego czasu. Nie mierzy go, nie wydziela innym, lecz cały jest dla nich, dla idei, która służy poprawie jakości życia oraz stanowi dar dla ludzkości. Osoba taka właściwie nie ma czasu dla siebie. Każda chwila jej życia stanowi dar dla drugiego. Tym należy zapewne tłumaczyć fakt, że Gülen nie założył rodziny i nie miał dzieci. Chciał i zawsze chce być „wszystkim dla wszystkich”.

Te i inne opowieści, sytuujące się niekiedy na pograniczu literatury hagiograficznej, ukazują wyjątkowość postaci omawianego myśliciela. Świat mogą zmieniać tylko ci, którzy zmieniają siebie, którzy siebie ujarzmiają w służbie zacności i w oddaniu się prawdzie. Taką osobą jest z pewnością M. Fethullah Gülen. W 2008 r. magazyn „Foreign Policy” ogłosił go „najbardziej wpływowym intelektualistą życia publicznego”¹³.

2. Duchowi patroni

Duchowymi inspiratorami myśli i działań Gülena są: Badiüzzaman Said Nursi (1877-1960) – Kurd, współczesny uczoney muzułmański, który uważał siebie za potomka Proroka Mahometa, oraz żyjący 800 lat temu Maulana Jalaluddeen Rumi (1207-1273) – Pers, muzułmański poeta, prawnik, teolog, mistyk – *sufi*.

Na początku swojej działalności Gülen zapoznał się z pismami Saida Nursiego, założyciela ruchu muzułmańskiego określanego jako *Nurcu*. Ruch ten postulował łączenie islamu i nowoczesności w celu wykorzystania potencjału muzułmanów nie tylko w sferze duchowej (co jest rzeczą oczywistą w każdym

¹³ Tamże, s. 85.

ruchu odnowy religijnej), lecz również pragmatycznej (np. w biznesie i nauce). Ważny postulat czy raczej imperatyw *Nurcu* stanowił rozdział islamu od polityki. Ta wizja nie mogła zostać w pełni zrealizowana, bowiem zarówno biznes, jak i nauka często bywają uwikłane w politykę. Według *Nurcu* istotna była także duchowość, rozumiana nie tyle jako sfera rytualna, postrzegalna, ile jako głębokie zakorzenienie myśli, a następnie decyzji i działań w przeżywanej wierze w Boga. *Nurcu* akcentował walor indywidualnego doświadczenia religijnego, w tym bezpośredniego kontaktu wiernych z Allahem. Ważne było samodoskonalenie się. Wszystko to wyróżniało *Nurcu* spośród innych ruchów religijnych, także tych występujących poza ramami XX w. *Nurcu* był jednym z najbardziej reformatorskich, a zarazem wpływowych ruchów religijnych w Turcji. Po ponad 10 latach po śmierci Nursiego, w latach 70. XX w., rozpadł się na kilka ugrupowań. Według niektórych opinii Gülen miał przynależeć do wspólnoty *Nurcu*, chociaż on sam kwestionuje to stanowisko. Twierdzono też, że ruch społeczny Gülena powstał właśnie w wyniku rozpadu ruchu Nursiego.

W poszukiwaniu sposobów wyrażania wiary oraz praktyki islamu, odpowiadających potrzebom współczesnego człowieka, omawiany pedagog podejmuje tradycję Badiüzzamana Saida Nursiego i postępuje według jego wskazań. Relacja Gülena do Nursiego wciąż pozostaje w Turcji kwestią kontrowersyjną. Częściowo wynika to z faktu, że Said Nursi oraz jego naśladowcy i zwolennicy przez lata traktowani byli przez rząd Turcji jako osoby podejrzane. To uprzedzenie wobec Nursiego ujawniało się zarówno przed, jak i po jego śmierci w 1960 r. Gülen stanowczo odrzuca zarzut, jakoby miał być naśladowcą Nursiego w sensie sekciarskim¹⁴.

Turecki myśliciel zauważa, iż sam Bediüzzaman Said Nursi niezbyt często używał określenia *Nurcu*. Pojęciem tym posługują się głównie przeciwnicy Nursiego w celu pomniejszenia znaczenia ruchu związanego z jego imieniem. Jest to taktyka wrogów zarówno Nursiego, jak i jego naśladowców, mająca na celu przedstawianie ruchu jako sekty. W tym kontekście Gülen zaznacza, że każdy bez wyjątku człowiek żyć powinien wdzięczność wobec innych osób. Wśród nich – przypomina – mogą być pisarze, poeci oraz uczeni. „W moim życiu – wyznaje – czytałem prace wielu historyków i pisarzy ze Wschodu

¹⁴ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

i Zachodu, ta lektura dała mi wiele korzyści. Bediüzzaman Said Nursi to tylko jeden z tych autorów. Nigdy nie spotkałem się z nim. Z drugiej strony nigdy nie używałem przyrostków takich jak -ci, -cu [odpowiadające końcówce „-ista”, „-ysta”], odnoszących się do konkretnej grupy. Moim jedynym celem jest żyć jako wierzący i poddać mojemu duchu Bogu jako wierzący”¹⁵.

Mimo prezentacji tego stanowiska niektórzy obserwatorzy ruchu związanego z imieniem Gülena twierdzą, że dokonał on dostosowania myśli Nursiego do okoliczności i wyzwań obecnego czasu. Hakan Yavuz stoi na stanowisku, iż wspólnota Gülena jest przykładem tureckiego *Nurcu*. Ruch ten stał się załącznikiem czy nawet wyrazicielem tzw. tureckiego islamu, islamu, który został upaństwowiony. Natomiast według I. Yilmaza dyskurs Nursiego przetrwał główne ekonomiczne, polityczne i edukacyjne przemiany (transformacje), a ruch Gülen jest manifestacją tego tureckiego fenomenu. Obecnie rozprzestrzenia się on na dwóch poziomach: „Po pierwsze, wykorzystuje struktury tożsamości zbiorowej, tworząc znaczenia obejmujące czas i historię, rozum i posłuszeństwo, miłość i uwielbienie, wiarę i racjonalność, naukę i objawienie, Boski byt i porządek naturalny. Na drugim poziomie ruch stara się wpłynąć na najważniejsze instytucje społeczne takie jak szkoły, fundacje, uniwersytety, firmy ubezpieczeniowe, instytucje finansowe, kluby sportowe, a także stacje radiowe, gazety i czasopisma”¹⁶.

Omawiany uczony w szkicu *Edukacja od kołyski po grób* przywołał autorytet wyżej wspomnianego Nursiego: „Jak stwierdził Bediüzzaaman, jest takie pojęcie edukacji, które dostrzega oświecenie umysłu w nauce i wiedzy, a światło serca w wierze i cnocie. To pojęcie, które sprawia, że uczeń wznosi się przy pomocy tych dwu skrzydeł ku Niebiosom człowieczeństwa i szuka aprobaty Boga poprzez służbę innym, ma do zaoferowania wiele rzeczy. Wyzwała naukę od materializmu, od bycia czynnikiem, który jest tak samo szkodliwy jak i korzystny – spoglądając nań zarówno z perspektywy materialnej jak i duchowej, oraz od bycia bronią śmiercionośną”¹⁷.

¹⁵ „In my life I have read many historians and writers from the East and West, and I’ve benefitted from them. Bediüzzaman Said Nursi is only one of these. I never met him. On the other hand, I’ve never used suffixes like -ci, -cu [meaning – „ist”] that refer to a particular group. My only goal has been to live as a believer and to surrender my spirit to God as a believer” (cyt. za: Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> – 2 VII 2012 r.).

¹⁶ B. Lewis, *The Emergence of Modern Turkey*, Oxford 1969, s. 268-289.

¹⁷ M.F. Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, w: tenże, *Eseje – Perspektywy – Opinie*, Somerset, NJ 2007, s. 85; tenże, F. Gülen, *Traditional Education and Leadership in Modern Education: Some*

Wielkość tureckiego nauczyciela wyraża się w jego umiejętności odwoływania się do tradycji i wykorzystania jej w zakorzenieniu się w teraźniejszości i budowaniu przyszłości. Tradycjonalizm w poglądach religijnych, który zarzucają Gülenowi niektórzy jego krytycy, nie jest trwaniem w przeszłości czy narzucaniem jej teraźniejszości. Będzie o tym mowa w innych miejscach pracy. Krytycy ci „nie dostrzegają jednak jak w rzeczywistości, poprzez harmonizowanie dawnych wartości ze współczesnymi, przekształca on tradycyjne umysły na nową modłę w stopniu nieosiągalnym nawet dla słynnych, wielkich nauczycieli z przeszłości, takich jak Cemaluddin Efgani czy Muhammad Abduh”¹⁸.

3. Dorobek piśmienniczy

Muhammed Fethullah Gülen jest płodnym pisarzem. Każdego roku ogłasza drukiem kolejne książki¹⁹. Wraz z licznymi artykułami podejmuje w nich tematy społeczne, polityczne, religijne, a także z zakresu sztuki, nauki, a nawet sportu. Kardaş zadaje zatem pytanie: „Co sprawia, że Gülen jest tak popularny, iż garną się do niego miliony ludzi? Chodzi oczywiście o jego idee i ideały, którym poświęcił swoje życie. Potrzeba ogromnie wiele czasu, by przytoczyć wszystkie jego myśli zawarte w sześćdziesięciu książkach, które do tej pory napisał”²⁰ Rysując obraz aktywności intelektualnej Hodży Efendi powyższy autor stwierdza następnie: „Wiele ze wspomnianych sześćdziesięciu książek stanowi transkrypcję jego przemówień i kazań, które następnie powtórnie przeczytał i przeredagował. Ma literacki styl i bardzo bogaty zasób słownictwa. To szerokie spektrum wiedzy pozwala mu wzywać członków słuchającego go audytorium do zadawania pytań o wszystko, co ich interesuje”²¹.

Gülen nagrał też tysiące kaset *audio* i *video* ze swoimi wystąpieniami. Pisze systematycznie do licznych pism, m.in. „Fountain”, „Yeni Ümit”, „Sizinti”, „Yağmur” oraz „Zaman”. Wygłosił niezliczone przemówienia na tematy spo-

Answers from Gülen and Education in Various Interview, w: *Understanding Fethullah Gulen*, Istanbul 2012, s. 65.

¹⁸ Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, s. 91.

¹⁹ Th. Michel podaje liczbę ponad 30 książek autorstwa F. Gülena. Zob. tenże, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

²⁰ Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, s. 84.

²¹ Tamże, s. 85.

łeczne i religijne. Jego książki (niektóre są bestsellerami w Turcji) przełożone zostały na język angielski. Są to: *Prophet Muhammad: Aspects of His Life; Questions and Answers about Faith; Pearls of Wisdom; Prophet Muhammad as Commander; Essentials of the Islamic Faith; Towards the Lost Paradise; Key Concepts in the Practice of Sufism*²². Niektóre dzieła przełożone zostały także na język niemiecki, rosyjski, albański, japoński, indonezyjski oraz hiszpański.

Większość publikacji omawianego autora poświęcona została wyjaśnianiu kwestii dotyczących islamu. Występują także książki, które stanowią kompilację przemówień i kazań, jakie wygłosił on do wiernych islamu oraz swoich uczniów (studentów). Inne z kolei są zapisem odpowiedzi na pytania, kierowane do niego przez różne osoby, nie tylko blisko z nim związane. Dzieła te ukazują zarówno biografię Mahometa, otaczanego wielkim szacunkiem przez Turków, jak też wprowadzają w *sufizm* – mistycyzm islamu. Podejmują kwestie stawiane tradycyjnie w dysputach teologiczno-prawnych w islamie (*kalam*) oraz omawiają fundamentalne tematy wiary tej religii. Adresatami publikacji Gülena nie są specjaliści z zakresu arabistyki czy islamologii, lecz wykształceni muzułmanie, ale także – użyjmy określenia popularnego w dyskursie chrześcijańskim – „wszyscy ludzie dobrej woli”²³.

Wśród książek Gülena podkreślić należy następujące: *Key Concepts in the Practice of Sufism; Toward a Global Civilization of Love and Tolerance; Speech and Power of Expression. On Language, Esthetics, and Belief; The Statue of our Souls. Revival in Islamic Thought and Activism*. Na uwagę zasługują książki, które ukazały się w języku polskim, m.in.: *Pytania i odpowiedzi dotyczące islamu* oraz *Muhammad, Wysłannik Boga. Nowe spojrzenie*, a także *Eseje – Perspektywy – Opinie*²⁴.

²² Opis bibliograficzny tych pozycji oraz innych podany został w *Bibliografii*.

²³ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

²⁴ Zob. *Fethullah Gülen*. From Wikipedia, the Free Encyclopedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Fethullah_G%C3%BClen (14 VI 2011 r.).

4. Źródła i opracowania z zakresu edukacji²⁵

Działalność Gülena na polu edukacji czy oświaty ma silną podbudowę teoretyczną. Nie jest to jednak teoria zawieszona w próżni, oderwana od życia. Już pierwsze zdanie w niniejszym paragrafie wskazuje na wzajemne powiązanie teorii i praktyki. Teoria nie przekładana na czyn jest czystą utopią. Szczególnie dotyczy to pedagogiki, która, gdyby pozostała tylko teorią, nigdy nie przyczyniłaby się do wychowania żadnego człowieka.

Niezmiernie istotnym miejscem działania człowieka w życiu społecznym jest właśnie pedagogika. Odbija się w niej jak w soczewce nie tylko sytuacja jednostki bądź mniejszej lub większej grupy społecznej, ale też sytuacja szkoły, środowiska, wreszcie państwa. Edukacja zajmuje centralne miejsce w działalności Gülena. Stanowi ona właściwie filar głoszonych przez niego idei i podejmowanych inicjatyw. O pedagogice Hodży Efendiego, przynajmniej o pewnych jej aspektach, mówią wprost lub *implicite* niektóre jego książki, a także opracowania. Najważniejsze są z całą pewnością dzieła samego Gülena ukazujące jego wizję oraz koncepcję edukacji. Jednak ten uczyony nie napisał książki przedstawiającej system pedagogiczny, który można by określić mianem – powtórzmy – pedagogiki Gülena. W swoich dziełach autor ten ukazuje kluczowe idee edukacji, którymi są: finalny, końcowy cel edukacji (*telos*), proces uczenia się i nauczania, rola i znaczenie rodziny, szkoły oraz środowiska (wszystkie te zagadnienia będą omówione w dalszych częściach niniejszej pracy). Trzeba zaznaczyć, iż Gülen pisze w języku tureckim. Jego książki przetłumaczono na różne języki, w tym większość na język angielski. W wielu miejscach czyni on aluzje do edukacji bądź problematykę tę podejmuje wprost i bezpośrednio.

Kluczowymi publikacjami Gülena, zawierającymi opracowania dotyczące różnych aspektów edukacji, są następujące (niektóre wspomniano powyżej)²⁶: *Advocate of Dialogue; Essays. Perspectives. Opinions; Love and Tolerance: Religious Education of the Child*. Adresatami np. ostatniej książki są muzułmańscy rodzice, którym omawiany pedagog podaje rady, jak mają wychowywać swoje

²⁵ Paragraf ten powstał głównie w oparciu o informacje zaczerpnięte z tekstu: B. Erdem, *Review of Works on Gülen and Education*, <http://www.athought.info/2011/05/review-of-works-on-gulen-and-education> (10 VIII 2012 r.).

²⁶ Pełen opis bibliograficzny wymienianych w tym punkcie pozycji znajduje się w *Bibliografii*.

dzieci. Dzieło to omawia zasady wychowania w rodzinie. Z kolei książka *Criteria or Lights of the Way* naświetla ważne pedagogicznie kwestie, takie jak: myśl człowieka, wiedza, rodzina. *Education from Cradle to Grave* to syntetyczny artykuł Gülena z zakresu pedagogiki, który przedrukowywany został w różnych pozycjach, a także dostępny jest na stronach internetowych. Tekst ten przełożony został również na język polski i nosi tytuł *Edukacja od kołyski po grób*.

Dotychczas nie ukazała się monografia, wprost traktująca o F. Gülena koncepcji edukacji. Według B. Erdema powstało natomiast kilkanaście publikacji, w których omówiono tematy wychowania (edukacji) w ujęciu Gülena oraz szkół nawiązujących do jego imienia. Autor notki internetowej z zakresu informacji naukowej pt.: *Review of Works on Gülen and Education* wymienia następujące pozycje: B.J. Carroll, *A Dialogue of Civilizations. Gülen's Islamic Ideals and Humanistic Discourse*; Y.A. Aslandoğan, M. Çetin, *Muslim Citizens of the Globalized World*; T. Michel, *Fethullah Gülen as Educator*; Gürkan Çelik, *The Gülen Movement: Building Social Cohesion Through Dialogue and Education*; A. Balci, E.D. Cennet, F. Akkok, *The Role of Turkish Schools in the Educational System and Social Transformation of Central Asian Countries: the Case of Turkmenistan and Kyrgyzstan*; E. Özdalga, *Following in the Footsteps of Fethullah Gülen*; A. Moscaritolo, *The Role of Education in Transitional Societies: The Case Study of Educators in Kazakhstan*; İ. Keleş's, *Contributions of the Gülen Schools in Kyrgyzstan*.

B.J. Carroll w *A Dialogue of Civilizations* porównuje edukację według Platona, Konfucjusza i właśnie Gülena. Aslandoğan i Çetin opisują granice filozofii edukacji Gülena w środowisku muzułmańskim w dzisiejszym zglobalizowanym świecie. Jezuita Th. Michel koncentruje się natomiast na Gülenie jako edukatorze, zarówno w tureckim islamie, jak i świeckim państwie. G. Çelik analizuje rolę szkół Gülena w społecznej *kohezji* (wzajemnym oddziaływaniu, przyciąganiu się). Tytuły pozostałych publikacji wyraźnie ukazują główne zagadnienie w nich podjęte.

Gülena wizja edukacji oraz szkoły Gülenowskie nie zostały przebadane w wystarczającym stopniu zarówno na poziomie prac doktorskich (PhD), jak i magisterskich. Trzeba jednak zauważyć nieliczne opracowania czy przyczynki w tym zakresie. Özgeç Kocabaş jest autorem pracy magisterskiej podejmującej temat ideowych profili olimpiad naukowych, w których biorą udział studenci

ze szkół Gülena w Turcji (*Scientific Careers and Ideological Profiles of Science Olympiad Participants from Fethullah Gülen and Other Secondary Schools in Turkey*²⁷). Praca obroniona została w 2006 r. na Middle East Technical University w Turcji. Erkan Acar jest natomiast autorem dysertacji doktorskiej pt. *Case Study of a Gülen-Inspired School in the United States*, zrealizowanej w 2012 r. w Marywood University (College of Education and Human Development) w Stanach Zjednoczonych.

5. Ruch Gülenowski

Gülen znany jest w Turcji, ale także w licznych państwach oraz na różnych kontynentach jako twórca ruchu, który określany jest mianem ruchu Fethullaha Gülena bądź transnarodowego ruchu Gülenowskiego. Ruch Gülena nie ma charakteru politycznego i nie stanowi organizacji politycznej²⁸.

Ihsan Yilmaz, cytując „The Economist”, podaje szacunkową liczbę członków oraz sympatyków ruchu Gülena w 2000 r., mieszczącą się w przedziale od 200 000 do 4 000 000²⁹. Te dane wskazują na nierozpoznawalność ruchu przez dziennikarzy oraz przedstawicieli różnych nauk społecznych. Tak wielka rozbieżność liczb jest zastanawiająca. Powoduje ona raczej dezorientację, a nie rzeczową orientację. Według B. Balci, autora tekstu pt. *Central Asia: Fethullah Gulen's Missionary Schools*, w 2002 r. ruch miał liczyć 3 000 000 zwolenników.

Niektórzy badacze ruchu zwracają uwagę na jego funkcjonowanie na dwóch poziomach w dwóch różnych gremiach. Pierwszym i najważniejszym poziomem, chociaż publicznie nieeksponowanym, jest *cemaat*, czyli grupa najbardziej wpływowych członków ruchu. Można nim zostać dopiero po osiągnięciu różnych etapów członkostwa ruchu. Drugi poziom – powszechnie dostępny, skupia licznych jego członków, zwolenników i sympatyków, zaangażowanych w prowadzenie szkół oraz innych instytucji kulturalno-edukacyjnych. Powyższa

²⁷ Zob. tekst pracy opublikowanej w Internecie: <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12607217/index.pdf> (23 VIII 2012 r.).

²⁸ Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, dz. cyt., s. 85.

²⁹ Informację tę podaje Th. Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.). W przypisie 33 Michel podaje odnośnik: Ihsan Yilmaz, *Changing Turkish-Muslim Discourses on Modernity, West and Dialogue*. Paper delivered at the International Association of Middle East Studies (IAMES), Berlin, 5-7 October 2000.

struktura ruchu zrodziła wśród niektórych badaczy skojarzenie, a nawet przekonanie jakoby ruch Gülena przypominał katolicką instytucję Opus Dei (Niyazi Öktem z Istambułu).

Sugestia na temat *cemaat* jako tajnej organizacji, do której prowadzi szereg stopni wtajemniczenia, będącej zarazem rdzeniem ruchu, domagałaby się jednak dokładniejszego zaprezentowania³⁰. Ruch na pewno czerpie inspirację z *sufizmu* (o mistycyzmie islamskim będzie mowa w dalszej części pracy). Tymczasem jedna z opinii wskazuje, że nie ma on „struktury typowej *tarik*i – cechuje go znaczna decentralizacja”³¹. Stwierdzenie to w zestawieniu z powyższą wypowiedzią o strukturze ruchu nie rozwiewa wątpliwości, wprowadza natomiast pewną niecisłość. Skoro rdzeniem ruchu ma być *cemaat*, to decentralizacja temu przeczy.

Osoby zafascynowane ideami tureckiego myśliciela nie zachowują ich jedynie dla siebie, lecz propagują je i upowszechniają. Uprzywilejowanym polem działania ruchu jest szkolnictwo. „Ruch Gülena zakłada wyłącznie szkoły świeckie [o czym będzie szczegółowo mowa w ostatnim rozdziale niniejszej pracy – E.S.], w których uczniowie mogą zetknąć się z wyzwaniem współczesnego świata. Nauczyciele, którzy tam uczą, reprezentują jednak mocne wartości moralne. Takie samo podejście można dostrzec w wydawanych przez ruch periodykach. Magazyny takie, jak: „Sizinti”, „Fountain” i „Fontäne” podążają tą właśnie drogą, przekazując czytelnikom zarówno prawdy naukowe, jak i społeczno-religijne”³².

Nie ulega wątpliwości, iż na temat ruchu wciąż pojawia się mnóstwo informacji, również sprzecznych. Na pewno najpełniej mówią o nim dzieła, które są w nim realizowane.

³⁰ Por. Górak-Sosnowska, *Muzułmańska kultura konsumpcyjna*, s. 168.

³¹ Tamże.

³² Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, s. 86.

6. Działalność międzywyznaniowa i międzykulturowa³³

Jednym z głównych kierunków działania M.F. Gülena jest dialog międzykulturowy oraz międzyreligijny. Ludzie, reprezentujący różne, często odmienne kultury i religie, narodowości, a także ideologie, chcąc żyć w zgodzie i porozumieniu muszą opowiadać się za dialogiem. Opracowany przez tureckiego pedagoga tekst, mający rangę dokumentu, *Konieczność dialogu międzywyznaniowego*, zaprezentowany został na obradującym od 1 do 8 XII 1999 r. forum Parlamentu Religii Świata (Parliament of the World's Religions) w Kapsztadzie w Republice Południowej Afryki. W dokumencie tym jego autor przekonuje, iż dla dialogu nie ma alternatywy, lecz jest on koniecznością. Ludzie różnych narodowości, żyjący w różnych systemach politycznych, mają wiele wspólnych wartości, więcej niż mogliby przypuszczać. Żadne granice, w tym granice polityczne nie mogą zagradzać idei i pragmatyce dialogu. Kontekst, czas oraz okoliczność zaprezentowania tego dokumentu przez Gülena były znamienne. Kapsztad to miasto nieopodal Przylądka Dobrej Nadziei w Republice Południowej Afryki, gdzie przez dziesiątki lat społeczność tego państwa doświadczała dramatu *apartheidu* – segregacji rasowej. Okres *apartheidu* przyczynił się do głębokiego podziału społeczeństwa na białych i kolorowych. Wygenerował też kwestionowanie przez prześladowanych niektórych prawd religijnych, w tym wiary w Opatrzność Bożą w ich życiu oraz sprawiedliwość Bożą. Zaznaczyć należy, iż przed pierwszymi wolnymi, demokratycznymi wyborami, które odbyły się w tym państwie w 1994 r., przypadł czas pogłębienia dialogu międzyreligijnego. „Niepewność o przyszłość państwa oraz lęk, w jaki sposób zostanie przekazana władza z rąk dominującej grupy rasistowskiej dla nowo wybranych władz, łączyła ludzi na wspólnych modlitwach, niezależnie od rasy czy tradycji religijnej”³⁴.

Hodża Efendi jest głęboko przekonany, iż dialog służy wzajemnemu zrozumieniu bez względu na uwarunkowania historyczno-religijne, sytuacje polityczne oraz dramatyczne dziedzictwo przeszłości. Dialog nie jest procesem statycznym i dlatego powinien być nieustannie rozwijany i pogłębiany właśnie

³³ Paragraf ten powstał w dużej mierze w oparciu o informacje zaczerpnięte z tekstu: *Działalność międzywyznaniowa i międzykulturowa*, <http://pl.fgulen.com/content/view/3/2/> (10 VIII 2012 r.).

³⁴ A. Musiałek, *Dialog religijny w Republice Południowej Afryki*, „Collectanea Theologica” 79(2009) nr 3, s. 169.

w celu promowania i upowszechniania wzajemnego zrozumienia między ludźmi różnych światopoglądów, kultur i religii (jest to jeden z głównych celów dialogu w ogóle). F. Gülen wsparł inicjatywę powołania w 1994 r. Fundacji Dziennikarzy i Pisarzy z siedzibą w Istambule. Wielu uważa go za faktycznego założyciela tej Fundacji. Zaangażowanie Gülena na rzecz dialogu w różnych wyrazach i formach zdobyło powszechne uznanie.

Prezentowany myśliciel jest bardzo aktywny. Nie tylko przyjmuje różne osobistości życia kulturalnego, religijnego, politycznego, pochodzące z całego niemal świata, lecz sam składa różnego rodzaju wizyty, nie tylko kurtuazyjne. 9 II 1998 r. spotkał się w Watykanie z papieżem Janem Pawłem II. W czasie rozmowy przedstawił propozycję podjęcia działań mających na celu przerwanie spirali nienawiści między ludźmi żyjącymi na Bliskim Wschodzie. Konflikty, w tym działania zbrojne i w ogóle nienawiść w tej części globu nie może być obojętna dla świata. Ludzie żyjący na Bliskim Wschodzie, tu, gdzie zrodziły się trzy wielkie religie świata: judaizm i chrześcijaństwo oraz islam, winni podjąć współpracę, będącą wyrazem dialogu. Komentując to wezwanie do współpracy można stwierdzić, iż stanowi ona bezsprzecznie tzw. dialog dzieł, czyli dialog społecznego zaangażowania, którego walor i znaczenie wielokrotnie podkreślał Jan Paweł II.

„W 1997 roku [powinno być: w 1998 roku – E.S.] Gülen, jako lider tureckiego islamu – pisze A. Kardaş – spotkał się z przywódcą duchowym świata chrześcijańskiego Janem Pawłem II. Był to jeden z najbardziej widocznych momentów w jego projekcie dialogu cywilizacji. Głównymi znakami rozpoznawczymi tego projektu były: zrozumienie zamiast uprzedzeń, szacunek zamiast gniewu potępienia, pokój zamiast walk i wojen, czyli – innymi słowy – dążenie do porozumienia w każdej możliwej formie i na wszelki dostępny sposób. W ciągu następnej dekady ruch Gülena zdołał założyć wiele instytucji i akademii promujących dialog na całym świecie”³⁵. We wskazanym dokumencie – projekcie działań na rzecz pokoju – Gülen zaakcentował fakt, iż wiedza i religia nie wykluczają się. W gruncie rzeczy stanowią dwa różne aspekty tej samej prawdy i z tej samej prawdy się wywodzą. Zwrócenie uwagi na ten fakt wydawać się może dla postronnego obserwatora co najmniej dziwne. Jednakże pierwszą drogą do rozwiązywania konfliktów i budowania jedności jest edukacja na rzecz porozumienia

³⁵ Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, s. 89.

nauki i religii, a następnie dialogu międzyreligijnego (o czym będzie mowa w dalszej części pracy).

Na spotkaniu z papieżem Gülen powiedział: „Ludzkość wielokrotnie w sprzecznych ze sobą manifestach odrzucała już to religię w imię nauki, już to naukę – w imię religii. Tymczasem zaś cała wiedza do Boga należy, a religia – od Boga pochodzi. Jakżeż mogłyby w takim razie stać one ze sobą w sprzeczności? Doprawdy wielką może się okazać nasza wspólna praca mająca na celu wzmacnianie poprzez dialog między religiami międzyludzkiej życzliwości i zrozumienia!”³⁶

Religia i nauka nie są kolidującymi ze sobą fenomenami. Skoro wszelka wiedza należy do Boga, a religia od Niego pochodzi to nie mogą one pozostawać w konflikcie. Połączone wysiłki skoncentrowane na dialogu międzyreligijnym są w stanie w znaczącym stopniu poprawić wzajemne zrozumienie i tolerancję pomiędzy ludźmi.

W duchu watykańskiego spotkania zostało w 2000 r. zorganizowane w Harranie w Turcji międzynarodowe sympozjum „In the Footsteps of Our Common Ancestor Abraham”. Uczestniczyli w nim wyznawcy trzech religii monoteistycznych: islamu, judaizmu i chrześcijaństwa³⁷. Warto zwrócić uwagę, że Harran to miejsce o wielkiej wymowie symbolicznej. Stąd, posłuszny woli Boga, wyszedł patriarcha Abraham³⁸, czczony przez religie monoteistyczne jako wzór wiary, by podjąć drogę ku Ziemi Obiecanej. Gülen przedstawił projekt dotyczący powołania Harrańskiego Uniwersytetu Abrahamicznego, który jak dotąd nie doczekał się realizacji.

Hodża Efendi rozmawiał także z emerytowanym arcybiskupem Nowego Jorku kard. John’em O’Connor’em (zm. w 2000 r., ok. półtora roku przed atakiem terrorystycznym na World Trade Center). Należy w tym miejscu przypomnieć, iż kard. O’Connor był otwartym przeciwnikiem aborcji (W Nowym Jorku od szeregu lat dokonuje się statystycznie najwięcej aborcji na świecie w przeli-

³⁶ Gülen, *List przedstawiony papieżowi Janowi Pawłowi II przez Fethullaha Gülena podczas jego historycznej wizyty w Watykanie 8 II 1998 r.*, w: M. Lewicka, Cz. Łapicz (red.), *Dialog chrześcijańsko-muzułmański. Historia i współczesność, zagrożenia i wyzwania*, s. 81-82.

³⁷ *The Journalists and Writers Foundation. Towards Universal Peace*, Istanbul 2011, s. 7.

³⁸ Na temat Abrahama oraz innych proroków, również w kontekście dialogu międzyreligijnego, zob. E. Sakowicz, *Dialog Kościoła z islamem według dokumentów soborowych i posoborowych (1963-1999)*, Warszawa 2000, s. 322-324, 334-353.

czeniu na mieszkańców tej metropolii). Sprzeciwiał się także postulatam ruchów gejowskich. Był przeciwny karze śmierci. Występował przeciw antysemityzmowi. Na pewno kwestie aborcji czy siłą narzucanej promocji homoseksualizmu winny być tematami dialogu międzyreligijnego oraz międzykulturowego. Nowy Jork po wydarzeniach z 11 IX 2001 r. stał się w pewnym sensie centrum wszelkich wydarzeń dziejących się na świecie, a eskalację nienawiści w różnych częściach świata, walkę z terroryzmem, wojny domowe w państwach kultury islamu w Afryce Północnej i na Bliskim Wschodzie postrzegać wciąż należy przez pryzmat ataków na World Trade Center.

Po atakach terrorystycznych z 11 IX 2001 r. Gülen wydał oświadczenie prasowe. Odzegnał się w nim od tych zamachów, które były nade wszystko wielkim uderzeniem w pokój światowy. Co więcej, te akty przemocy, które pochłonęły tysiące ofiar i ugodziły równocześnie w wiernych islamu, podważyły ich uczciwość. W dokumencie tym Gülen stwierdził, iż „(...) terror nie może być nigdy stosowany w imię islamu lub dla osiągnięcia jakichkolwiek celów islamskich. Terrorysta nie może być muzułmaninem, a muzułmanin nie może być terrorystą. Muzułmaninowi wolno być jedynie przedstawicielem i symbolem pokoju, dobrobytu oraz pomyślności”³⁹.

W 1997 r. Gülen spotkał się w New Jersey z dyrektorem The Anti-Defamation League (Liga Przeciw Zniesławieniu) Abrahamem H. Foxman'em oraz wicedyrektorem Krajowej Ligi, a także dyrektorem ds. zagranicznych Kenneth Jacobson'em. Jacobson tak wypowiedział się na temat pierwszego spotkania: „Gülen przywiązuje wielką wagę do upowszechnienia tolerancji, ponieważ świat jest globalną wioską i niezbędne jest położenie fundamentów umożliwiających komunikację bez rozróżniania na chrześcijan, Żydów, ateistów czy buddystów”. Otrzymał też spotkanie z Leonem Levy, byłym szefem tej organizacji, oraz innymi

³⁹ Por. N. Akman, *W prawdziwym islamie terroryzm nie istnieje. Wywiad z Fethullahem Gülenem*, w: E. Çapan (red.), *Terroryzm i zamachy samobójcze. Muzułmański punkt widzenia*, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2007, s. 17-24. Por. także: I. Albayrak, *Islam and Terror: From the Perspective of Fethullah Gülen*, <http://www.Gülen.org> (10 VI 2006 r.). Warto w tym kontekście przytoczyć słowa zainspirowanego myślą Gülena C. Aytmatova: „Uważam, że szkoły te [szkoły ruchu Gülena – E.S.] będą *antidotum* na problem, jakim w dzisiejszych czasach jest terroryzm. Edukacja w tych szkołach nakierowana jest na pokochanie różnego rodzaju narodowości, ludzi posługujących się innymi językami i wyznających inną religię. Najważniejszą wartością w tych szkołach jest wychowanie-etyka” (Beishenaliev A., *Szkoły Gülena miejscem porozumienia i dialogu*, w: M. Lewicka, Cz. Łapicz (red.), *Dialog chrześcijańsko-muzułmański. Teoria – praktyka – perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 125-139.).

osobistościami życia politycznego i religijnego Żydów. The Anti-Defamation League jest jedną najważniejszych i najbardziej wpływowych organizacji żydowskich na świecie walczących z antysemityzmem. Głównym tematem rozmów z tymi osobami był dialog jako remedium na trudne dylematy czasów współczesnych⁴⁰.

Żyjąc jeszcze w Turcji Gülen spotkał się z: Georges'em Marovith'em, ówczesnym nuncjuszem apostolskim w tym państwie, patriarchą Bartolomeosem I (prawosławny patriarcha Konstantynopola), będącym najwyższym autorytetem moralnym i honorowym Kościoła prawosławnego, patriarchą Kościoła ormiańskiego w Turcji, Eliyahu Bakshi Doron'em, naczelnym rabinem społeczności Żydów w Turcji. Każde spotkanie miało symboliczną, nie tylko religijną, ale też i polityczną konotację.

Rozmowy liderów, a także wybitnych autorytetów religii świata, odgrywają w dialogu interreligijnym bardzo ważną rolę. Przywódcy oraz osoby o wysokim autorytecie moralnym nie reprezentują w czasie tych spotkań jedynie siebie, lecz są przedstawicielami wspólnot, którym przewodzą jako formalni (urzędowi) lub nieformalni przywódcy. Dialog na wskazanej płaszczyźnie oddziałuje na całe społeczności. Nie może być dla nich obojętny. Z tej właśnie racji jest bardzo ważny. Przykład idący z góry ma dużą siłę oddziaływania na tych znajdujących się u dołu, czyli u fundamentów życia społecznego, ludzi prostych, niewykształconych, określanych przez systemy totalitarne jako „masy”. Liderzy religii, chcący być wiarygodnymi świadkami idei, którym służą, nigdy nie mogą traktować tych, którym przewodzą, jako nieświadomych mas, podatnych na manipulację.

W dniach od 11 do 13 kwietnia 2003 r. na Uniwersytecie Teksańskim w Austin w Stanach Zjednoczonych odbyło się sympozjum na temat bohaterów pokoju. W czasie obrad przygotowano listę twórców pokoju żyjących na przestrzeni 5000 lat historii ludzkości. Wśród nich zamieszczeni zostali m.in: Jezus Chrystus, Budda, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Matka Teresa z Kalkuty. Wśród współczesnych twórców pokoju o znaczeniu ogólnoludzkim wzmiankowany był M. Fethullah Gülen. Fakt ten nie oznaczał znaku równości postawionego pomiędzy poszczególnymi postaciami, nie był też wyrazem relatywizmu religijnego. Wybitnych „mężów Bożych” (jest to określenie judeochrześcijańskie,

⁴⁰ Więcej na temat dialogu Gülena z żydami i judaizmem zob.: Efrat E. Aviv, *Fethullah Gülen's „Jewish Dialogue”*, <http://www.turkishpolicy.com/dosyalar/files/101-114.pdf> (23 VIII 2012 r.).

wskazujące na postacie odgrywające w dziejach judaizmu i chrześcijaństwa wyjątkową rolę) danej religii należy postrzegać właśnie w perspektywie tych, których naśladowali całym swoim jestestwem. Gülena należy widzieć przede wszystkim w perspektywie Mahometa. Co więcej, „bohaterowie pokoju” udowadniają, iż właśnie pokój stanowi wartość ogólnoludzką. Jego początkiem i końcem jest sumienie człowieka, jego głęboka jaźń, serce, myśl. Każda religia własnym językiem, zgodnym z tożsamością doktrynalną, wyraża przekonanie o duchowym wymiarze pokoju. Tworzenie pokoju, szerzenie go, pogłębianie czy wreszcie „budowanie” (jak mówili nawet przedstawiciele systemów antyreligijnych, np. marksiści, manipulujący pokojem na płaszczyźnie semantycznej, a służący nienawiści, przemocy i wojnie) wymaga wielkiego trudu, cierpliwości, zaangażowania. Wojna jest aktem egzystencjalnego tchórzostwa, a czynienie pokoju heroizmem i bohaterstwem.

Rozdział II.

Uniwersalizm islamu

1. Zasady wiary

Każdy muzułmanin winien przestrzegać pięciu zasad wiary, które nazwane zostały przez tradycję filarami (*arkana* wiary). Mają one wymiar praktyczny. Każda z osobna i wszystkie razem pełnią wspólnototwórczą funkcję – budują i wspierają moralną wspólnotę ludzi wierzących w jednego Boga. Są to: 1° wyznanie wiary w Jednego Boga i w posłannictwo Mahometa (wypowiadając w obecności dwóch świadków formułę: „Nie ma Boga poza Allahem, a Mahomet jest jego Prorokiem” dany człowiek staje się formalnie członkiem wspólnoty islamu); 2° pięciokrotna modlitwa rytualna w ciągu dnia (w odróżnieniu od modlitwy w chrześcijaństwie nie jest ona rozmową z Bogiem, lecz Jego adorowaniem); 3° jałmużna, wyrażająca solidarność z biednymi, potrzebującymi, sierotami (nie bez znaczenia jest fakt, iż Mahomet był sierotą); 4° post w miesiącu *ramadan*, w którym Mahometowi, a przez niego całej ludzkości został objawiony *Koran*; 5° pielgrzymka do Mekki przynajmniej raz w życiu, o ile nie ma poważnych przeszkód (wyraża ona solidarność i jedność wszystkich wiernych Allaha)⁴¹.

Teoretyczne i równocześnie praktyczne zasady wiary określają cały islam. Jest on zatem religią zbudowana na mocnych fundamentach doktrynalnych. Z drugiej strony obecne w nim tendencje wspólnototwórcze nieustannie czynią go dynamicznym. W religię tę wpisane jest silne dążenie do jedności w różnych jej wymiarach i wyrazach. Z ciągłego proklamowania czystego monoteizmu, a zatem i jedności wiary, wyrasta – podkreśla Fethullah Gülen – pragnienie

⁴¹ Szerzej zob.: A. Schimmel, *Mystical Dimensions of Islam*, Chapel Hill 2011; J. Danecki, *Podstawowe wiadomości o islamie*, Warszawa 2007, s. 127-136; S.H. Nasr, *Islam. Religion, History and Civilization*, New York 2001.

ogólnoludzkiej jedności, w której partycypowaliby ludzie wszystkich religii i światopoglądów.

W islamie wszyscy ludzie w równy sposób poddani są woli Allaha. Wyznanie wiary: „Nie ma Boga poza Allahem, a Mahomet jest Jego Prorokiem” zawiązuje wspólnotę wierzących i wiernych najwyższemu prawu Boga. Wiara jawi się jako węzeł silniejszy od więzów krwi. Pokrewieństwo duchowe jest mocniejsze i trwalsze od pokrewieństwa naturalnego. Tym, który jednoczy wspólnotę muzułmanów, jest sam Allah, a nie umowy międzyludzkie czy też jakiś *consensus*, zawsze nietrwały. Ten, kto afirmuje prawdę o Bogu jako najwyższym Władcy i Suwerenie świata, jest predysponowany do właściwej oceny demokracji, a także wszelkich ludzkich działań na rzecz państwa lub społeczności międzynarodowych. W imię wiary w jednego Boga nie można deifikować demokracji, ale też nie można jej demonizować. Pozytywny, a zarazem krytyczny stosunek Gülena do demokracji wypływa z jego głębokiego postrzegania rzeczywistości, z jego wiary w Boga⁴².

Pięciokrotna modlitwa w ciągu dnia nie tylko jest aktem dziękczynienia Allahowi za stworzenie świata i człowieka jako „proroka Boga” oraz określenie przez Miłosiernego i Litościwego pór dnia, w których należy adorować Boga (świt, południe, popołudnie, zmierzch, pierwsza połowa nocy). Muzułmanie przekonani są, że w tych porach dnia, kiedy się modlą, zawiązują między sobą jeszcze silniejsze więzi. Tym samym służą pojednaniu ludzkości i jedności świata. Podobną funkcję spełnia piątkowa modlitwa w meczecie – wzmacnia solidarność wiernych islamu. Jest także narzędziem jedności ogólnoludzkiej. Wierni islamu mają bowiem świadomość stanowienia ogólnoświatowej wspólnoty ludzi, którzy pamiętają o Bogu, wypełniają Jego pouczenia i nakazy oraz Go adorują. Gülen uważa islam za najpiękniejszą i najwspanialszą religię świata, która z tej właśnie racji ma wielką misję do spełnienia wobec całej ludzkości. Gülen, wierząc w jedyne Boga, nikogo nie przymusza do wiary. Szanuje wolność religijną każdej bez wyjątku osoby ludzkiej. Tym samym buduje jedność całego świata⁴³.

Post w miesiącu *ramadan* jest solidarnym, jednomyślnym dziękczynieniem światowej wspólnoty islamu za największy dar, jaki człowiek kiedykolwiek

⁴² Zob. J.D. Sourdel, *La civilisation de l'islam classique*, Paris 1968; M.M. Dziekan, *Symbolika arabsko-muzułmańska. Mały słownik*, Warszawa 1997.

⁴³ M. Taha Żuk, *Modlitwa w życiu muzułmanina*, „Ateneum Kapłańskie” 151(2008), s. 243-250.

otrzymał od Boga. Darem tym jest skarbiec prawdziwej mądrości, święta księga – *Koran*. Muzułmanie uczą się go na pamięć. Składają Bogu dziękczynienie za jego objawienie, nie przyjmując przez miesiąc czasu w ciągu dnia (od świtu do zachodu słońca) pokarmu i napoju. Zachowują też w ciągu dnia abstynencję seksualną. Solidarnie podejmowane przez wiernych islamu wyrzeczenia stanowią skuteczne *antidotum* na bałwochwalczy kult *materializmu*, któremu uległy różne kręgi społeczności ludzkiej.

Jałmużna wyraża pomoc wyświadczaną tym, którzy są w potrzebie. Niedostatek, bieda, nędza drugiego człowieka jest bólem całej wspólnoty. Omawiany pedagog wskazuje na potrzebę rozsądnego podejścia do dóbr materialnych, zgodnie z którym to człowiek ma nad nimi panować, a nie odwrotnie. Zachęca wiernych islamu, w tym ludzi zamożnych do wspaniałomyślności wyrażającej się w pełnieniu akcji dobroczynnych, a szczególnie wspieraniu edukacji, budowaniu szkół, fundowaniu stypendiów dla uczniów i studentów będących w niedostatku czy potrzebie⁴⁴.

Podobnie pielgrzymka do Mekki (przynajmniej jeden raz w życiu) czyni wspólnotę islamu jeszcze bardziej zwartą i świadomą swojego posłannictwa w świecie. W trakcie peregrynacji wszyscy pielgrzymi wdzierają takie same białe szaty. Jako równe osoby wędrują obok siebie szlachetnie urodzeni oraz ludzie prości. Jedni i drudzy są równi wobec Allaha. Zasady wiary islamu stanowią wielką więź, scalającą wszystkich muzułmanów żyjących na świecie, wyobrażonym jako jeden wielki meczet⁴⁵.

Turecki uczony wskazuje na cel życia, którym jest stawanie się w pełni człowiekiem. Służyć temu ma nauka i wiedza, umieszczana przez tureckiego intelektualistę w szerszym kontekście służby Bogu. Jego zdaniem odpowiedzialne służenie Bogu może podjąć ten, kto podda swoją wolę woli Stwórcy.

Hodża Efendi jako człowiek głębokiej wiary religijnej postrzega swoje życie, jak też życie całej ludzkości, przez pryzmat wiary w jednego, jedyne Boga. Głęboko doświadcza nie tylko teraźniejszości życia, jego codzienności, lecz wybiega w przyszłość, również tę eschatologiczną. „Dla niektórych ludzi – twierdzi – życie składa się z niewielu dni spędzonych w tym ziemskim hotelu, zaspokajając

⁴⁴ Szerzej zob. A.M. Khouj, *Handbook of Fasting*, Washington 1991; L. Bakhtiar (red.), *Ramadan. Motivating Believers to Action. An Interfaith Perspective*, Chicago 1995.

⁴⁵ I. Büyükcęlebi, *Living in the Shade of Islam*, Rutherford 2003.

jak to tylko możliwe pragnienia ich *ego*. Inni ludzie mają odmienne poglądy, i nadają swemu życiu inny sens. Dla mnie życie składa się z kilku oddechów w podróży, jaka rozpoczyna się w świecie duchów i trwa wiecznie albo w niebie, albo – uchronaj Boże – w piekle⁴⁶. Dodaje też: „To nasze życie jest niezwykle ważne, gdyż decyduje o życiu przyszłym. Zakładając to, powinniśmy je przeżyć w sposób zasługujący na życie wieczne, zdobywając aprobatę Dawcy Życia. Szlak ten prowadzi poprzez nieunikniony wymiar służby Bogu, poprzez posługę – w pierwszym rzędzie naszym rodzinom, krewnym, sąsiadom, następnie naszemu krajowi i narodowi, a wreszcie ludzkości i wszystkim stworzeniom. Służba ta jest naszym prawem; jest naszym obowiązkiem⁴⁷”.

„Naszym naczelnym obowiązkiem, jako stworzeń Boga – przekonuje Gülen – jest dążenie do osiągnięcia stabilności i jasności w myślach, wyobrażeniach i wierze, tak byśmy mogli zyskać „drugą naturę” i byśmy kwalifikowali się do kontynuowania naszego życia w „następnym, o wiele bardziej wzniosłym wymiarze”. Ponadto, wypełniając nasze obowiązki jako słudzy Boga, musimy uruchościć nasze serca, dusze i wszystkie nasze zdolności wewnętrzne. Obserwując nasze światy wewnętrzne i zewnętrzne, gdzie mają swe miejsce niezliczone tajemnice, i które stanowią swoiste puzzle, dążymy do zrozumienia sekretu istnienia, usiłujemy podnieść się do rangi prawdziwego człowieczeństwa⁴⁸. Życie zasadami wiary islamu pozwala odpowiedzialnie doświadczać doczesności i w ten sposób twórczo przygotowywać się do wieczności.

2. Miłość i moralność w życiu codziennym

Wartościami uniwersalnymi islamu, promowanymi w pedagogice M. Fethullaha Gülena są: uczciwość, ciężka praca, harmonia i sumienna służba. Właśnie te wartości są głoszone w edukacji formalnej – w szkołach, nade wszystko zaś w wychowaniu w domu rodzinnym⁴⁹. W swoich wystąpieniach i dziełach

⁴⁶ Gülen, *Szkoły*, <http://pl.fgulen.com/content/view/16/4/> (10 VIII 2012 r.)

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tenże, *Usługi edukacyjne realizowane w świecie*, <http://pl.fgulen.com/content/view/14/4/> (10 VIII 2012 r.).

⁴⁹ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

Hodża Efendi kładzie mocny akcent na cnoty moralne i moralność w ogóle. Fundamentem powyższych wartości i moralności jest miłość.

Według *Koranu* miłość jest cechą Boga. Wśród 99 najpiękniejszych imion Boga są również te, które wskazują na Jego miłość: „Litościwy”, „Miłosierny”, „Przebaczący”. Bóg kocha ludzi, którzy są Jemu posłuszni i poddani Jego woli oraz przestrzegają Jego nakazów i postępują Jego drogą (*sura* 3,31). Ponadto „Bóg miłuje ludzi sprawiedliwych” (*sura* 60,8) i „tych, którzy walczą na Jego drodze w zwartych szeregach, jak gdyby byli budowlą solidną” (*sura* 61,4). Allah, który „jest dobrotliwy dla Swoich sług” (*sura* 3,30), odwzajemnia im miłość Jemu okazywaną (*sura* 3,30).

Wierni Bogu kochają go ze wszystkich sił, odwracając się równocześnie od grzechu. Źródłem pobożności muzułmanina jest właśnie miłość (*sura* 2,177). Ludzie, którzy w swoim niedostatku bezinteresownie udzielają jałmużny, „dają pokarm ubogiemu, sierocie, jeńcowi”, powodowani są właśnie miłością do Boga (por. *sura* 76,8-9). Sługa Allaha winien przez czyny okazywać miłość wobec swoich bliźnich, dając tym samym wyraz miłości do Boga, który domaga się od każdego człowieka miłości wobec jego bliskich (*sura* 42,23). Miłość i litość powinna być zasadą życia muzułmanów. Kierowanie się miłością i miłosierdziem „to znaki dla myślących” (*sura* 30,21). Wierzący „nakazują sobie wzajemnie cierpliwość i miłosierdzie” (*sura* 90,12-18). Czyniący w ciągu życia dobro innym, w Dniu Sądu Ostatecznego „zajmą miejsce po prawej stronie” Boga (*sura* 90,18). Miłość stanowi afirmację drugiego człowieka z racji na jego istnienie. Miłość do Allaha jest źródłem miłości wobec ludzi różnych religii i światopoglądów.

Rolę miłości między Bogiem a człowiekiem podkreśla *sufizm* – muzułmański mistycyzm, który był przedmiotem głębokiej refleksji Gülena. Będzie o nim jeszcze mowa w innym miejscu niniejszego studium. Miłość do Boga jest czymś więcej niż tylko tęsknotą czy przyjaźnią z Nim. Człowiek winien kochać Boga ze względu na Niego samego, a nie oczekując nagrody lub kierując się lękiem przed karą po śmierci. Ten, który kocha Boga, ostatecznie samego siebie w Nim unieczystwia. Miłość człowieka do Boga ma według *sufich* charakter mistyczny, ekstazytyczny. W ich poezji miłość ukazywana jest za pomocą symboli ćmy (motyla) i świecy, a także słowika i róży. Obrazem idealnej miłości człowieka do Boga oraz mistycznego z Nim zjednoczenia jest ćma lecąca do płomienia świecy, by w końcu w nim się spalić (w XII w. pisał o tym perski poeta Afzaluddin).

W metaforze słowika i róży ta druga symbolizuje nieodwzajemnioną miłość. Według muzułmańskiej legendy słowik, zakochany w białej róży, spadł z wyczerpania na jej kolce. Wówczas od jego krwi biała róża nabrała czerwonego koloru.

Temat miłości mistycznej obecny jest w dziele *Ożywienie nauk religijnych (Ihja ulum ad-din)* najwybitniejszego teologa klasycznego islamu Al-Gazalego (zm. 1111 r.). Autor ten wyróżnił miłość człowieka do siebie samego, do swojego dobroczyńcy, a także miłość do piękna⁵⁰. O miłości mistycznej pisał Ibn al-Arabi (zm. 1240 r.). Poślubiwszy perską wyznawczynię *sufizmu*, poświęcił jej zbiór wierszy *Tłumacz namiętności (Targuman al-aswaq)*, w którym wskazywał na symbolikę miłości człowieka do Boga. W dziele *Objawienia mekkańskie (Al-Futuhāt al-makkiyya)* w rozdziale traktującym o stanach miłości wskazał na miłość: boską (Bóg kocha człowieka dla człowieka i dla siebie samego), duchową (człowiek kocha drugiego człowieka dla niego i dla siebie) oraz naturalną (namiętna, fizyczna miłość między mężczyzną i kobietą)⁵¹.

Ważne miejsce zajmuje w islamie miłość do Mahometa, według muzułmanów największego w dziejach ludzkości Proroka oraz niedościgniony wzór najdoskonalszego człowieka (zob. *sura* 3,31). Wypowiadając imię Proroka Mahometa muzułmanie zawsze dodają zwrot: „Pokój z Nim”, który wyraża szacunek i miłość do niego. Członkowie ruchu Gülena otaczają wielką czcią tego, który jest „pieczęcią” wszystkich proroków.

Jeden z najwybitniejszych przedstawicieli tureckiej ludowej poezji mistycznej Yunus Emre (zm. ok. 1321 r.) w dziele *Droga* mówił o ogniu miłości Boga, który rani duszę człowieka. Jego serce płonie z miłości do Boga, lecz ten pożar sprawia mu rozkosz⁵². Temat miłości obecny jest także w dziełach Ibn Sina (Awicenny) oraz Ibn Kayyim al-Dżauziyya (zm. 1350 r.)⁵³.

O miłości pomiędzy mężczyzną i kobietą traktują liczne dzieła literatury islamu, które przekonują, iż problematyka ta zajmuje ważne miejsce w cywilizacji muzułmańskiej. Miłość, miłosierdzie i przyjaźń między mężami i żonami ustanowił sam Allah (*sura* 30,21). Małżeństwo w islamie winno kierować się miłością i miłosierdziem. *Koran* oraz *sunna* nauczają, iż w małżeństwie i rodzinie nie

⁵⁰ Por. F. Griffel, *Al-Ghazali's Philosophical Theology*, Oxford-New York 2009.

⁵¹ Por. E. Winkel, *Islam and the Living Law: the Ibn al-Arabi Approach*, Karachi 1997.

⁵² I. Yakıt, *Yunus Emre'de sembolizm: Çıktım erik dalına*, Ankara 2002.

⁵³ A. Aduszkiewicz, M. Gogacz (red.), *Awicenna i średniowieczna filozofia arabska*, Warszawa 1983; M.H. Katz, *Prayer in Islamic thought and practice*, Cambridge-New York 2013.

należy wzajemnie krzywdzić się. Według tradycji muzułmańskiej „miłość jest pod stopami matek”, co wskazuje na jej szczególną misję miłości wobec męża i dzieci. Dziecko ma obowiązek okazywać pomoc rodzicom, gdy się zestarzeją, prosząc Boga o miłosierdzie dla nich. Zobowiązane są do obdarzania ich miłością i wdzięcznością za dobro, którego od nich doświadczali.

Zaprezentowany wyżej koraniczny oraz tradycyjny obraz miłości wyznacza fundament moralności. Moralne postępowanie stanowi centrum religii islamu, która opiera się na *Koranie* jako objawionym słowie Boga oraz na tradycji (*sunnie*), w tym praktykach kultycznych. Gülen uważa etyczną prostolinijność, rzetelność jako tę, która znajduje się w sercu religijnych natchnień, poruszeń, postanowień czy impulsów człowieka wierzącego w Boga. „Moralność – przekonuje – jest istotą religii i najbardziej fundamentalną częścią Bożego Orędzia”. Heroizmem jest – konstatuje – posiadanie dobrych zasad moralnych i bycie moralnym, a największymi bohaterami moralności byli i wciąż są prorocy oraz wysłannicy islamu. Kolejnymi herosami moralności są ci, którzy ich naśladowają w swoim życiu, w szczerości i poświęceniu. Gülen podpira swój sąd *hadisem*, odwołującym się do słów Mahometa: „Islam polega na moralności; zostałem wychowany w idealnych wartościach moralnych”.

Turecki myśliciel podkreśla również głęboki sens kształtowania uczniów i studentów poświęconych życiu według humanistycznych jakości oraz wartości moralnych. Mają oni „upiększać świat wszystkimi rodzajami cnót”. Wypowiadając tę opinię, a właściwie imperatyw, proponuje swego rodzaju uniwersalny kodeks etyczny. Gülen nauczył się go przeżywając i doświadczając islamu.

3. Inspiracje sufizmu

Islam jest religią, która prowadzi swoich wiernych do doskonałości, do osiągnięcia angelicznego stanu wierności Bogu⁵⁴. Stanowi ścieżkę prowadzącą człowieka do osiągnięcia moralnej doskonałości. Z tej właśnie racji w sposób niejako naturalny powstał w islamie nurt mistyczny – *sufizm*. Stanowi on w gruncie rzeczy najpełniejszy wyraz rozwoju islamu jako religii poddanych woli

⁵⁴ Por. Gülen, *Sufizm*, Warszawa [brw], s. 2.

Allaha, dążących do doskonałości w życiu doczesnym, by przez nią zasłużyć na szczęście zbawienia.

Osoby praktykujące *sufizm* dążą na swojej ścieżce życia do Prawdy, którą jest sam Bóg. Termin *sufizm* wskazuje zwykle na aspekt teoretyczny lub filozoficzny poszukiwania Prawdy. W religii oprócz teorii istnieje też wymiar praktyczny, czyli fizyczny (na co już wcześniej zwrócono uwagę). Osoby praktykujące aspekt fizyczny dążenia ku Prawdzie – mówi Gülen – określane są zazwyczaj mianem derwiszów.

Istnieje szereg definicji *sufizmu*. Są autorzy, którzy twierdzą, iż jest on unicestwieniem przez Boga jaźni danej osoby, w tym jego woli, i nade wszystko egocentryzmu. To unicestwienie ma na celu przeniknięcie, a więc ożywienie tej osoby (zarówno mężczyzn, jak i kobiet, bowiem jedni i drudzy predysponowani są do praktykowania mistycyzmu) światłem Bożej Istoty. Duchowa przemiana jednostki skutkuje całkowitym poddaniem woli człowieka woli Boga. Odtąd sam Bóg kieruje człowiekiem według postanowień swojej Woli. Istnieje też inne pojmowanie *sufizmu*, który stanowić ma ciągły wysiłek oczyszczania człowieka z wszelkiego zła. Celem tego trudu samooczyszczania z grzechu i winy jest zdobycie cnoty⁵⁵.

Wybitny mistrz *sufizmu*, Junayd al Baghdadi (zm. 910 r.), do którego zresztą odwołuje się Gülen, określa mistycyzm islamu jako metodę uświadamiania sobie samozatrącenia się w Bogu oraz istnienia z Bogiem⁵⁶. Abu Bakr Shibli (zm. 946 r.) definiuje z kolei *sufizm* jako stan ciągłego przebywania człowieka z Bogiem bądź też przebywania zawsze w Jego obecności. W takiej sytuacji człowieka ani nie absorbuje, ani nie interesuje żaden cel światowy. Jedynym celem człowieka jest Bóg. Abu Muhammad Jarir, na którego również powołuje się Gülen, rysuje *sufizm* jako stan przeciwstawiania się, opierania się pokusom zmysłowego „ja”. *Sufi* niweluje w sobie złe cechy, by następnie nabywać cnoty, czyli jakości chwalebne moralnie⁵⁷.

Można też postrzeć *sufizm* jako wgląd poza to, co na zewnątrz człowieka, „poza „zewnątrzne” przejawy rzeczy i zdarzeń oraz interpretowanie wszystkiego,

⁵⁵ J.S. Trimmingham, *The Sufi Orders in Islam*, Oxford 1971.

⁵⁶ Gülen, *Sufizm*, s. 1.

⁵⁷ Tamże.

co zdarza się w świecie w odniesieniu do Boga⁵⁸. W takiej sytuacji praktykujący islamski mistycyzm „postrzegają każdy czyn Boga jako okno, przez które mogą Go „zobaczyć”, żyć swe życie w nieustannym wysiłku, by „widzieć” Go dogłębnym, duchowym „wzrokiem”⁵⁹. Nie można tego stanu opisać ułomnym z natury językiem człowieka. Człowiek praktykujący *sufizm* jest nieustannie niejako pod obserwacją Boga. *Sufi* ma świadomość, iż Bóg zawsze go widzi. Jest nieustannie świadomy, że żyje w Jego obecności.

Omawiany myśliciel podjął próbę dokonania syntezy przytoczonych przez siebie definicji. Stwierdził, że „*sufizm* jest ścieżką naśladowaną przez osoby zdolne do uwolnienia się od ludzkich wad i słabości po to, by nabyć cech anielskich i zachowań podobających się Bogu; żyjące zgodnie z wymaganiami Bożej wiedzy i miłości oraz doświadczające wynikającego stąd duchowego zachwyty⁶⁰.

Życie *sufich* jest podróżą, przebiegającą na ścieżce życia (*salik*). W tej podróży *sufi* nigdy nie przeciwstawia zewnętrznego przestrzegania prawa *szariatu* wymiarowi wewnętrznemu. Skoro istnieje nierozzerwalność czy wręcz swoista jedność tego, co wewnętrzne, i tego, co zewnętrzne, to *sufi* zachowują wszystkie nakazy i wymagania islamu, zarówno te zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Kierują się pokorą, całkowitym oddaniem się i zaufaniem Allahowi. Dążą do osiągnięcia pełnej wiedzy o Miłościwym i Litościwym Bogu. Z tej właśnie racji nie ma miejsca w *sufizmie* na jakiegokolwiek zaniedbanie ani jakąkolwiek lekkomyślność, zarówno w życiu jednostkowym, jak i społecznym⁶¹.

Adepci praktykujący *sufizm* winni podejmować trud stałego zdobywania i nabywania wiedzy „jak pszczoła miodna lecąca od ula do kwiatów i od kwiatów do ula”⁶². Troską *sufich* jest *puryfikacja*, *ablucja*, oczyszczanie własnych serc z tego wszystkiego, co wiąże, lub mogłoby związać ze światem zmysłów. *Sufi* ma opierać się wszystkim skłonnościom oraz pokusom zmysłowym, a także pragnieniom (nie tylko tym nieuporządkowanym). Skoro Bóg jest największą wartością, zaszczytem i szczęściem człowieka, to w gruncie rzeczy należałoby się wyrzec własnych pragnień, mając na względzie Prawdę, którą jest sam Bóg.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Tamże, s. 1-2.

⁶⁰ Gülen, *Traditional Education and Leadership in Modern Education: Some Answers from Gülen and Education in Various Interview*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, Istanbul 2012, s. 65.

⁶¹ Por. J. Baldick, *Mystical Islam. An Introduction to Sufism*, New York 1989.

⁶² Gülen, *Sufizm*, s. 2.

Życie *sufich* ma wskazywać na wiedzę, którą Bóg ich ożywił, a także oświecił ich serce. *Sufi* zawsze są predysponowani do przyjęcia Bożego błogosławieństwa oraz Jego inspiracji. Mają oni kroczyć drogą Proroka Mahometa. Zawsze winien im przyświecać przykład jego wiary i życia.

Sufizm stawia imperatyw prowadzenia surowego stylu życia, duchowej i fizycznej dyscypliny. Duchowa samodyscyplina prowadzi *sufich* do wkroczenia na drogę Boga. Zarówno serce jak i zmysły podejmują trud oraz zaszczyt kroczenia tą drogą. Gülen uważa, iż „*sufizm* umożliwia też, poprzez stałe uwielbianie Boga, na pogłębienie naszej świadomości oddania się Stwórcy. Dzięki wyrzeczeniu się przejściowego świata materialnego, jak również pragnień i emocji, które on rodzi, ludzie praktykujący *sufizm* budzą się do rzeczywistości innego świata, który jest zwrócony ku Pięknym Imionom Boga. *Sufizm* pozwala im rozwinąć wymiar moralny istnienia i umożliwia nabycie silnej, z głębi serca i osobiście doświadczanej pewności artykułów wiary, które poprzednio przyjmowali jedynie powierzchownie”⁶³.

Hodża Efendi zaproponował definicję *sufizmu* z punktu widzenia etyki. Uznaje on *sufizm* jako ciągłe dążenie do pozbycia się wszelkiego rodzaju złych nawyków i zachowań, a nabycia cnót⁶⁴. Gülen podkreśla rolę *sufich* w dziejach islamu jako tych mężów Bożych – duchowych przewodników – którzy wskazywali całym generacjom muzułmanów, jak wstępować na ścieżkę prowadzącą do ludzkiej doskonałości i jak po niej kroczyć. Co więcej, oświecali drogę ludzi idących ku Prawdzie i pouczali ich, jak na tej drodze doskonalić samego siebie. Byli – jak wskazuje Gülen – ucieleśnieniem szczerości, Bożej miłości oraz czystości intencji, będących ponad (czy poza) pochodem zdobywczym islamu oraz islamizacją zdobytych ziem i podbitych ludów. *Sufi* łączyli w sobie – przekonuje Gülen – światło (oświecenie) mędrców, wiedzę uczonych w zakresie religii i duchowość największych świętych islamu. *Sufi* podkreślali konieczność i rangę dyscypliny wewnętrznej człowieka, chcącego poddać się we wszystkim Bogu. Byli wzorami pobożności. Cechowała ich szczerość, uprzejmość, życzliwość wobec innych ludzi.

⁶³ Cytat ten pochodzi z tekstu, w oparciu o który powstała refleksja zaprezentowana wyżej: Gülen, *Sufizm i jego początki*, <http://pl.fgulen.com/content/view/31/3/> (10 VIII 2012 r.). Polski tekst zaopatrzonej został w informację: „Artykuł pierwotnie ukazał się w *Emerald Hills of the Heart: Key Concepts in the Practice of Sufism*, t. 1, The Fountain, New Jersey, 2004, Revised Edition”.

⁶⁴ Por. Gülen, *Sufizm*, s. 1.

Jak wyżej zaznaczono, główną zasadą *sufizmu* jest opanowanie siebie samego, swojego *ego* i całkowite poddanie się Bogu. Swoją misję spełniali *sufi* nie tylko dla dobra współwyznawców islamu. Byli w służbie całej ludzkości. Obdarowani przez Boga pobożnością oraz duchową wrażliwością służyli innym ludziom w sposób bezinteresowny, heroiczny. Pełnili misję nie tylko w ramach islamu, lecz służyli całej ludzkości.

Postaci *sufich*, żyjących w różnych epokach i w różnych miejscach, nie straciły swojego blasku. *Sufi* zawsze fascynowali wiernych islamu. Nie było to jednak nigdy powszechne zauroczenie ich ideałami. Tak jak sami *sufi* stanowili niewielką liczebnie wspólnotę w ramach wielkiej społeczności islamu, tak samo zafascynowanych ich nauką, wizją życia, postępowaniem, świadectwem nigdy nie było wielu. Znane są natomiast imiona przywoływanych przez Gülena *sufich*: al-Ghazalego, Rabbani'ego czy też wspomnianego B. Said Nursiego. Wraz z innymi *sufi* byli oni w najwyższym stopniu ożywicielami i odnowicielami życia religijnego w islamie, polegającego na całkowitym powierzeniu swojej woli – woli Allaha. Byli tym samym odnowicielami ludzkości.

W pewnym stopniu fascynacja Gülena *sufizmem*, wyrażająca się w pozytywnym naświetlaniu życia jego członków, głoszonych przez nich idei oraz w pozytywnym odniesieniu się do mistycyzmu, wygenerowała u niektórych obserwatorów życia Gülena i jego ruchu opinię, a wręcz zarzut, jakoby miał on dać początek swego rodzaju nurtowi *neo-sufich – tarika* (zakonu *neo-sufich*). Cały ruch Gülena ma być – twierdzą jego krytycy – zakonem *quasi-sufich*. Turecki uczony zaprzeczał, jakoby kiedykolwiek był członkiem wspólnoty *sufich* oraz że założył zakon *quasi-sufich*. Potępienie *sufizmu*, który stanowi duchowy wymiar islamu, jest według niego przeciwstawieniem się islamowi⁶⁵.

W Gülena koncepcji edukacji i wychowania mocny akcent położony został na tradycyjne wartości, pielęgnowane i upowszechniane przez *sufizm*: dyscyplinę wewnętrzną, pobożność, uprzejmość oraz szczerłość. Tak jak *sufizm* był i jest w służbie ludzkości, tak edukacja ma służyć całej, niepodzielonej (mimo różnych

⁶⁵ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

podziałów) ludzkości. Gülen podkreśla jednak, że neutralizowanie pierwiastka duchowego skutkuje stagnacją w życiu świeckim, w tym w edukacji⁶⁶.

Co więcej, *suficka* koncepcja Boga jest niezmiernie wymowna. Miłosierny i Litościwy Bóg przeżywany jest przez *sufich* jako ktoś niezwykle bliski, a nie daleki, zdystansowany od człowieka i jego spraw. Wielu *sufich* doświadczało mistycznej bliskości z Bogiem. Niektórzy (np. al-Halladż, zm. 922 r.) za swoje przekonania przypłacili śmiercią męczeńską. Wskazywanie przez Gülena na *sufizm* w kontekście poprawności politycznej oraz w okolicznościach życia zdominowanego przez laicyzm zakrawa niemal na akt heroizmu.

Bulet Ecevit (zm. 2006 r.), poeta i tłumacz, czterokrotny premier Turcji, rekomendując książkę Gülena *Eseje – perspektywy – opinie*, a jeszcze bardziej podkreślając znaczenie dyskursu prowadzonego przez tureckiego uczonego, stwierdził: „Gülen przypomina nam o tolerancyjnej wizji islamu, opartej na sufickiej koncepcji Boga i miłości do ludzkości..., (i) że islam jest do pogodzenia z nowoczesnością, demokracją i postępem”⁶⁷. Powyższe słowa, wypowiedziane przez przedstawiciela partii lewicowej, są znaczące. Chcą przełamać stereotyp, upowszechniany przez media świata kultury Zachodu, według których islam ma być wyjątkowo nietolerancyjną religią, przeciwną nowoczesności, zacofaną, a także nie mającą nic wspólnego z demokracją – antydemokratyczną z natury, wręcz totalitarną. Z drugiej strony wskazują na konieczność dialogu islamu z różnymi systemami światopoglądowymi, w tym – co na pewno nie jest łatwym zadaniem – z lewicą, mającą różne oblicza w poszczególnych państwach świata.

4. Przebaczenie – tolerancja – otwartość

Nie ulega wątpliwości, że Hodża Efendi jest w pewnym sensie wizjonerem, postrzegającym świat w perspektywie Boga. Jego pedagogika, posiadająca wymiar profetyczny, inspirowana jest głębokim doświadczeniem wiary. Gülen z całym przekonaniem twierdzi, iż każdy człowiek winien być wychowywany do dialogu. Taki cel stawia właśnie owa dialogiczna pedagogika – pedagogika dialo-

⁶⁶ Gülen, *Traditional Education and Leadership in Modern Education: Some Answers from Gülen and Education in Various Interview*, s. 65.

⁶⁷ B. Ecevit, [*Gülen przypomina nam...*], informacja na okładce książki: Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*.

gu. Punktem wyjścia kształtowania w sobie dialogicznego usposobienia jest wiara w Boga.

Muzułmanie – jak wcześniej zaznaczano – oddają hołd i uwielbienie Bogu Miłosiernemu, Litościwemu. Wiara w Allaha, okazującego miłość miłosierną oraz zlitowanie nad człowiekiem, suponuje wiarę w przebaczenie. Bóg, którego adorują muzułmanie, przebacza człowiekowi jego grzech, o ile wyraża on żal i skruchę.

Islam jest religią pamięci. Święta księga islamu *Koran*, zanim został spisany, żył w pamięci następujących po sobie pokoleń wyznawców. Pamięć ta jednak nie wiązała się u muzułmanów tylko z tym, co podoba się Bogu i co stanowi wyraz poddania się Jego woli. W rodach i rodzinach muzułmańskich pielęgnowana była pamięć o doznanych krzywdach. W nieodległej przeszłości zdarzała się tzw. zemsta rodowa, będąca swego rodzaju odpłatą za czyny haniebne wyrządzane członkowi danej rodziny lub rodu. Rachunki krzywd bywały regulowane przez odpłatę złem, a nie na drodze przebaczenia. Trzeba wyraźnie podkreślić, że owa zemsta nigdy nie miała w islamie wymiaru powszechnego.

W *Koranie* zapisane zostały głębokie w wymowie słowa dotyczące przebaczenia: „I wszystko, co wam zostało dane, to chwilowe używanie życia na tym świecie. Ale to, co jest u Boga, jest lepsze i trwalsze – dla tych, którzy wierzą i ufają swemu Panu; dla tych, którzy unikają grzechów ciężkich i czynów szpetnych; a kiedy się pogniewają, to przebacząją” (*sura* 42,36-37); „Lecz ten, kto jest cierpliwy i kto przebacza – zaprawdę, umie okazać zdecydowanie w działaniu!” (*sura* 42,43). *Koran* przestrzega natomiast przed wzajemnym oszukiwaniem: „O wy, którzy wierzycie! Zaprawdę, wśród waszych żon i waszych dzieci są wasi wrogowie! Przeto strzeżcie się ich! A jeśli, pobłazając, odpuścicie i wybaczycie – to, zaprawdę, Bóg jest przebacząjący, litościwy” (*sura* 44,14). Bóg jest wspaniałomyślnym darczyńcą przebaczenia, na co wskazuje następujący werset *Koranu*: „Kiedy przychodzi pomoc Boga i zwycięstwo, kiedy widzisz ludzi przystępujących tłumnie do religii Boga, głoś chwałę twego Pana i proś Go o przebaczenie! Zaprawdę, On jest ciągle przebacząjący” (*sura* 110, 1-3).

W eseju *Przebaczenie* Gülen stwierdza: „Ludzie są stworzeniami zarówno z wyjątkowymi zaletami, jak i wadami. Aż do pojawienia się pierwszego człowieka żadne żywe stworzenie nie kryło w swej naturze takich sprzeczności. W tym samym czasie, gdy ludzie wbijają swe skrzydła w firmament nieba, mogą,

przy nagłym odchyleniu, stać się potworami, które schodzą do dołów Piekła. Daremnie jest szukać jakichś relacji pomiędzy tymi przerażającymi upadkami i wzlotami; to są skrajności, ich przyczyna i skutki działają na bardzo różnych płaszczyznach. Czasami ludzie są jak pole pszenicy zginającej się na wietrze; innym razem, chociaż wydają się tak dumni jak drzewo, mogą się przewrócić i już się nie podnieść. Podobnie jak niemało jest chwil, gdy anioły im zazdroszczą, są też chwile, gdy nawet diabły są wstrząśnięte ich zachowaniem. Dla ludzi, których natura zawiera tak wiele wzlotów i upadków, nawet, jeśli popełnianie zła nie jest podstawową cechą ich natury, to jest nieuniknione. Nawet jeśli skalenie jest przypadkowe, to prawdopodobne. Dla stworzenia, które psuje swe dobre imię, przebaczenie jest nadrzędne⁶⁸.

Prośba o przebaczenie skierowane do osoby, którą się skrzywdziło, a także oczekiwanie na otrzymanie wybaczenia jest moralnie cenne. Wybaczenie jest – twierdzi Gülen – „dużo wspanialszą cechą i cnotą”⁶⁹. Przebaczenie nie jest oderwane od cnoty, będącej stałą dyspozycją człowieka do czynienia określonego dobra. Jedno łączy się z drugim. Gülen, wyjaśniając „metodologię” przebaczenia, przywołuje powszechnie znane (również w kręgu kultury chrześcijańskiej) powiedzenie: „Błądzić jest rzeczą ludzką, a wybaczać Boską”. Ten, kto otrzymuje wybaczenie, staje się w końcu nową istotą, nowym człowiekiem. Koryguje swoje życie, naprawia wypaczone wcześniej postępowanie. Co więcej, wraca do swojej istoty i ponownie siebie odnajduje.

Bóg, będący Nieskończonym Miłosierdziem docenia każdy trud wybaczenia podejmowany przez człowieka. Bóg – przekonuje turecki pedagog – umieścił piękno przebaczenia w ludzkim sercu. Dodaje też: „Kiedy pierwszy człowiek zadał cios swej istocie poprzez upadek, coś, co było wymaganiem jego ludzkiej natury, przebaczenie – przyszło z nieba ze względu na wyrzuty sumienia, które człowiek odczuwał i ze względu na jego szczerą prośbę”.

Człowiek często w życiu błądzi. Owo zagubienie wyraża jego kondycję jako stworzenia słabego, podatnego na upadki, grzechy, będącego istotą niedoskonałą.

⁶⁸ Ten oraz poniższe akapity (do miejsca, w którym zacytowane zostały słowa Ziya Paszy (pisarza żyjącego i tworzącego w XIX w.) powstały w oparciu o tekst: Gülen, *Przebaczenie*, <http://pl.fgu-len.com/content/view/32/3/>. Artykuł w języku polskim na wskazanej stronie internetowej zaopatrzone został w komentarz: „Ten artykuł został napisany w r. 1980 i pierwotnie ukazał się w Çağ ve Nesil [Wiek i Nowe Pokolenia], Kaynak, Izmir, 2003 (pierwsze wydanie 1982), s. 57-60”.

⁶⁹ Gülen, *Przebaczenie*, <http://pl.fgu-len.com/content/view/32/3/> (20 VII 2012 r.)

Gülen porównuje przebaczenie do łodzi, można dodać – ratunkowej: „Kiedykolwiek ludzie błędzą, dzięki wejściu na cudowną łódź, jaką jest prośba o przebaczenie, i dzięki przewyciężeniu wstydu, spowodowanego przez grzechy, i rozpacz, spowodowanej czynami, są w stanie osiągnąć nieskończoną litość, widoczną we wspańałamysłności niekierowania wzroku na grzechy innych”. Człowiek kierujący się i kierowany nadzieją na przebaczenie wznosi się ku światłu. Przebaczenie unosi go niejako na skrzydłach ku górze, czyli ku prawdzie o sobie i innych ludziach.

W tym kontekście Gülen wypowiada wzniosłe słowa o wybaczeniu i przebaczeniu: „Ci, którzy wybaczą, są zaszczytani przebaczeniem. Kto nie umie wybaczyć, nie może spodziewać się, że zostanie mu wybaczone”. Nie stroni on też od używania mocnych, dosadnych słów: „Ci, którzy zamykają drogę tolerancji dla ludzkości, są potworami, które zagubiły swą ludzkość [człowieczeństwo – E.S.]. Te bestie, które nigdy nie poczuły się odpowiedzialne za własne grzechy, nie doświadczą wielkiej pociechy przebaczenia”. Ponadto powoływanie się przez Gülena-muzułmanina na słowa wypowiedziane przez Jezusa Chrystusa, a zapisane w *Ewangelii*, i dotyczące głębokiego sensu przebaczenia, stanowi świadectwo bez precedensu. „Jezus Chrystus powiedział do tłumu, który czekał z kamieniami w rękach, by ukamienować grzesznicę: „Jeśli ktoś z was jest bez grzechu, niech pierwszy rzuci kamieniem” [J 8,7]. Czy ktoś, kto ma grzechy na sumieniu, jest w stanie ukamienować innego człowieka? Jeśliby tylko mogli to pojąć ci nieszczęśliwcy, którzy spędzają teraz swe życie na osądzaniu innych! Doprawdy, jeśli powodem do ukamienowania jakiejś osoby jest nasza złośliwość i nienawiść; jeśli to jest powodem, dla którego wydaliśmy na nich wyrok, to nie jest możliwe, by ten wyrok wykonać”.

Nieprzebaczenie to kult bałwochwalczy. Gülen nawołuje do zniszczenia we własnym sercu, w swoim *ego* wszelkich bożków z taką odwagą i determinacją, z jaką pokonywał ich Abraham. To pokonywanie *idolatrii* w swoim sumieniu jest najpewniejszą drogą do wybaczenia innym. Przebaczenie jest tak stare jak ludzkość. Najwspanialsze postaci w historii świata, te, które decydowały o jego losie, kierowały się w swoim życiu duchem przebaczenia i tolerancji. „Złośliwość i nienawiść – twierdzi Gülen – są nasionami piekła, rozrzuconymi pośród ludzi przez złe duchy. W przeciwieństwie do tych, którzy podsycają złośliwość i nienawiść, przekształcając ziemię w otchłań piekielną, powinniśmy korzystać z leku,

jakim jest przebaczenie i biec na ratunek naszym bliźnim, którzy stawiają czoło niezliczonym problemom, i którzy nieustannie są spychani ku otchłani. Ostatnie kilka stuleci zostało zamienionych w najstraszniejszy czas przez tych, którzy nie znają przebaczenia i nie uznają tolerancji. Zmraża nas myśl, że mogliby oni rządzić również w przyszłości”.

Hodża Efendi uważa, iż „największym darem, jaki obecne pokolenie może dać swym dzieciom i wnukom, jest wpojenie w nich umiejętności wybaczenia – nawet, gdy stawić musimy czoło najgorszemu zachowaniu i paraliżującym nas zdarzeniom. Jednakże myśl o wybaczeniu monstrualnie złym ludziom, którzy cieszą się zadając innym cierpienie, byłaby lekceważeniem idei przebaczenia. Nie mamy prawa, by takim ludziom wybaczyć; wybaczenie im byłoby lekceważeniem ludzkości. Nie wierzę, że jest jakieś prawdopodobieństwo, by ktoś mógł zaakceptować jakiś czyn urągający idei przebaczenia”.

Wypowiedziawszy tak mocne słowa omawiany myśliciel konstatuje: „Wierzimy, że przebaczenie i tolerancja uzdrowi większość naszych ran, jeśli tylko ten niebiański instrument będzie w rękach tych, którzy rozumieją jego język. W przeciwnym wypadku błędne metody zachowania, stosowane dotąd, doprowadzą do wielu komplikacji i będą nas jedynie dalej oszałamiać”. Gülen cytuje także słowa Ziya Paszy (zm. 1880 r.), znaczącej postaci w tureckiej literaturze XIX w., członka organizacji Młodych Turków, założonej w 1865 r. w Istambule: „Zdiagnozuj chorobę, wtedy przystąp do leczenia: czy myślisz, że jakkolwiek maść będzie lekiem na każdą ranę”.

Każda sytuacja zranienia, której doświadczają ludzie, wymaga zdiagnozowania. Jest ono konieczne w sytuacji prośby o przebaczenie i odpowiedzi na tę prośbę, którą jest wybaczenie. Gülen proklamuje przebaczenie jako klucz otwierający serca ludzi, w których kryje się lęk i cierpienie, gdzie uwięzione są: zła pamięć, żądza zemsty, moralny chaos, zagubienie. Przebaczyć należy sobie oraz innym, by siebie oraz innych zrozumieć. Przebaczenie to proces oczyszczania pamięci. Natchnienie do przebaczenia czerpać należy z adoracji Boga, którego Miłosierdzie wyraża się w przebaczeniu ludziom ich grzechów i win.

Ważnym elementem pedagogicznej wizji Gülena jest tolerancja, o której wzmiankowano już wyżej, naświetlając sens przebaczenia. Oznacza ona otwarcie się nie tylko na tzw. ludy Księgi – Żydów i chrześcijan oraz zaratusztrian (jak to wyraziła tradycja islamska półtora tysiąca lat temu), ale na ludzi wyznających

różne religie i światopoglądy, również na niewierzących. Otwierać się należy – naucza Gülen – na współczesne myśli i prądy filozoficzne, na nauki empiryczne, także na wzmiankowaną już wyżej demokrację. Otwarcie to nie oznacza zatrażenia siebie, zagubienia własnej tożsamości, osobistej identyczności. Wręcz przeciwnie – jest odkrywaniem skarbów swojej religijnej i kulturowej tradycji. Jest dostrzeganiem i docenianiem własnej tożsamości na tle innych. Nie jest zatem pobłażliwością wobec zła, zdarzającego się w życiu jednostek, całych narodów, państw czy nawet religii. Tolerancja nie ma nic wspólnego z przyzwoleniem na deptanie godności człowieka czy z promowaniem niemoralności jako obligatoryjnego stylu życia. Mając w świadomości dyskurs Gülena można i trzeba zadać pytanie: skoro istnieje w niektórych państwach polityczne przyzwolenie na reklamowanie niemoralności, to dlaczego brak jest równocześnie takiego przyzwolenia na sprzeciwianie się tej reklamie? Bezwzględny i brutalny dyktat wszelkiej mniejszości nad każdą większością jest po prostu totalitaryzmem! Otwartość nie oznacza zgody na upowszechnianie niemoralności. Właśnie w imię otwartości należy zdecydowanie przeciwstawić się chaosowi etycznemu, angażując w to dzieło ludzi różnych religii i światopoglądów. Do takiego przekonania można dojść rozważając m.in. nauczanie Hodży Efendi.

Warto podkreślić, że otwartość idzie w parze z afirmacją inności. Afirmacja ta jest miłością, daleką od sentymentalizmu, pompatyczności, nienaturalności. Miłość to akceptacja drugiego człowieka nie z racji na taką czy inną jego wartość, ale z uwagi na wartość najwyższą – istnienie, życie, którego źródłem jest Bóg. Przebaczenie i tolerancja są wraz z miłością i współczuciem – twierdzi Gülen – filarami dialogu. Odgrywają one kluczowe znaczenie w jego koncepcji pedagogiki dialogu. „Gülenowska idea otwartości – stwierdza A. Kardaş – jest wyraźnie widoczna w instytucjach jego ruchu”⁷⁰.

Tolerancja to wyraz otwarcia na inność drugiego człowieka oraz grupy ludzkiej, w tym na wyznawców innych religii. Otwarcie to nie oznacza zaparcia się własnego *credo*, odwrócenia się od *etosu* swojej grupy. Nie jest podatnością na manipulację. Prawdziwie tolerancyjnym jest ten, który wie, kim jest i jaka jest jego wartość.

⁷⁰ A. Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, s. 87.

Turecki myśliciel krzewiący przebaczenie, tolerancję i otwartość jawi się bardzo wyraźnie jako wychowawca i nauczyciel religijny⁷¹. Jego propozycja islamskiego projektu wychowawczego jest na wskroś oryginalna. Stanowi przede wszystkim rozwinięcie cennych intuicji islamu. Projekt ten winien być spełniany przez całe życie konkretnego człowieka. Uczący się życia ma uczyć życia innych. Angażujący się w dialog winien innych w dialog angażować. „Prawdziwymi ludźmi – twierdzi Gülen – jesteśmy jedynie wtedy, gdy się uczymy, nauczamy innych oraz ich inspirujemy”.

⁷¹ Michel, *Gülen jako wychowawca i nauczyciel religijny*, s. 103-114.

Prorok Mahomet jako Wychowawca

1. Okoliczności życia Proroka

Życie Mahometa, który wywarł jeden z największych wpływów na losy świata, przypadło na czas znaczony wieloma dramataми, nie tylko w wymiarze politycznym, lecz także, a może przede wszystkim, w sensie egzystencjalnym. Wysłannik Boży – jak zaznacza Gülen – „pojawił się pośród ludu raczej prymitywnego i dzikiego”. Na czym ta prymitywność i dzikość polegała oraz w czym się wyrażała? Hodża Efendi w odpowiedzi na to pytanie wyjaśnia: „Arabowie ówczesni pili alkohol, uprawiali hazard i rozpustę. Prostyytucja była legalna, a domy publiczne oznaczane były specjalną chorągiewką. Nieprzyzwoitość przybierała takie rozmiary, że nieraz jakaś osoba byłaby zakłopotana, gdyby ją nazwać człowiekiem. Ludzie stale ze sobą walczyli, a nikt nie był w stanie zjednoczyć ich w jeden naród. W Arabii można było spotkać wszystko to, co najgorsze. Prorok jednakże wytepił to zło i zastąpił głęboko zakorzenionymi wartościami i cnotami, tak że ludzie ci stali się przywódcami i nauczycielami cywilizowanego świata”⁷².

⁷² M.F. Gülen, *Muhammad, Wysłannik Boga. Nowe spojrzenie*, Libra S.C. Wydawnictwo i Drukarnia, Białystok 2007, s. 163. „Arabia – pisze Gülen w szkicu *Prorok Muhammad jako wychowawca* – była odizolowana od sąsiadów oceanem pustyni. Pod względem kulturalnym i moralnym stanowiła jeden z najbardziej zacofanych regionów świata. Hidżaz, gdzie urodził się Prorok, nie doświadczał przez stulecia żadnej godnej uwagi ewolucji społecznej ani intelektualnej. Poddani przesądom i zwyczajom zgoła barbarzyńskim tamtejsi Arabowie żyli niemal w dzikości. Pili alkohol, uprawiali hazard i angażowali się w zachowania seksualne, które nawet przeciętne społeczeństwa uznają za niemoralne. Prostytutki reklamowały swe usługi, wywieszając proporce na drzwiach swych domów” (tamże, s. 165-166). Powtórzenie w tym samym szkicu przez tureckiego uczonego przywar i grzechów Arabów było znamienne. Wskazuje na poczucie realizmu omawianego myśliciela i zmysł krytycyzmu. Piętnowana przez Gülen prostytucja była złem, niszczącym wrażliwość całego społeczeństwa, a nie tylko zaangażowanych w ten grzeszny proceder.

W Arabii w czasach, kiedy wystąpił Mahomet, dzieci były przekleństwem dla rodziców. Rozpowszechniony był okrutny zwyczaj grzebania żywcem nowonarodzonych dziewczynek (ewentualnie trochę odchowanych). Były one w wyjątkowej pogardzie w społeczności arabskiej przed nastaniem islamu. Również ich matki doświadczały rozlicznych prześladowań, przemocy, agresji ze strony mężów, ojców, braci. Przyjście Proroka oznaczało zmianę losu kobiet. Muzułmanie po dziś dzień z chlubą mówią o wyzwoleniu kobiety przez Mahometa i jego towarzyszy z sytuacji pogardy i prześladowania, jakich doświadczały przez wieki. Twierdzą, iż żadna z religii przeszłości i doby współczesnej (w tym chrześcijaństwo) nie uczyniły tak wiele dla dobra kobiet, jak islam. Co więcej, kobiety są wzorem dla mężczyzn. Wystarczy tylko podać przykład czterech doskonałych kobiet islamu, by zrozumieć ich ogromny wpływ na *etos* tej religii. Każda z nich (Asija – żona faraona, która uratowała Mojżesza od niechybnej śmierci i go odchowowała, Maria – matka Jezusa, Chadidża – żona Mahometa, która pierwsza uwierzyła w jego roszczenia prorockie, Fatima – córka Mahometa) po dzień dzisiejszy stanowi wzór wiary, zaufania, poświęcenia się Bogu oraz pełnienia Jego woli. Islam wyzwolił zatem kobiety z kulturowej niewoli. Wysłannik Boga przekonał je o wrodzonej im wartości, co znalazło ilustrację w licznych *hadisach* – sentencjach, będących świadectwami tradycji. Jedno z takich powiedzeń mówi: „Kobieta w jednym ręku trzyma kołyskę a drugą ręką podtrzymuje świat w istnieniu”.

Upadek życia moralnego szedł w parze z chaosem religijnym. Arabowie byli politeistami. Oddawali cześć licznym bóstwom. Każdy dzień miał swojego boga, którego należało w tym właśnie czasie czcić i uwielbiać. Rozwinięty kult bałwanów, czyli *idolatria*, coraz bardziej rozbijał społeczność. W ofensywie były wszelkie wierzenia w gusła, przesady, wróżby, przepowiadanie przyszłości. Kwitła magia, która do tego stopnia przemieszała się z religią, że ta druga została właściwie pokonana przez tę pierwszą. Rozwijał się nadto handel przedmiotami mającymi być prawdziwymi wyobrażeniami bogów i świata duchowego.

W tej sytuacji zadanie Proroka było niezmiernie trudne. Wymagało od niego wielkiego heroizmu, bohaterstwa, cierpliwości, poświęcenia. Mahomet w swoich działaniach i podejmowanych decyzjach ujawnił niezwykły talent pedagogiczny. Potrafił złączyć rozbite przez niemoralność i politeizm społeczności arabskie w jeden naród. Więzy islamu okazały się trwalsze od więzów krwi. Jest

to wydarzenie bezprecedensowe w dziejach świata. Zasady wiary – jej filary oraz doktryna, a nade wszystko religijne prawo *szariatu* stały się spoiwem na trwałe scalającym naród tych, którzy poddali swoją wolę woli Allaha. Mahomet zmienił zatem *etos* ówczesnego świata. Dokonał tego wielką wiarą w Boga, będąc świadomym rangi prorockiego posłannictwa.

2. Własny przykład

Hodża Efendi często posługuje się pojęciami współczucia i (wspomnianej już wcześniej) tolerancji. W dziełach poświęconych Mahometowi kładzie mocny akcent na wartości jego życia duchowego, którymi były właśnie współczucie i tolerancja. W swoich pismach wskazuje na wyjątkowość osoby Mahometa. Afirmuje jego kluczową rolę w dziejach islamu i świata. Otacza go głębokim respektem jako Proroka, który otrzymał od Allaha świętą księgę *Koranu*, by przekazać ją ludzkości. Mahomet stał się odbiorcą i przekazicielem tej księgi, mającej być zapisem najpiękniejszych słów samego Boga. W ten sposób – można suponować – został wychowawcą wszystkich pokoleń muzułmanów, a także wszystkich ludzi. Gülen bardzo mocno podkreśla znaczenie Mahometa jako moralnego wzoru dla każdego człowieka. On pierwszy, który stał się pieczęcią proroków, „usłyszał” *Koran*. Księga ta, jemu objawiona, ukształtowała całe jego życie, sposób myślenia i postępowania. Roznieciła w nim żar miłości do Allaha. Stała się przyczyną bezwarunkowego, całkowitego powierzenia siebie Bogu i oddania swojej woli Jego woli.

W dziele *Prophet Muhammad. The Infinite Light* (t. 1-2), Gülen wskazuje na Mahometa jako osobowy wzór dla dzisiejszego muzułmanina. Akcentuje jego moralne kwalifikacje, uwyrażniające się w kontaktach ze swoimi przyjaciółmi i współtowarzyszami, również z przeciwnikami i wrogami⁷³.

⁷³ Zob. H. Teissier, *Chrześcijanin wobec islamu*, w: E. Sakowicz, *Czy islam jest religią terrorystów?*, Kraków 2002. W artykule tym w paragrafie pt. *Chrześcijanin wobec życia Proroka Mahometa* H. Teissier konstatuje m.in: „Najbardziej jednak dzieli chrześcijan od muzułmanów fakt, że islam przedstawia życie proroka Mahometa jako ideał wierności Boga. (...) W poczuciu poszanowania dla muzułmanów, którzy czczą Mahometa jako założyciela ich wspólnoty religijnej oraz przestrzegają danego przez Boga modelu podporządkowania się Bożemu prawu, wolą nie wypowiadać się na temat ich stosunku do Mahometa” (tamże, s. 158 n.).

Turecki uczony zwraca też uwagę na predyspozycje Mahometa, ujawniające przed wszystkim jego wierność Bogu. Przypomina te cechy, które w życiu Proroka odegrały najważniejszą rolę. Były to: szczerłość, szlachetność, skromność, poświęcenie, zaufanie, współczucie, cierpliwość, tolerancja. Z kolei charakter Mahometa jako przywódcy nowej społeczności religijnej i politycznej podkreślają m.in.: poczucie realizmu, odwaga, zmysł odpowiedzialności, dalekowzroczność, gotowość do słuchania rad innych, delegowanie innych do spełnienia określonego zadania, w końcu – omówione wyżej – przebaczenie⁷⁴.

Obowiązkiem i celem człowieka jest usiłowanie „rozumienia” samego Boga. Zadanie to wydaje się wszakże niewykonalne, bowiem Bóg zawsze będzie poza oraz ponad ludzkimi zdolnościami pojmowania oraz ujmowania rzeczywistości. Można jednak ów obowiązek zinterpretować jako wysiłek bezwarunkowego poddawania swojej woli Allaha. Bez edukacji, u podstaw której winna sytuować się naturalna pobożność człowieka, nie postąpi on na drodze rozumienia siebie, świata i Boga. Nie podda się Bogu, nie poświęci Jemu swojego życia. W tym trudzie subordynacji Allahowi wyznawcy islamu zawsze towarzyszy Mahomet oraz jego pietyzm. Największy Prorok islamu starał się „zrozumieć” Boga. Czynił to poprzez permanentną modlitwę, która regulowała jego rytm dnia.

Zakaz antropomorfizacji Boga, tak ściśle przestrzegany w islamie, nie pozwalała mówić o Bogu jako Wychowawcy Mahometa. Nie ulega jednak wątpliwości – twierdzą jednomyślnie wszyscy muzułmanie – iż Bóg kierował jego życiem. Doświadczenie Bożych objawień, w czasie których Mahomet nie tylko przeżywał stany mistyczne, ale zdobywał również predyspozycje do kierowania społecznością religijną oraz polityczną, było jednym wielkim Bożym procesem wychowywania osoby, będącej następnie „pieczęcią” wszystkich proroków.

Edukacyjna droga Mahometa nie była łatwa. Jego biografowie wskazują na całkowite otwarcie się na Boga, bezwarunkowe i bezwzględne zaufanie Mu. Niezwykle ważnym faktem biograficznym w życiu Mahometa, którego nie można nie wspomnieć, jest jego analfabetyzm, co w niczym nie umniejsza waloru jego osoby oraz przesłania, pozostawionego muzułmanom i – według nich – całej ludzkości. Wręcz przeciwnie, fakt ten wskazuje na niego jako na człowieka, który usłyszał słowo Boga i wiernie je *inlibrował* (uksiążkowił). Słowo Allaha,

⁷⁴ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

przyjęte przez analfabetę, było wolne od jakiegokolwiek ludzkiej korekty. Okazało się czystym, jasnym, niezafałszowanym słowem – *Koranem*, księgą wieczną, mającą swój wzór w niebie.

Po głębokim przeżyciu religijnym Mahomet stał się dla Arabów wiarygodnym przywódcą ich społeczności. Dał on początek swego rodzaju szkole, będącej miejscem nawracania się, czyli innego spojrzenia na własne życie.

3. W „szkole Proroka”

Nie ma mistrza bez uczniów. To oczywiste stwierdzenie znalazło swój szczególny wyraz właśnie w życiu Mahometa. „Szkola Proroka” nie powstała od razu. Proces jej formowania był długi. Uczniowie Proroka wyróżniali się – co zdaje się być oczywiste – głębokim duchem proroczym. Uświadomili sobie naturę proroczą przydaną przez Boga człowiekowi w jego – jak by to ujęła metafizyka – strukturze *ontycznej*, bytowej. Tak jak Mahomet doświadczył przemiany swojego serca, tego wszystkiego, co o nim stanowi i w czym się ono wyraża, tak samo jego uczniowie przeżywali radykalną przemianę swojej osoby.

Każdy muzułmanin wychowywany jest w „szkole Mahometa”. Wstępuje do niej poprzez wypowiedzenie *szachady* (wyznania wiary): „Nie ma Boga poza Allahem, a Mahomet jest Jego Prorokiem”. Pozostaje w niej aż do ostatniego tchnienia życia. Należy zwrócić uwagę na pierwszych uczniów tej szkoły, którzy spotykali się twarzą w twarz ze swoim mistrzem oraz których imiona, poświęcenie, odwagę, zaangażowanie w szerzenie islamu cenili w sposób szczególny sam Prorok. Można w tym miejscu dodać, iż owa szkoła wciąż funkcjonuje, kształcąc uczniów, formując bohaterów wiary w Allaha, bohaterów *Koranu* i tradycji islamu.

Przyjście Mahometa na świat, a następnie podjęcie przez niego misji miało szczególne znaczenie pedagogiczne. „Prorok – zaznacza Gülen w szkicu *Prorok Muhammad jako wychowawca* (zamieszczonym w dziele *Muhammad. Wyłannik Boga*) – zamieniał „skały, ziemię, węgiel i miedź” w „złoto i diamenty”⁷⁵. To właśnie w „szkole Proroka” następowała owa niezwykła przemiana „ciężkiego surowca” egzystencjalnej potencjalności w szlachetny materiał wartościowej

⁷⁵ Gülen, *Muhammad. Wyłannik Boga*, s. 163.

osobowości. Gülen wymienia niemal jednym tchem tych, którzy byli wychowywani w „szkole Mahometa”. „Wystarczy wspomnieć – pisze – przypadki Abu Bakra, Omara, Osmana, Alego, Chalida, Uqby ibn Nafiego, Tarika ibn Ziyada, Abu Hanify, Imama Szafiego, Bajazyda al-Bistami, al-Arabiego, Biruniego, Zahrawiego oraz setek tysięcy innych, spośród których wszyscy byli wychowywani w jego szkole”⁷⁶. Można by przy każdej wymienionej wyżej postaci zatrzymać się dłużej, podając jej szkic biograficzny, zwracając uwagę na swoiste postępy w nauce, dotyczące poddawania swojej woli Allahowi, formowania własnego życia, a więc myślenia, wartościowania, decydowania zgodnie z wymogami islamu.

„Boży wysłannik – jak zaznacza Gülen – nigdy nie dozwalał, by ludzkie zdolności pozostały nie rozwinięte. Kształtował je i zastępował słabość wspaniałą mocą”⁷⁷. Cytat ten streszcza misję Proroka jako Wychowawcy i Nauczyciela. Słowa „Wychowawca” i „Nauczyciel” zapisane zostały z kolei wielkimi literami, by podkreślić rangę i znaczenie funkcji, jaką Prorok Mahomet wypełniał wobec tych, którzy przyszli do jego „szkoły” i którzy zechcieli w niej pozostać. Szkoła jest miejscem rozwoju ludzkiej potencjalności, predyspozycji, pomnażania talentów, zamieniania nieszlachetnej „materii” w szlachetny kruszec, tego, co surowe, w to, co uformowane i utrwalone. W szkole uczniowie w miejsce słabości zyskują moc ducha. Jeśli szkoła nie rozwija wrodzonych talentów uczniów, których zdolny nauczyciel nie może nie rozpoznać, wówczas przestaje być szkołą. Staje się anty-szkołą, instytucją deprawującą młodych, niszczącą nie tylko ich teraźniejszość, ale przyszłość. Skoro tak, to instytucja taka dokonuje destrukcji społeczności, w końcu państwa, ostatecznie – ludzkości.

Turecki pedagog przywołuje świadectwo „pewnego wielkiego nauczyciela”, dotyczące jednej z wymienionych przez siebie postaci: „Omar miał predyspozycje do tego, by być wielkim człowiekiem, jeszcze zanim przyjął islam. Po konwersji stał się silnym i niezwykle uprzejmym człowiekiem, który nie zdeptałby nawet mrówki ani nie zabiłby konika polnego”⁷⁸. W „szkole Proroka” był też Zajd, wyzwolony czarnoskóry niewolnik. Jemu to Mahomet dał władzę nad innymi przywódcami kurajczyckimi. Nominacja ta wskazuje na sytuację bez precedensu. Mahomet nie tylko zażegnywał konflikty międzyplemienne, ale „potępił

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ Tamże.

dyskryminację rasową i etniczną⁷⁹. Fakt ten z perspektywy blisko półtora tysiąca lat jest nad wyraz wymowny. Więzi islamu nie dotyczyły jedynie społeczności arabskiej. Od samego początku przekraczano granice, stawiane przez tożsamość narodową oraz etniczną. Szerzej o wspólnocie islamu będzie mowa w dalszej części pracy.

Tariq ibn Zajd, uczeń Mahometa i wyzwoleniec berberyjski, był uczestnikiem pochodu islamu do Hiszpanii. Dawny niewolnik, po zwycięstwie nad królem Hiszpanii – jak pisze Gülen – udał się do jego pałacu. Kierowany myślą o przemijaniu życia doczesnego oraz o złudzie ziemskich bogactw, nie tknął niczego ze skarbcza królewskiego. Postawa zdobywcy, znaczonego pokorą i dystansem do tego, co ma wartość materialną, była godna uznania. Zajd wiedział, że największym jego skarbem było zdjęcie niewolniczego łańcucha z jego szyi przez Boga, pierwszego i największego Wyzwoliciele człowieka. Będąc zwycięzcą, wiódł nadal proste życie. Gülen zadaje pytanie: „Jaki rodzaj edukacji przemienił niewolnika w człowieka tak dostojnego i honorowego?”⁸⁰. Zajd pobierał lekcje wolności w „szkole Proroka”. Szkoła ta uczyła honoru, respektu dla własnej tożsamości, szacunku do religii. To odpowiedź na powyższe pytanie.

Kolejną postacią przywoływaną przez Gülena jest Uqba ibn Nafi, zdobywca północnej Afryki, który dotarł aż do wybrzeża Oceanu Atlantyckiego. Turecki uczony zacytował zdanie, które miał wypowiedzieć ów zdobywca, osiągając brzeg Atlantyku: „O Boże, jeśli to morze ciemności nie pojawiło się przede mną, to niósłbym Twe Imię, źródło światła, do najdalszych zakątków świata”⁸¹.

Abdullah ibn Masud był pasterzem owiec. Ze względu na niewielki wzrost i niewielką siłę fizyczną był otaczany powszechną pogardą. Po przyjęciu islamu stał się jednak – jak zaznacza Gülen – jednym z najważniejszych towarzyszy Proroka. „Szkoła Mahometa” wyzwalała z wszelkich kompleksów. Wyzwalała z poczucia niższości. Uczyła pokonywania wrodzonej słabości. Ibn Masud został przez kalifa Omara wysłany jako nauczyciel do Kufy. „W atmosferze nauki, którą tam [Ibn Masud] stworzył, wyrosły najwspanialsze postaci muzułmańskiej jurysprudencji, pośród nich Alqama, Ibrahim al-Nakhai, Hamad ibn Abi Sulejman, Safian al-Thawri, a szczególnie Imam Abu Hanifa, założyciel największej muzuł-

⁷⁹ Tamże, s. 166.

⁸⁰ Tamże, s. 167.

⁸¹ Tamże.

mańskiej szkoły prawa⁸². I znowu w tym miejscu można by prześledzić biografie tych, którzy stali się uczniami uczniów Mahometa. Uczeń, który ma kontynuatorów, podejmujących jego misję, sam staje się mistrzem. O wielkości „szkoły Mahometa” świadczy jej *continuum*, trwałość. Szkoła ta, mimo upływu czasu, funkcjonuje do dziś, formując nowe zastępy uczniów wiernych Prorokowi.

Uczniowie Mahometa byli gotowi na męczeńską śmierć. Poniósł ją (wraz ze swoim synem) Ikrima, syn Abu Dżahla, który wraz z przyjęciem islamu został wewnętrznie przemieniony⁸³.

Uczennicą Mahometa, pobierającą naukę w jego „szkole”, była jedna z najbardziej wrażliwych poetek, Hansa. Po nawróceniu porzuciła poezję, twierdząc: „Skoro mamy *Koran*, nie mogę pisać poezji”⁸⁴. Zrozumiała, że piękno *Koranu* przewyższa każde piękno! „Szkoła Mahometa” stanowi miejsce nawracania się poprzez odkrywanie wiecznego, nieprzemijającego piękna. Nauka w tej szkole pozwala w pokorze spojrzeć na siebie, na talenty, którymi człowiek został obdarowany. Hansa, wrażliwa nie tylko na piękno, ale w ogóle na życie, została ciężko doświadczona przez los. W bitwie pod al-Kadisiją (637 r.) śmierć poniosło czterech jej synów. Nie poddała się jednak rozpacz. Uczniowie i uczennice Mahometa wiedzą, że nic nie dzieje się na świecie bez wiedzy Boga. „Szkoła Mahometa” niweczy wszelki lęk, ten realny, jak i sztucznie wygenerowany. Hansa jeszcze bardziej poddała się Bogu i Jego woli. „O, Boże, chwała Ci. Dałeś mi możliwość ofiarowania Ci jako męczenników czterech moich synów, których otrzymałam od Ciebie”⁸⁵.

„W szkole Muhammada – puentuje Gülen – wychowało się wiele wybitnych jednostek. Oczywiście świat wydał mnóstwo wielkich postaci, mężów stanu, niezwykłych wodzów, świętych, uczonych i odkrywców. Jednak większość z nich odcisnęła piętno na jednym lub dwu aspektach życia ludzkiego. Islam jest natomiast systemem obejmującym wszystkie aspekty życia (...). Ci, którzy studiują islam łączą to, co racjonalne, z tym, co duchowe, intelekt z materią, świeckość z tym, co należy do Tamtego Świata, rzeczywistość z ideałami, to, co naukowe z tym, co objawione (przez Boga)”⁸⁶.

⁸² Tamże.

⁸³ Tamże.

⁸⁴ Tamże.

⁸⁵ Tamże.

⁸⁶ Tamże, s. 166.

„Szkół Proroka Muhammada – pisze turecki uczyony – wydała też sprawiedliwych władców”⁸⁷. Byli wśród nich: Abu Bakr, Osman, Ali, a także Omar. Ten ostatni – przypomina Gülen – uważany był „za jednego z największych i najbardziej sprawiedliwych mężów stanu”⁸⁸. „Szkół Proroka” uczyła sprawiedliwości, czyli cnoty pozwalającej oddawać innym to, co im jest należne. Szkołą tą był w gruncie rzeczy i wciąż pozostaje islam jako religia dokonująca przemiany życia człowieka, tworząca go, niejako stwarzająca na nowo. „Jeśli porównamy Omara poganina i Omara muzułmanina, to łatwo dostrzeżemy kontrast pomiędzy tymi dwoma i zrozumiemy, jak radykalnie islam zmienia ludzi”⁸⁹. Można by w miejsce imienia Omar wstawić każde inne imię, by wyrazić najgłębszy sens edukacji w szkole Proroka, której poddał się każdy uległy woli Allaha.

Wychowani w „szkole Mahometa”, chociaż pozostają wybitnymi jednostkami, to jednak nie są świętymi pojmowanymi według kategorii katolicyzmu. W islamskiej doktrynie wiary nie występują bowiem święci jak w wierze Kościoła katolickiego. Wiele postaci z dziejów muzułmańskiej religii obdarzono wyjątkową czcią i określono mianem *wali Allah* – człowiek bliski Bogu, człowiek ulubiony przez Boga. Są nimi osoby niezwykle pobożne, które wymienia w swoich dziełach Gülen. Są to również wskazani wcześniej *sufi*. W *sufizmie* przyjaciele Boga określani są jednak mianem „świętych”, którzy prowadzą innych do Boga, a także czynią cuda. Groby tych osób otaczane są czcią. Buduje się też dla nich mauzolea (np. mauzoleum przy meczecie Eyup w Istambule, poświęcone pamięci wojownika, który w 670 r. niósł sztandar Proroka Mahometa podczas zdobywania Konstantynopola). W *szyizmie* natomiast oddawana jest cześć męczennikom. Al-Husajn (syn Alego i córki Mahometa, Fatimy), który w 680 r. zginął pod Kerbalą, stanowi wzór wszystkich męczenników islamu, którzy ponieśli śmierć za wiarę. Opłakiwanie jego śmierci ma otwierać bramy raju. Kultem otoczony jest wspomniany wyżej Ali, do którego kierowane są akty strzeliste, a także próśby o pomoc w różnych okolicznościach życia. Formą kultu są także procesje i misteria pasyjne.

⁸⁷ Tamże, s. 167.

⁸⁸ Tamże.

⁸⁹ Tamże.

„Podsumowując – powtórzmy słowa Gülena – należy stwierdzić, że miano dobrego muzułmanina można zdobyć jedynie zdobywszy miano dobrego ucznia szkoły Proroka Muhammada”⁹⁰.

4. Warunki i kryteria dobrej edukacji

Gülen w szkicu *Prorok Muhammad jako wychowawca* zamieszcza punkt *Warunki niezbędne dla dobrej edukacji*. Już na wstępie opracowania zwraca uwagę na dobrego nauczyciela i wychowawcę. Nawet najlepsze warunki nauki, infrastruktura szkoły, doskonale wyposażone gabinety i sale lekcyjne nie rekompensują szlachetności i kompetencji nauczycieli (o predyspozycjach nauczyciela i jego misji będzie mowa w innym miejscu pracy). Zwrócimy teraz uwagę jedynie na te kwestie, które turecki uczoney wiąże wprost z postrzeganiem nauczyciela przez Mahometa. Nauczyciele stanowią fundament każdej dobrej edukacji. Ludzie wierni Bogu, w tym nauczyciele „są jakby wypolerowanymi zwierciadłami, w których odbijają się wszystkie Jego [Boga – E.S.] atrybuty”⁹¹. Gülen podkreśla: „Pragnienie towarzyszy Proroka [a tymi są nade wszystko wychowawcy, nauczyciele – E.S.], by go naśladować, uzdolniło ich do osiągnięcia moralnej i duchowej doskonałości. Ich przykład motywował i motywuje miliony ludzi”⁹².

O walorze edukacji świadczy jej uniwersalność i wszechstronność. System edukacji islamu, mimo rozlicznych przemian historycznych, „pozostaje unikalny i oryginalny do tego stopnia, że stanowi nadzieję dla ludzkości na przyszłość”⁹³. Szkoły służące tylko partykularnym interesom, kształtujące niewielkie kręgi osób o wąskim spojrzeniu na świat i życie, nie przetrwają próby czasu. „Uczniowie Wysłannika – pisze Gülen – gotowi byli nieść jego przesłanie całemu światu”⁹⁴. Szkoła jest areopagiem, na którym proklamuje się orędzie Proroka. Stanowi to warunek *sine qua non* dobrej edukacji.

Zdolność do zmieniania uczniów jest kolejnym znakiem rozpoznawczym dobrej edukacji. 1400 lat temu z Bożą pomocą i błogosławieństwem Najwyższego

⁹⁰ Tamże, s. 169.

⁹¹ Tamże, s. 165.

⁹² Tamże.

⁹³ Tamże.

⁹⁴ Tamże.

Mahomet dokonał na pustyniach Arabii wielkiego dzieła przemiany ludzi i świata. W bardzo krótkim czasie od swego wystąpienia całkowicie odmienił „oblicze” plemion arabskich. Zmiana ta jest równoznaczna z dogłębną, a nie jedynie pozorną przemianą człowieka. Na ludzkiej twarzy odbijają się bowiem najgłębsze myśli i przeżycia. Każdy rys twarzy, zmarszczka czy bruzda odzwierciedlają życiowe doświadczenia. Twarz ujawnia osobę ludzką, niejako ją objawia. Tak jak oczy – według ludowej tradycji, znanej w różnych kręgach kulturowych – są zwierciadłami duszy, tak też i twarz człowieka jest swego rodzaju lustrem. Synonimem przemiany osoby ludzkiej jest termin „nawrócenie”. Przeżycie objawienia Bożego przez Mahometa było impulsem do nawrócenia nie tylko jego, ale i całego ludu. Dobra edukacja służy nawracaniu serc tych, którzy jej się poddają.

Niewątpliwie kryterium właściwie prowadzonej edukacji jest troska o całość człowieka. Dla tych, którzy uczą i wychowują, nie może być nieistotnych sfer życia ucznia, które nie byłyby poddane działaniom edukacyjnym. Szkoła w pewnym sensie spełnia posłannictwo podobne do misji islamu jako religii „(...) islam, droga pośrednia pomiędzy wszystkimi skrajnościami, zwraca się do wszystkich ludzkich zdolności i zmysłów, a także do umysłu każdej jednostki, jej serca i uczuć. Obejmuje każdy aspekt życia ludzkiego. To dlatego Prorok Muhammad zwracał szczególną uwagę na naukę, handel, rolnictwo, działanie i myślenie”⁹⁵.

Dobrą edukacją jest ta, która harmonijnie kształtuje, rozwija, oraz – jak trzeba – koryguje wszystkie sfery człowieka: intelektualną, wolitywną oraz emocjonalną (będzie o tym mowa w innym miejscu niniejszego studium). Człowiekiem dojrzałym jest tylko ten, kto harmonizuje w sobie te właśnie sfery osobowości. Edukacja, która pomija taki czy inny aspekt życia ludzkiego, nie zasługuje na to miano. W edukacji nie może być miejsca na antagonizowanie różnych sfer życia. One wszystkie powinny być w niej harmonizowane.

⁹⁵ Tamże, s. 168.

Pedagogia *Koranu* i tradycji muzułmańskiej

1. *Koran* – centrum świata

W licznych wypowiedziach F. Gülen nawiązuje do *Koranu* oraz tradycji muzułmańskiej jako fundamentalnych norm, odnoszących się do całości życia wiernych islamu, w tym do wychowania. Podstawą oryginalnej wizji edukacyjnej Gülena jest koncepcja pedagogiki przyjęta w świecie islamu.

W centrum świata wpisuje się pismo Boga, którym jest *Koran*. Księga ta znaczy początek islamu zarówno jako religii, jak też wizji życia. Ma ona odzwierciedlać zapis z księgi-matki, znajdującej się w niebie. Jest ona odwiecznym prawzorem *Koranu* objawionego ludziom przez Boga. Księgi tej nie napisał żaden człowiek, na co już wcześniej zwrócono uwagę. Egzegeza koraniczna różni się od biblijnej. Ta druga mówi o natchnionych autorach poszczególnych ksiąg Starego i Nowego Testamentu⁹⁶. W *Koranie* zaś sam Bóg objawił swoją wolę, tym samym przekazał człowiekowi największy dar, jaki można w ogóle wyobrazić. Co więcej, walor *Koranu* i jego wartość podkreśla według muzułmanów fakt, iż księga ta podaje niezafałszowany opis spraw Bożych i ludzkich. Potrzebne było – przekonują muzułmanie – nowe objawienie, bowiem objawienie przekazane wcześniej przez Boga monoteistom zostało zdeformowane, a wręcz zdradzone. Gülen nie wypowiada tej opinii. Wierzy natomiast w wyjątkową wartość *Koranu* i islamu. Bierze do rąk tę księgę po wcześniejszym ich obmyciu.

Objawiony przez Boga *Koran* wypowiada się na wszystkie tematy. Mówi o wiedzy i nauce (podane zostały w nim podstawy fizyki, chemii, matematyki) oraz ukazuje prawdziwy obraz człowieka⁹⁷. Dla wszystkich muzułmanów stano-

⁹⁶ Por. D. Masson, *Le Coran et la révélation judéo-chrétienne*, t. 1-2, Paris 1959.

⁹⁷ Gülen, *Traditional Education and Leadership in Modern Education: Some Answers from Gülen and Education in Various Interview*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, s. 65. Por. także: O. Bakar,

wi najważniejszy podręcznik wychowania. Według znawców języka arabskiego *Koran* jest najdoskonalszym zapisem tego języka, bo podanym przez Allaha. Dzieci arabskie w szkole uczą się alfabetu i kaligrafii w oparciu o koraniczne litery i zdania. Muzułmanie wierzą, iż ich święta księga jest najpiękniejszym zapisem słów, którymi dysponuje człowiek.

Podjęty w miesiącu *ramadan* post, o którym była wyżej mowa, stanowi wyraz wdzięczności wspólnoty muzułmanów za największy dar przekazany przez Mahometa ludzkości – dar *Koranu*, słowa samego Allaha. Z tego względu wyznawcy islamu, dziękując Bogu za świętą księgę, służącą ich życiu, kierującą ich postępowaniem, uczącą poddania swojej woli Miłosiernemu i Litościwemu Panu, podejmują wyrzeczenia związane wprost i bezpośrednio z wartością życia.

Wychowanie według islamu koncentruje się na *Koranie*, zajmującym centralne miejsce w cywilizacji tej religii. Reguluje on życie jednostki i społeczeństwa. Całe ludzkie życie winno na nim się opierać. Księga ta stanowi fundament wszelkiej wiedzy, którą osiąść może człowiek. Jest także swego rodzaju dziełem pedagogicznym, podającym reguły wychowania każdego człowieka.

Koran stanowi święte pismo Boga, ponieważ pochodzi „z Bożego atrybutu mowy”. Z „atrybutów woli i mocy” Boga pochodzi natomiast wszechświat. Gülen przekonuje czytelników swoich dzieł oraz słuchaczy o wyjątkowym miejscu *Koranu* w życiu człowieka i Kosmosu. „Wszechświat to *Koran*, pochodzący z Boskich atrybutów mocy i woli. Innymi słowy wszechświat jest wielkim, stworzonym *Koranem*. Będąc wyrazem praw *uniwersum* w innej formie, *Koran* to *uniwersum*, które zostało skodyfikowane i przelane na papier. W swoim autentycznym znaczeniu religia ani nie przeciwstawia się nauce i pracy naukowej, ani też ich nie ogranicza”⁹⁸. Słowa te wypowiedział Gülen, ustosunkowując się do (rzekomego) konfliktu pomiędzy religią a nauką, o czym będzie mowa w innym miejscu niniejszego studium. Stwierdził też, że „(nauka) nie jest niczym innym, jak tylko odkrywaniem praw Bożych, które objawiają Jego atrybuty mocy i woli, i które są różnymi sposobami wyrażania się *Koranu*, pochodzącego od Boskiego atrybutu mowy”⁹⁹.

Gülen on Religion and Science: A Theological Perspective, „The Muslim World. Special Issue” 95(2005) z. 3, s. 359-370.

⁹⁸ Tenże, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 83-84.

⁹⁹ Tamże, s. 86.

2. Podstawy wychowania w tradycji muzułmańskiej

Celem islamskiej edukacji jest ukształtowanie człowieka w jego relacji do Boga, do drugiego człowieka, wspólnoty, do życia, do tego, co czeka człowieka po śmierci. Wizja edukacji w islamie stanowi punkt wyjścia teorii edukacji. Teorię tę wyznaczają: koncepcja, pojęcia, sądy, wartości, które pomogą ukształtować muzułmanina zgodnie z islamskimi pryncypiami wyprowadzonymi z *Koranu* i z *sunny*, czyli tradycji muzułmańskiej. Zasady te stanowią podstawę, na której zbudowana jest wewnętrzna struktura wychowania. Kolejnymi źródłami są: dziedzictwo kulturowe oraz tzw. muzułmańskość (czyli cechy i właściwości tego, co tradycyjnie jest muzułmańskie). W edukacji należy mieć także na względzie współczesne cechy muzułmańskiego społeczeństwa i jego charakter.

U podstaw muzułmańskiej edukacji leży przekonanie, iż każdy człowiek jest istotą godną szacunku oraz czci. Uczenie się jest religijnym obowiązkiem ciężącym na każdym muzułmaninie: czy to mężczyźnie, czy kobiecie, dziecku czy dorosłym. Obowiązek ten muzułmanin powinien podejmować i sprostać mu przez całe swoje życie: od kołyski aż po grób.

Tradycja muzułmańska przekonuje, iż dziecko powinno zacząć naukę w wieku 6-7 lat. Jego pierwszym zadaniem jest uczenie się na pamięć *sur Koranu*. Ma ono zapamiętywać *Koran* bezbłędnie. Główną techniką, wykorzystywaną w nauce *Koranu*, było powtarzanie danych *sur* – rozdziałów świętej księgi. Dziecko powtarzało naśladowując swojego nauczyciela. Przekaz ustny był „źródłem” tekstu. Tak długo i tylokrotnie powtarzało fragment *Koranu*, aż poprawnie wpisał się on w jego pamięć. Uczeń, kiedy opanował dany *passus*, w identyczny sposób zapamiętywał kolejny. Nauczyciel wypowiadał dany fragment, zaś uczniowie grupowo go powtarzali. W celu wzmocnienia procesu zapamiętywania uczniowie wykorzystywali określone techniki psychoruchowe. Kołysali się, wykonując ruchy ciała do przodu i do tyłu w czasie recytacji danej *sury*. Wypowiadali również śpiewnie dane *sury*.

Celem edukacji uczniów na poziomie elementarnym było wychowanie ich na dobrych muzułmanów, a tym samym na dobrych ludzi. Prawdę te wielokrotnie akcentuje Hodża Efendi. Ci uczniowie – twierdzono już przed wiekami – są dobrymi muzułmanami, którzy potrafią bezbłędnie, zarówno pod względem treści, jak i formy, recytować *Koran*. Na tym etapie nauki zrozumienie go nie

było nadrzędnym celem. Na kolejnym poziomie edukacji uczniowie dalej ćwiczyli pamięć. Nie było to jednak czysto mechaniczne opanowywanie kolejnych *sur* i przypominanie fragmentów już opanowanych. Nauce towarzyszyło zapoznawanie się z innymi tekstami prawnoteologicznym. Często nauczyciel dyktował określony komentarz, napisany przez wybitnego autora lub interpretatora *Koranu*. W dalszej kolejności wyjaśniał go, a uczniowie notowali jego słowa. W celu przyswojenia obszernej treści wykorzystywane były proste metody. Po pierwsze, uczniowie powtarzali treści tak długo, aż wszystko zapamiętali. Równocześnie praktykowane było ciche czytanie zapisywanej treści. Druga metoda polegała na przepisywaniu najważniejszych tekstów w układzie wersetów („wierszem”).

Na bardziej zaawansowanym poziomie nauczania nie chodziło już tylko o zapamiętanie tekstu oraz jego wyrecytowanie. Celem było zrozumienie tekstu, co więcej – uczenie się zrozumienia *Koranu*. Uczeń miał przyswoić tekst czy – mówiąc ogólnie – wiedzę. Następnie młodzież uczyła się sposobów zastosowania tego, co poznała, w życiu, w konkretnych sytuacjach. W ten sposób wyrażała się kreatywność nauczania. Wiedza *Koranu* i innych tekstów religijnych miała pragmatyczny wymiar i przeznaczenie.

Uczniowie zapoznawali się nadto z technikami argumentacji, które wykorzystywane były przez określonych pisarzy. W ten sposób uczyli się sztuki prowadzenia rozmowy. Mieli sposobność zapoznawania się z metodą dyskusji i sporów. Uczniowie poznawali te prawdy, które miały istotne znaczenie dla całych pokoleń muzułmanów. Nauka, wychowanie ogniskowało się na tradycji, na przyswojeniu jej prawd, które ją kształtowały. Proces nauczania muzułmanina tworzył w pewnym sensie system zamknięty. Niełatwo można było wprowadzić do niego nowe idee i koncepcje. Gülen znał doskonale tradycyjną metodologię pedagogii w islamie. Respektując tradycję, dotyczącą wychowania i edukacji, odważył się wprowadzić szereg innowacji w tych dziedzinach.

W procesie edukacji bardzo ważną rolę odgrywał wzór nauczyciela. System edukacyjny opierał się na poglądzie, że wiedza będzie owocnie przyswajana poprzez kontakt z uczonymi, z mędrkami, z osobami, które odgrywają istotne znaczenie w życiu wspólnoty muzułmańskiej. Student mógł wybrać sobie nauczyciela – mistrza. Miał rozwijać osobowe z nim relacje. Bliski kontakt z mistrzem służyć miał rozwojowi intelektualnemu i osobowościowemu. Wybór

nauczyciela był niezwykle istotną decyzją. Konsekwencje tego wyboru owocowały w dalszym życiu. Przyszłość danego ucznia zależała od reputacji jego mistrza. Im większa była reputacja nauczyciela, tym większy stawał się jego uczeń. Mistrz odpowiadał nie tylko za intelektualny, ale i za moralny rozwój ucznia. W islamie nie ma bowiem rozdziału między intelektualną i moralną sferą ludzkiego życia. Prawdę tę proklamował Gülen, wskazując na rangę autorytetu nauczyciela. Będzie jeszcze o tym mowa w niniejszym studium.

Proces edukacji jest obustronny – posiada równocześnie stronę teoretyczną, jak i praktyczną. Fakt ten czyni niemożliwym rozdzielanie myśli i czynów. Edukacja ma według tradycji islamu służyć integracji osoby, jej jedności. Troszczy się o mentalną (umysłową), psychiczną i duchową integrację człowieka.

3. Znaczenie zdobywania wiedzy¹⁰⁰

Istotne znaczenie nauki, uczenia się i wiedzy znajduje swe odbicie w licznych *hadisach*. Prorok, ceniąc znaczenie edukacji, miał dać swoim uczniom imperatyw: „Szukajcie wiedzy, chociażby w Chinach!” Nakaz ten skierowany został w pierwszej kolejności do uczonych, którzy całe swoje życie poświęcili poszukiwaniu prawdy i jej zgłębianiu. Niemniej jednak dotyczył również wszystkich muzułmanów.

Sam przekaz nauki zawartej w świętych fragmentach *Koranu* i upowszechnianie wiedzy było tradycyjnie postrzegane przez muzułmanów jako rodzaj praktyki religijnej, jako specyficzna forma kultu. Znalazło to m.in. wyraz w przekonaniu, iż wierny nie powinien rozpoczynać lektury *Koranu* bez uprzedniego dokonania *ablucji* (czyli rytualnego obmycia) podobnej do tej, która poprzedza modlitwę¹⁰¹.

Pochodzący z XIII w. traktat o nauce i nauczaniu (autorstwa Burhana al-Din al-Zarnuji) kładł nacisk na znaczenie edukacji w życiu pobożnego muzułmanina. Dzieło to zamykają znamienne słowa: „Wszystkim zalecane jest zdobywać wiedzę”. Trudno jest dziś oszacować liczbę wykształconych muzułmanów

¹⁰⁰ Paragraf ten jest przepracowanym fragmentem artykułu: E. Sakowicz, *Edukacja w islamie – retrospekcja*, „Forum Pedagogiczne” 1(2011) z. 2, s. 189-205.

¹⁰¹ Por. J. Berkey, *Education*, w: R.C. Martin (red.), *Encyclopedia of Islam and the Muslim World*, New York 2004, s. 202.

czasów średniowiecza. Nie sposób też udzielić dokładnej odpowiedzi na pytanie, co oznaczało w ówczesnym kontekście bycie wyedukowanym czy wykształconym. Niemniej pewnym jest, że społeczeństwa ówczesnej epoki osiągnęły (w porównaniu z przednowożytnymi społeczeństwami europejskimi) relatywnie wysoki stopień umiejętności czytania i pisania, jak również zaznajomienia się z tekstami przekazującymi określoną wiedzę. Edukacja była w znacznej mierze domeną mężczyzn. Dostępne źródła historyczno-biograficzne dowodzą, że spotkać można było również kobiety, które zdobywały wykształcenie w zakresie religii, niejednokrotnie zyskując sławę i uznanie¹⁰².

Wiedza, jaką powinni szukać i zdobywać muzułmanie, w tradycyjnym kontekście odnosi się do nauki, którą nazwać by można religijną. W tym węższym znaczeniu wiedza, a właściwie nauka teologii (w języku arabskim *‘ilm*), stanowi fundament i legitymizację autorytetu *ulemów* – grupy uczonych mężczyzn. Termin ich określający, etymologicznie powiązany jest z *‘ilm* i oznacza dosłownie: „ci, którzy wiedzą”. *Ulemowie* mają za zadanie przekazywanie nauk religijnych. W średniowiecznych społecznościach islamskich w skład grupy *ulemów* wchodziłi ludzie, których pozycja wymagała zdobycia erudycji właśnie z zakresu religii. Mógł nim zostać niemal każdy pod warunkiem, że zdobył odpowiednio wszechstronną i głęboką wiedzę i – co za tym idzie – szacunek społeczności. *Ulemowie* stanowili najważniejszą grupę tradycyjnych, islamskich społeczności i z tego tytułu uważano ich niekiedy za następców proroków, za spadkobierców autorytetu religijnego, arbitrów tradycji religijnej. Żyjący w XIV w. jurysta Ibn al-Hadżdż z Kairu zanotował, że „kiedy umierał prawdziwy uczony, płakało po nim całe stworzenie, również ptaki powietrzne i ryby morskie”¹⁰³.

W islamie pierwotnym oraz średniowiecznym nie istniało rozróżnienie między tym, co świeckie (*profanum*) i tym, co święte (*sacrum*). Mimo takiego postrzegania rzeczywistości dzisiejsi muzułmanie świadomi są istnienia różnicy między tymi przestrzeniami życia czy nauk, które odziedziczyli po cywilizacjach przedislamskich (m.in. w zakresie filozofii, astronomii, medycynie) a innymi, bezpośrednio związanymi z objawieniem koranicznym. O tych pierwszych prze-

¹⁰² Tamże.

¹⁰³ Tamże, s. 203. Zob. także: N.R. Keddie, *The Roots of the Ullamā’s Power in Modern Iran*, „Studia Islamica” 29(1969), s. 31-53; M. Hatina (red.), *Guardians of Faith in Modern Times. Ulema’s in the Middle East*, Leiden 2009.

strzeniach mówiono: „nauki przodków” lub „nauki racjonalne”. Przez wiele wieków nauki te kwitły w świecie islamu. Poświadczają to wybitni uczeni muzułmańscy: filozof i znawca praw przyrody Ibn Sina (zm. w 1037 r.), znany na Zachodzie jako Awicenna, oraz filozof, teolog i znawca nauk przyrodniczych, Ibn Rushd (zm. w 1198 r.), znany jako Awerroes¹⁰⁴.

Edukacja muzułmanów – jak wyżej zaznaczono – rozpoczynała się we wczesnym dzieciństwie. Po odpowiednim przyswojeniu tekstu Koranu, uczniowie poszerzali zakres zdobywanej wiedzy. Podejmowane tematy dotyczyły m.in. kwestii poruszanych w *hadisach*, nadto w komentarzu koranicznym (*tafsir*) i przede wszystkim w doktrynie prawnej (*fikh*). Najważniejszą z nauk była *jury-sprudencja*. Wynikało to z racji decydującego znaczenia, jakie prawo islamskie miało zarówno w kwestiach kultu, jak również w kwestiach dotyczących postępowania muzułmanów w wymiarze społecznym oraz politycznym.

Gülen w swoim nauczaniu podkreśla znaczenie zdobywania wiedzy. Wprawdzie turecki uczyony nie powiela w szczegółach podejścia do nauki charakterystycznego dla minionych wieków, jednakże wzorce edukacyjne, głęboko wpisane w przeszłość, są uobecnianie w jego nowej wizji edukacji. Nie jest ona zaprzeczeniem tradycji islamu, lecz jej rozwinięciem¹⁰⁵. Myśliciel ten dokonuje zatem swoistego uwspółcześnienia nauki koranicznej oraz tradycji islamu, odnoszącej się do szeroko rozumianej pedagogiki.

¹⁰⁴ Berkey, *Education*, s. 203.

¹⁰⁵ Por. A. Bulac, *The Most Recent Reviver in the Ulema Tradition: The Intellectual Alim, Fethullah Gülen*, w: R.A. Hunt, Y.A. Aslandogan (red.), *Muslim Citizens of the Globalized World*, Somerset NJ 2006, s. 89-106.

Środowiska oraz władze wychowawcze

1. Rodzina

Rodzina stanowi fundament każdego społeczeństwa. Chaos moralny panujący w danej wspólnocie rodzinnej odbija się nieuchronnie w życiu publicznym. Rodziny silne duchowo, świadome własnej wartości, suwerenne i wolne, nie manipulowane przez instytucje państwowe oraz nie prześladowane przez media, stanowią probierz właściwych relacji w większych społecznościach: religijnych, państwowych oraz międzynarodowych. Prześladowanie rodziny jest znakiem totalitaryzmu. Promowanie antywartości w życiu publicznym, na co już zwrócono wyżej uwagę, choć w innym kontekście, narzucanie ich siłą lub przebiegłością rodzinie oznacza destrukcję życia publicznego.

Fethullah Gülen, chociaż sam nie założył rodziny, zatroskany jest o tę „podstawową komórkę społeczeństwa”. Zrezygnowawszy z małżeńskiego i rodzinnego szczęścia, poświęcił się całkowicie służbie na rzecz rodzin – i to nie tylko z kręgu islamu. Wizję małżeństwa i rodziny Hodża Efendi poznawał w swoim domu rodzinnym, o którym już wyżej wzmiankowano. Jego troska o rodzinę wpływa bezpośrednio z tradycji islamu, dla której rodzina stanowi największą wartość.

W islamie pierwotnym, ale też i współczesnym rodzina ma wyjątkowy charakter. Stanowi wspólnotę życia, dającą rodzicom i dzieciom miłość oraz poczucie bezpieczeństwa. Mahomet otaczał ją wielką troską. Sprzeciwiał się wszystkiemu, co podważało jej spójność, jedność i trwałość, przede wszystkim nierząd i cudzołóstwu. Rozwody w islamie były dopuszczalne tylko jako ostateczność. Będąc sierotą Mahomet szczególnie zatroskany był o los dzieci nie mających rodziców, co miało wpływ na ustalenie jałmużny (*zakaat*) jako jednego z pięciu zasadniczych obowiązków wiary muzułmanina, na co wcześniej zwrócono uwagę.

Koran, nakazując szacunek dla rodziców, umacnia ład życia rodzinnego (*sura* 17,23-24). Islam otacza troską rodzinę, bowiem w niej dzieci oraz młode pokolenie uczy się zasad wiary i postępowania zgodnie z wolą Allaha. Głową rodziny jest mężczyzna (zresztą nie tylko w kulturze islamu, lecz również w innych tradycjach kulturowych i religijnych współczesnego świata). Islam nie poddaje się bezwzględnej propagandzie feministycznej, wspieranej przez określone siły polityczne, chcące przebudować dotychczasowy ład cywilizacyjny. Islam uważa mężczyznę za głowę rodziny ze względu na to, że obdarzony on został przez Boga fizyczną i emocjonalną siłą. Jest on odpowiedzialny za wspieranie i utrzymywanie żony oraz dzieci, w tym córek, ale również krewnych niewiast, które znajdują się w potrzebie. Żona jako wierna towarzyszka męża ma wraz z nim dbać o sprawy domowe, troszczyć się o dobre samopoczucie członków rodziny oraz wychowanie dzieci. Według tradycji islamu żona jest opiekunką ogniska domowego, mąż natomiast pomaga jej w pracach domowych, biorąc przykład z Mahometa, który często towarzyszył swoim żonom podczas wypełniania przez nie obowiązków domowych. Z życiem rodziny związane są różne obrzędy religijne, oddziałujące na jej kształt. Dzisiejszy islam uważa rodzinę za jedną z najważniejszych grup społecznych w życiu religijnym, politycznym i ekonomicznym. Rodzina spełnia też niezmiernie ważną funkcję socjalizacyjną oraz – nade wszystko – pedagogiczną, edukacyjną i wychowawczą.

Mając na względzie zaprezentowaną koraniczną wizję małżeństwa i rodziny trzeba spojrzeć na wypowiedzi Gülena. Szkołą szkół jest dom rodzinny. „Pierwszą szkołą – wskazuje Güllen – w której otrzymujemy niezbędne wykształcenie jest dom. Dom jest zasadniczo ważny dla wychowania zdrowego pokolenia i zapewnienia zdrowego systemu społecznego oraz jego właściwej struktury. Odpowiedzialność ta trwa całe życie, gdyż wrażenia, które wynosimy z naszej rodziny, są nieusuwalne. Poza tym kontrola rodzicielska nad dzieckiem w domu, także odnośnie do relacji z rodzeństwem i zabaw, musi być kontynuowana w szkole i obejmować przyjaciół dziecka, książki oraz miejsca, gdzie dziecko chodzi. Rodzice muszą żywić umysły dzieci wiedzą i nauką, zanim ich umysły nie zapełnią się rzeczami bezużytecznymi. Dusza bez prawdy i wiedzy staje się polem, na którym rozsiewają się i wyrastają złe myśli”¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 77.

Zdrowy dom jest miejscem, w którym kształtują się i rozwijają właściwe relacje, znaczone subordynacją wobec starszych oraz wzajemnym respektem, a także szacunkiem dla tradycji, będącej dziedzictwem oraz skarbem rodziny. Z takiego „miejsca” osoby wewnętrznie uporządkowane pójdą w świat – na wszelkie areopagi dzisiejszej kultury. Jedynie one będą mogły uzdrawiać zaburzone relacje w świecie: w religiach, w państwach, w społecznościach międzynarodowych. Zawsze będą niosły w świat dziedzictwo swoich rodzin, ich ducha, klimat wewnętrzny, wartości. Rodzina, raz ukształtowała swoich członków, wytrwale będzie pełnić tę misję. Jest ona – uważa Hodża Efendi – jak korzeń, który nigdy nie zanika, jak źródło, które nigdy nie traci życiodajnej wody.

Kontrola rodzicielska nad dzieckiem w domu, o której mówi Gülen, nie jest zniewalaniem potomstwa. Stanowi ona wyraz mądrości rodzicielskiej, doświadczenia życiowego, autentycznej troski. Nie oznacza jakiegось systemu restrykcyjnego. Sprawowana w duchu miłości, nigdy nie zostanie odczytana przez dziecko jako ograniczenie jego wolności przez rodziców. Rodzeństwo, zabawy, szkoła, przyjaciele dziecka, książki, miejsca, gdzie dziecko chodzi – przestrzenie te wskazują na całość pedagogicznego kontekstu, wewnętrznego oraz zewnętrznego, który winien być właściwie formowany. Dziecko, przygotowane przez rodziców do odpowiedzialnego życia, nigdy nie zagubi się jako osoba dorosła. Co więcej, nie będzie przyczyniać się do błędzenia innych osób. Wychowanie prowadzone przez rodziców – uważa Gülen – jest wychowaniem do odpowiedzialności za własne życie oraz życie innych osób.

„Ojciec żywiciel” i „matka żywicielka” (w języku łacińskim w średniowieczu przyjęło się i upowszechniło pojęcie *Alma Mater* – Matka Żywicielka, odnoszone do instytucji edukacyjnych, głównie uniwersytetów) są to symboliczne określenia rodziców, karmiących swoje dzieci wiedzą i nauką, nade wszystko życiową mądrością. Jak przyjmowany pokarm i napój nie tylko spełnia doraźną funkcję zaspokojenia głodu i pragnienia, lecz buduje organizm dziecka, daje siły witalne, wzmacnia moc duchową, tak edukacja rodzinna – domowa, spełnia podobne zadanie. Jest perspektywiczna. Jej owoce będą widoczne po latach.

Dramatem dzisiejszych pokoleń ludzi młodych, starszych, a nawet starców jest zapełnianie swoich umysłów treściami bezużytecznymi, wiadomościami służącymi dezinformacji, skandalami i przekazami zła, nierealnymi pragnieniami, martwymi wspomnieniami. Przed tym wszystkim ma ustrzec rodzina pro-

wadząca właściwe, odpowiedzialne wychowanie, kształtujące w dziecku zmysł krytyki, a także umiejętność podejmowania decyzji, w tym wyborów moralnych. W domu rodzinnym dusze jej członków kształtowane są przez proklamowanie prawdy i zachowywanie wobec niej wierności. W takim kontekście duchowym nie będą się w niej rozsiewać, a następnie wyrastać złe myśli. Destrukcyjne myślenie zawsze będzie niszczyło duchową tkankę danej osoby oraz będzie dokonywać destrukcji wszelkich społeczności, wpraw tych najbliższych, a w dalszej konsekwencji także państwa. Z tej właśnie racji pedagogiczna funkcja rodziny jest niezastąpiona, wyjątkowa, posiadająca wielką rangę.

Podejmowany każdego dnia w rodzinie trud wychowywania jej członków, dzieci i młodego pokolenia, jest ogromny. Wychowanie to prowadzone jest w duchu wytrwałej cierpliwości. „Wielką rolę w edukacji – naucza Hodża Efendi – odgrywa cierpliwość. Najbardziej szlachetnym, ale zarazem najtrudniejszym zadaniem, jakie można sobie wybrać w życiu, jest wychowywanie ludzi i edukacja”¹⁰⁷. W rodzinie jej członkowie uczą się cierpliwości. W domu rodzinnym, w rodzinnej wspólnotce poznają sens i znaczenie wzajemnej służebności. Służenie drugiemu to sposób wyzwalania się z egoizmu. „Edukacja jest (...) przede wszystkim posługą ludziom, gdyż zostaliśmy posłani *tutaj* po to, by się uczyć i udoskonalać przez edukację”¹⁰⁸. Dzieło odpowiedzialnego wychowania podejmowane jest właśnie w domu rodzinnym. Posługa drugiemu człowiekowi, uczenie go oraz udoskonalanie realizowane jest przede wszystkim w rodzinie.

Gülen uważa, że właśnie „rodzina (...) musi zapewniać konieczne ciepło i dobrą atmosferę, niezbędną do wychowania dzieci”¹⁰⁹. Trud wychowania podejmują nie tylko rodzice danego dziecka i cała rodzina, ale też bliższe i dalsze społeczności, z którymi spotyka się i w których żyje dany człowiek. Wysiętek edukacyjny doświadczany jest jednak przede wszystkim przez konkretną osobę. To ona jest pierwszym edukatorem, wychowawcą samego siebie.

W nawiązaniu do waloru zdrowej rodziny i jej ozdrowieńczego oddziaływania wypada przytoczyć w tym miejscu słowa Gülena, wielkiego wychowawcy małżeństwa i rodziny: „Dzieci otrzymają dobre wychowanie w domu jedynie wtedy, gdy kwitnie tam zdrowe życie rodzinne. Zatem małżeństwo winno być

¹⁰⁷ Tamże, s. 80.

¹⁰⁸ Tamże, s. 87.

¹⁰⁹ Tamże, s. 77.

zawierane po to, by tworzyć autentyczną rodzinę i w ten sposób przyczyniać się do trwania własnego narodu i populacji ludzkiej w ogóle”¹¹⁰. Odnosząc się do tego stwierdzenia można zauważyć, że dramatem dzisiejszych czasów, będących udziałem wszystkich kultur, jest istnienie nieautentycznych rodzin lub tzw. rodzin pozornych, zawiązywanych na chwilę, na czas określony, bądź też improwizowanych bez jakichkolwiek prawnych lub religijnych zobowiązań. Istnienie i rozprzestrzenianie się nieformalnych związków, konkubinatów, kohabitacji, tzw. partnerskich związków homoseksualnych czy lesbijskich jest bardzo wyraźnym znamiem poważnego kryzysu antropologicznego, którego doświadczają nie tylko określone grupy społeczne, lecz cała ludzkość. Zła rodzina, pozorna rodzina, związek partnerski będący parodią rodziny, anty-rodzina podważa trwanie własnego narodu, niszczy ten naród, a także rozbija populację ludzką w ogóle. Do takich stwierdzeń można dojść reflektując wypowiedzi Gülena o małżeństwie i rodzinie.

Hodża Efendi zatroskany jest o stan ducha rodziny jako środowiska wychowawczego. Rodzina bez ducha wydaje bezduszne istoty, wprowadzające wszelką nijakość w życie społeczne. Nasz uczoney, będąc wolnym od jakiegokolwiek dyktatu politycznej poprawności, stwierdza: „Pokój, szczęście i bezpieczeństwo w domu wynika ze zgody pomiędzy małżonkami co do myśli, moralności i wiary. Pary, które decydują się na małżeństwo, muszą znać się bardzo dobrze i cenić bardziej czystość myśli, niewinność, moralność oraz cnotę, niż majątek oraz urok fizyczny. (...) Rozbite życie rodzinne w znacznym stopniu odbija się na duszy dziecka, a co za tym idzie, na społeczeństwie”¹¹¹.

Powyższe słowa o klimacie duchowym rodziny można odnieść w całej rozciągłości do życia społeczeństw i państw. Tylko w szacunku do wartości moralnych oraz wolności religijnej można zbudować harmonijne społeczeństwo. Warunkiem „pokoju, szczęścia i bezpieczeństwa” państwa są jego rodziny, scalone, służące prawdzie, uczciwe, ceniące i broniące rzeczywistości, takich jak niewinność czy cnota.

Omawiany pedagog podaje szereg wskazówek, które mogą i powinny służyć pomocą nie tylko ludziom podzielającym jego wiarę religijną, ale też wyznawcom innych religii, tym wszystkim, których sensem życia jest troska o nowe

¹¹⁰ Tamże, s. 77-78.

¹¹¹ Tamże, s. 78.

pokolenia. W szkicu *Edukacja od kołyski po grób* znajdujemy zaprezentowane rady, które są głęboko zakorzenione w *etosie* islamu (ale też w doktrynach moralnych innych religii): „W rodzinie starsi powinni traktować młodszych z czułością, współczuciem; młodszy zaś winni okazywać starszym szacunek. Rodzice muszą się nawzajem kochać i szanować oraz traktować swe dzieci z troskliwością. Należy brać pod uwagę dziecięce uczucia i wrażliwość. Trzeba traktować wszystkie dzieci równo i nie rozróżniać pomiędzy nimi. Rodzice, zachęcając dzieci do rozwoju własnych zdolności i zaradności oraz wychowując je do aktywnego uczestnictwa w społeczności, budują własnemu narodowi mocny, nowy filar. Jeśli natomiast nie kształtują w swoich dzieciach właściwych uczuć, to tym samym wychowują społeczeństwu skorpiony (...)”¹¹².

Turecki uczony w dziele *Toward a Global Civilization of Love and Tolerance* stwierdza: „Rodzina musi zapewnić niezbędne ciepło i atmosferę właściwą do wzrastania dziecka”¹¹³. Ten, kto doświadczył wartości w życiu rodzinnym, w swojej rodzinie, będzie je promował i upowszechniał poza nią. Niszczenie natomiast rodziny jest zaplanowanym niszczeniem religii, a także państwa oraz ludzkości. Do takich stwierdzeń można dojść po zapoznaniu się z Gülena pedagogiką małżeństwa i rodziny.

2. Szkoła

Szkoły (szerzej będzie o nich mowa w ostatnim rozdziale niniejszego studium) stanowią najważniejszą ekspresję wizji pedagogicznej oraz polityki edukacyjnej Gülena. „Szkoła musi być – stwierdza ten uczony – tak jak to możliwe doskonała w zakresie programu nauczania, standardów moralnych nauczycieli oraz warunków materialnych”¹¹⁴. Ośrodek edukacji, w której jeden z wymienionych czynników nie jest doskonały, przestaje być szkołą. Staje się antyszkołą. Fakt posiadania najnowocześniejszej bazy materialnej oraz perfekcyjnej infrastruktury nie ma tu w gruncie rzeczy żadnego znaczenia. Z kolei doskonały program nauczania

¹¹² Tamże, s. 78.

¹¹³ Tughra Books, Somerset, New Jersey 2004, s. 206-207; B.J. Carroll, *Dialog cywilizacji. Muzułmańskie ideały Gülena a dyskurs humanistyczny*, Warszawa [brw], s. 73.

¹¹⁴ Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 77. Zob. także: Ch. Nelson, *Fethullah Gülen: A Vision of Transcendent Education*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, Istanbul 2012, s. 60.

realizowany przez nauczycieli o zachwianym morale czy wręcz o niskiej, wypaczonej moralności, przestaje tym samym być doskonały. Nieuczciwi nauczyciele nie będą w stanie wprowadzać dzieci oraz młodego pokolenia na drogę umiłowania prawdy. Ten, kto zadaje w sobie kłam prawdzie, nie ma prawa do autorytatywnego nauczania. Taka osoba, chociażby najbardziej wykształcona, nigdy nie będzie wiarygodna¹¹⁵.

„Szkolę – podkreśla Gülen w szkicu *Edukacja od kołyski po grób* – można porównać do laboratorium, które ofiaruje eliksir mający moc zapobieżenia chorobom lub ich wyleczenia. Ci, którzy posiadają wiedzę i mądrość potrzebną do wyprodukowania tego specyfiku oraz rozporządzania nim, to nauczyciele”¹¹⁶. Porównanie szkoły do laboratorium jest oryginalne. W Kościele katolickim mówi się np. o „laboratorium wiary”, w którym kształtowana jest postawa dojrzałej odpowiedzi człowieka na Boże objawienie. Praca w każdym laboratorium, a tym bardziej duchowym, edukacyjnym, wymaga szczególnej uwagi, wiedzy, skupienia, zaangażowania.

Edukacja jest także swoistego rodzaju eliksirem, dającym duchowe zdrowie tym, którzy go przyjmują i akceptują. Składnikami tego specyfiku są wiedza i mądrość. Ta pierwsza bez drugiej zrodzi następną chorobę, przyczyni się ostatecznie do zagubienia człowieka. Mądrość zaś prawdziwa może być zbudowana na wiedzy i doświadczeniu oraz otwarciu na światło Boże. Rzeczywistość oświetlana blaskiem prawdy będzie zawsze jasna, przejrzysta. Wszystkie jej mroczne strony zostaną rozpoznane, ocenione i zdiagnozowane.

Turecki nauczyciel i pedagog mówi z przekonaniem: „Szkoła stanowi miejsce nauczania o wszystkim, co dotyczy tego i przyszłego życia. Może rzucić światło na ważne idee i wydarzenia oraz umożliwić studentom zrozumienie środowiska naturalnego i ludzkiego. Może szybko otworzyć drogę do odkrycia znaczenia rzeczy i zdarzeń, prowadząc ucznia ku dojrzałości myśli oraz własnych przemysleń i kontemplacji. W istocie szkoła jest rodzajem miejsca kultu, gdzie „kapłanami” są nauczyciele”¹¹⁷.

Warto zatrzymać się przy ostatnim, bardzo wymownym zdaniu. Wskazanie na szkołę jako specyficzne miejsce kultu wyraźnie wpisuje się w tradycję islamu

¹¹⁵ Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 77.

¹¹⁶ Tamże, s. 79.

¹¹⁷ Tamże.

(w pozostałych religiach monoteistycznych funkcjonuje podobne przekonanie). Każda szkoła, w której, zgodnie z jej naturą, szuka się wiedzy i mądrości, wskazuje na Boga jako niewyczerpane, pełne źródło tych wartości. Bóg posiada je w najwyższym, nieograniczonym stopniu. Tylko sam Bóg jest wieczną wiedzą i mądrością. Człowiek, który innym przekazuje wiedzę oraz uczy ich mądrości, spełnia tym samym rolę sakralną, religijną. Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, iż islam, w ramach swojego systemu wiary, odrzuca istnienie kapłaństwa rozumianego jako pośrednictwo między człowiekiem a Bogiem. Słowo to ma jednak, jak przypomina Gülen, głęboką wymowę. Nie może być wykreślone ze słowników mowy ludzkiej, jest bowiem kulturowym i religijnym dziedzictwem całej ludzkości¹¹⁸.

Swego rodzaju kapłaństwo nauczyciela wskazuje na jego całkowite poświęcenie się służbie prawdzie i mądrości. Uprawianie wiedzy, praca dydaktyczna, prowadzenie edukacji, wychowywanie innych ludzi wymaga ogromnego poświęcenia, składania ofiary z siebie dla innych (np. ofiary z życia prywatnego, czego przykładem jest sam Gülen, który rezygnując z założenia rodziny – co przypomniano już wyżej – chciał bezgranicznie poświęcić się innym, stając się w pewnym sensie ich kapłanem), wyrzeczenia, nawet cierpienia, w sytuacjach granicznych – także śmierci. Właśnie przez optykę tych dookreśleń można zaakceptować wizję nauczyciela jako kapłana, a szkoły jako „miejsca kultu”.

W szkole najważniejszy jest Bóg, chociaż nie zawsze o Nim w niej się mówi (tak ja ma to miejsce w szkołach ruchu Gülena). Szkoła jest specyficznym „sanktuarium”, swoistym miejscem pielgrzymkowym, w którym kształtowana jest wiara (punkt wyjścia pielgrzymki, czyli wstąpienie do szkoły), nadzieja (droga pielgrzyma, tj. edukacja i trud wychowywania uczniów) oraz miłość (dojście do celu wędrówki, tj. miłość Boga i poddanie się Jego woli jako ostateczny cel edukacji).

W ośrodkach edukacji, którymi są szkoły, młode pokolenie uczy się życiowej zaradności. W szkole uświadamia sobie istnienie prawa życia. W wieku szkolnym dziecko zdobywa umiejętność obiektywnej oceny moralnej swoich czynów oraz postępowania innych ludzi. Gülen podkreśla: „Okolo piętnastego roku życia oczekuje się od nas [wszystkich ludzi – E.S.], byśmy rozumieli różnicę

¹¹⁸ Por. E.O. James, *The Nature and Function of Priesthood. A Comparative and Anthropological Study*, London 1955.

pomiędzy dobrem a złem, rzeczami korzystnymi i szkodliwymi”¹¹⁹. Z tej właśnie racji szkoła spełniać powinna misję towarzyszenia dziecku w odkrywaniu jego predyspozycji do oceny własnego postępowania. Nie może ona pozostawać obojętna wobec naturalnego rozwoju osobowości młodego człowieka. Tym bardziej nie ma prawa deprawować uczniów poprzez promowanie relatywizmu moralnego, dewiacji moralnych, postaw afirmujących materializm i konsumpcjonizm bądź niezdrową rywalizację.

Turecki uczonek przekonuje, iż obowiązkiem człowieka w jego życiu jest dążenie do doskonałości i czystości w „naszych myślach, pojęciach i wierze”¹²⁰. Perspektywy te muszą uwzględniać wszyscy, którzy podejmują się zadań i czynności pedagogicznych. To prawda, że dążenie do doskonałości jest zadaniem każdego człowieka. Prawdą jest również stwierdzenie, że w dążeniu tym każdy potrzebuje wsparcia, wzmocnienia swoich postanowień i pragnień. Zadanie to wypełnia szkoła.

Człowiek powołany został, by służyć Bogu Stwórcy. Zadanie to, nakreślone przez islam (ale też i pozostałe tradycje monoteistyczne – judaizm i chrześcijaństwo), winno być spełniane przez całe życie, nie tylko w wieku szkolnym. Gülen chce utrwalić we wszystkich ludziach i w całej ludzkości to wzniosłe pragnienie. Zarówno służenie Stwórcy, jak i „poznanie misterium stworzenia za pomocą naszych potencjałów i zdolności” przyczynia się ostatecznie do zdobywania „rangi prawdziwego człowieczeństwa”¹²¹. Szkoła ma obowiązek uszanować przekonania religijne swoich uczniów oraz ich rodziców.

Autentyczną, czyli wartościową szkołą jest ta, w której wzniosłą misję wychowania spełniają świadomi rangi swojego zadania nauczyciele (będzie o nich mowa w dalszej części pracy). Szkoła ma być przede wszystkim cenną instytucją zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa. „Aby szkoła stała się prawdziwą instytucją wychowawczą – przekonuje Gülen – uczniowie muszą być wprawieni w pewien ideał, miłość własnego języka i umiejętność używania go możliwie efektywnie; w dobre maniere, moralność i wieczne wartości ludzkie.

¹¹⁹ Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 79.

¹²⁰ Tamże, s. 72.

¹²¹ Tamże.

Ich tożsamość społeczna musi być budowana na takich właśnie fundamentach¹²². Wobec powyższego szkoła pełni bardzo wyraźną funkcję kulturotwórczą.

Ważnym elementem każdej kultury jest język. Odzwierciedla on strukturę myślenia ludzi, którzy nim się posługują. Jest narzędziem komunikacji międzyludzkiej. Buduje (lub niszczy) wspólnotę międzyludzką. Język stanowi też środek, narzędzie, którym Bóg posłużył się w komunikowaniu swojej woli człowiekowi. Chrześcijaństwo mówi wprost o języku jako miejscu, w którym objawia się Bóg. „Miłość własnego języka” to po prostu afirmacja własnej kultury, jej dorobku, dziedzictwa, nieprzemijającego waloru. Człowiek kochający swój język nie pozwoli go nigdy zdeformować, zwulgaryzować, upolitycznić, zmanipulować. Język będzie spełniał swoją rolę komunikacyjną, gdy wypowiedziane słowa będą korespondowały z myślami, intencjami, pragnieniami. Właśnie szkoła pracuje nad językiem dzieci oraz młodego pokolenia, by przygotowywać je i usposabiać do trudu podejmowania dialogu w jego różnych formach i wyrazach.

„Wieczne wartości ludzkie”, o których mówi Gülen, odsyłają z kolei do przestrzeni transcendentnej ludzkiego życia. W wymiarze ziemskim nie ma nic wiecznego. Doczesność stanowi jedynie zapowiedź wieczności. Prawdziwa szkoła, bez względu na to, w jakim kręgu kulturowym i cywilizacyjnym funkcjonuje, szanuje transcendentny wymiar życia ludzkiego. Uczy szacunku do nieprzemijających wartości ludzkich, które są wieczne właśnie dlatego, że są prawdziwie ludzkie, czyli zakorzenione w Bogu, będącym wiecznością. Zamach na transcendencję czyniony przez takie czy inne państwo – w imię rzekomej wolności człowieka – jest wyrazem pogardy, a ostatecznie nienawiści do niego. Stanowi kryterium demaskujące totalitarny charakter danego państwa, uznającym za swoje główne zadanie walkę z transcendencją, czyli z religią. Studiując myśl Gülena można dojść do takiej refleksji.

Zadanie szkoły stanowi budowanie tożsamości społecznej uczniów. W dobie zagubienia tożsamości przez szerokie kręgi różnych społeczności misja ta jest bezprecedensowa. Tożsamość to świadomość tego, kim się jest i docenianie tego. Człowiek autentyczny będzie zawsze szanował „identyczność” innych ludzi. Ich tożsamość nie będzie dla niego zagrożeniem, lecz wyzwaniem, m.in. do podejmowania dialogu, pracy na rzecz pokoju w jego różnych odniesieniach. Tożsamość społeczna stanowi silny fundament tożsamości narodu jako całości

¹²² Tamże, s. 79.

złożonej z różnorodności. Jest ona silną składową jedności w różnorodności, którą stanowić powinno państwo.

„Dobra szkoła – stwierdza Gülen – nie jest budynkiem, gdzie wpaja się jedynie wiedzę teoretyczną, lecz instytucją albo [wspomnianym wyżej – E.S.] laboratorium, gdzie uczniowie przygotowują się do życia”¹²³. Głos szkoły jest niezmiernie ważny. Ci, którzy każą szkołom (a więc i uniwersytetom) milczeć, reprezentują siły totalitarne, chcące zapanować nie tyle nad terytoriami ludzkimi, ile nad sumieniem i myślą człowieka, czyniąc go np. bezmyślnym konsumentem dóbr materialnych czy też politycznym, bezrefleksyjnym klakierem, oklaskującym nawet te decyzje władz, które działają na jego szkodę lub zgubę.

Szkoła – naucza Gülen – przemawia, nawet jeśli milczy. Z tego powodu szkoła, chociaż zajmuje jedynie pewien okres życia człowieka, w rzeczywistości obejmuje wszystkie fazy jego istnienia, na nie wszystkie promieniuje i oddziałuje¹²⁴.

3. Wspólnota islamu

Środowiskiem oraz władzą wychowawczą jest także wspólnota islamu. Religia ta stanowi wielką światową społeczność wiernych, poddanych woli Allaha. Muzułmanie pielęgnują świadomość istnienia jednej wspólnoty ludzi subordynowanych Bogu, którzy żyją prawdziwym, niezniekształconym Jego objawieniem. Tak jak Bóg jest jeden, tak istnieje jedna wspólnota islamu. Gwarantem jedności jest czysty monoteizm, czyli nieprzydawanie Bogu towarzyszy. Tworzący społeczność wiernych Boga wiedzą, iż największym zagrożeniem dla człowieka jako jednostki i jako społeczności jest *idolatria*, bałwochwalstwo. Dotyczy to nie tylko kwestii czysto religijnej – wyznawania wielu bogów, kłaniania się innym, nieistniejącym bóstwom. Odnosić się też może do kultu pseudoreligijnego oraz przywiązania do rzeczy materialnych, a nawet ludzkich instytucji. Wierzenia i obrzędy sprawowane przez mużulmanów posiadają charakter wspólnototwórczy i równocześnie pedagogiczny. Wskazane wcześniej zasady wiary z jednej strony określają cały gmach tej religii (wspiera się on na filarach – *arkanach* wiary), z drugiej – wyrażają silne tendencje wspólnototwórcze.

¹²³ Tamże, s. 80.

¹²⁴ Tamże.

Autorka książki *Dialog cywilizacji. Muzułmańskie ideały Gülena a dyskurs humanistyczny* stwierdza, iż „Gülen przedstawia wizję społeczeństwa islamskiego, które, jak wierzy, jest najlepszym rodzajem społeczeństwa”¹²⁵. Dodaje jednak zaraz: „Nie jest w tej chwili istotne, czy można się z tym zgodzić, czy też nie. Nas interesuje to, że w ramach wyobrazonego społeczeństwa edukacja jest absolutnie konieczna dla wszystkich ludzi, by byli w stanie osiągnąć podstawowy poziom człowieczeństwa. Poza tym, wysoki poziom edukacji jest niezbędny dla kadry osób, które mają służyć jako doradcy rządzący w poszczególnych sprawach, albo sami mają służyć jako rządzący”¹²⁶.

Hodża Efendi nie tylko wierzy, lecz po prostu wie, iż społeczeństwo islamu jest wyjątkowe. Pogląd Gülena nie jest odosobniony, kiedy prześledzimy działania wybitnych osób w kręgach różnych religii. Niektórzy spośród nich z wielkim zaangażowaniem służyli również wyznawcom innych religii, kierowani m.in. przekonaniem o wyjątkowym, bo np. mającym Bożą genezę, charakterze ich wspólnoty (tak postępowali chrześcijanie: bł. Matka Teresa z Kalkuty, bł. Jan Paweł II).

Tylko człowiek bezgranicznie kochający własną religię, a takim jest Gülen, może bezinteresownie i z całym zaangażowaniem służyć innym, niepodzielającym jego wiary. Troską bowiem wszystkich systemów wierzeń, ale też tzw. humanizmu (dystansującego się od jakiegokolwiek religii i równocześnie nieposiadającego cech właściwych dla systemów totalitarnych) jest, by wszyscy ludzie właśnie „byli w stanie osiągnąć podstawowy poziom człowieczeństwa”. Osiągnięcie tego poziomu pozwoli ludziom różnych światopoglądów nawiązać kontakt, wejść w interakcję i razem podejmować dzieła dla dobra ogółu. Ludzie „na podstawowym poziomie człowieczeństwa” nigdy nie będą służyli nieporozumieniu, nienawiści, przemocy. Nie będą promotorami pychy religijnej czy kulturowej, lecz staną się heroldami zgody, porozumienia, jedności. Jako członkowie wspólnoty: poddanych woli Boga (islam), miłości (chrześcijaństwo), narodu wybranego (judaizm), nienarodzonych, żywych i zmarłych (religie ludów pierwotnych), odwiecznej *dharmy*, czyli porządku kosmicznego (hinduizm), niwelacji ludzkiego cierpienia (buddyzm), dystansujących się od religii (niewierzący) służyć będą

¹²⁵ Carroll, *Dialog cywilizacji*, s. 74.

¹²⁶ Tamże.

jednej, jedynej ludzkości. W najgłębszym swym wyrazie i różnorodności ludzkość jest bowiem jedna, jedyna.

4. Mass media

Swoistą władzą wychowawczą są obecnie media (Internet, telewizja, radio, prasa), określane wcześniej jako środki społecznego przekazu, a dziś również jako środki komunikacji społecznej lub komunikacji medialnej. Edukacyjne aspekty są wyraźnie obecne w misji Telewizji „Samanyolu”, związanej z ideami Gülena (i sieci tej telewizji, w tym z siostrzanymi kanałami telewizyjnymi: „Mahtap”, „Kure”, „Samanyolu Haber”). Ważną rolę w obszarze edukacji odgrywa również największa i najpopularniejsza w Turcji gazeta „Zaman” (kupiona przez ruch Gülena w 1986 r.), której nakład w 2012 r. osiągnął 1 000 000 egzemplarzy. W języku angielskim wychodzi dziennik „Today's Zaman” oraz tygodnik informacyjny „Aksiyon”, który także spełnia rolę edukacyjną. Na szczególną uwagę zasługuje działalność Wydawnictwa Kaynak z siedzibą w Istambule. Wydawnictwo to publikuje i upowszechnia dzieła Gülena w wielu językach świata. Ważne z punktu widzenia pedagogiki są inicjatywy podejmowane przez przywoływaną w niniejszym studium Fundację Dziennikarzy i Pisarzy. Każda z platform tej fundacji (Abant Platform, Dialogue Eurasia Platform, Medialog Platform, Intercultural Dialogue Platform, Women's Platform, Research Center) konsekwentnie realizuje działania, których celem jest edukacja różnych kręgów osób¹²⁷.

Gülen podkreśla istotną rolę mediów w pedagogice. Stwierdza, iż powinny one „współdziałać w wychowaniu młodzieży, stosując się do polityki edukacyjnej akceptowanej przez daną społeczność”¹²⁸. Media walczące ze standardami wychowania, przyjętymi i realizowanymi przez określoną społeczność (np. wspólnotę religijną), niszczą nie tylko grupę, ale dokonują destrukcji zasad i reguł, które kierują życiem danego państwa. Omawiany uczony w dziele *Toward a Global Civilization of Love and Tolerance* stwierdza, iż „szczególnie media

¹²⁷A. Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, s. 86.

¹²⁸Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 77.

winni uczestniczyć w edukacji młodego pokolenia, kierując się polityką wychowawczą akceptowaną przez społeczność¹²⁹.

Media odgrywają niezastąpioną funkcję pedagogiczną. „W przeciwieństwie do niektórych nauczycieli, którzy odsądzają gazety, radio i telewizję od czci i wiary, bardzo wcześnie uświadomił sobie [Gülen – E.S.], jak ważne są media w procesie pozyskiwania i rozpowszechniania godnych zaufania informacji¹³⁰. Media, którym dał początek turecki pedagog lub te, które aktualnie posiada jego ruch, konsekwentnie kierują się zasadę obiektywizmu i wierności prawdzie. Nie narzucają odbiorcom programów albo tekstów informacyjnych i publicystycznych, jednostronnej interpretacji rzeczywistości, która z natury swojej jest złożona i często zagmatwana. W przekazach informacyjnych dystansują się od apodyktyczności, autorytaryzmu. „Unikają taniej sensacji i manipulowania faktami, oferują swoim słuchaczom, czytelnikom i widzom otwartą platformę szeroko pojętej dyskusji. Nie jest rzadkością na trafienie wśród nich na szukających porozumienia ateistów lub publicystów nietureckiego pochodzenia (Amerykanów, Greków, Kurdów...)”¹³¹.

Tak zarysowana swego rodzaju metodologia mediów nie może nie oddziaływać na młode pokolenie. Choć coraz bardziej dystansuje się ono od radia i telewizji na rzecz Internetu, to jednak liczne kręgi młodych osób zdążyły uformować swoje spojrzenie na świat i rzeczywistość dzięki dyskursowi medialnemu instytucji społecznego przekazu, związanych z imieniem Gülena. Obecność w mediach osób różnych narodowości i religii (także osób niewierzących) nie podważa uszanowanego przez tradycję honoru islamu. Bywało, że ów honor kazał dystansować się muzułmanom od wszystkich, którzy byli poganami. Dziś – jak zapewne uważa Gülen – honorem islamu jest otwartość na ludzi różnych mentalności i przekonań w imię wartości ogólnoludzkich oraz dobra jednej ludzkości, zamieszkującej jeden świat.

Tania sensacja dokonuje deformacji postaw ludzkich. Osoby chłonec informacje przesiąknięte sensacyjnością, zawartą w brukowych „newsach”, tracą w końcu zwykłą, ludzką wrażliwość. Zyskują natomiast gruboskórność. Stają się

¹²⁹ Gülen, *Towards a Global Civilisation of of Love and Tolerance*, s. 206-207; zob. Carroll, *Dialog cywilizacji*, s. 73.

¹³⁰ Kardeş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, s. 86.

¹³¹ Tamże, s. 86-87.

obojętne na los tych, których dotknęło cierpienie czy jakikolwiek dramat. W końcu – w krańcowych przypadkach – obierają brutalność i bezwzględność jako kierunek swojego życia. Manipulacja faktami jest z kolei atakiem wymierzonym w prawdę, stanowi jej pogwałcenie, zaprzeczenie. Media związane z ideami ruchu Gülen nie są przysłowiowymi salonami, zarezerwowanymi tylko dla tych, którzy podzielają jedynie słuszne narzucane z góry zdanie, służące takim a nie innym interesom politycznym i religijnym.

Geneza oraz główne odniesienia edukacji

1. Początek

Kryzys współczesnych społeczeństw wyrasta z doświadczenia minionych dekad nauczania, kiedy w szkołach różnego typu i poziomu „produkowano” nowe „generacje bez ideałów”¹³². Społeczeństwo będzie rzeczywiście kreatywne, jeśli będzie opierało się na wartościach niematerialnych i jeśli będzie miało respekt do wartości moralnych oraz duchowych. To one są źródłami progresu życia społecznego, jego dynamizmu. Społeczeństwo składające się z obywateli, którzy zdobyli jedynie umiejętności marketingowe, nie będzie zdolne do dynamizmu potrzebnego do przeprowadzania i udźwignięcia społecznych oraz kulturowych przemian. Gülen uważa: „Gdy [ludzie] zostają bez ideałów i celu, są zredukowani do stanu trupów poruszających się, ale nie wykazujących istotnych oznak ludzkiego życia. (...) Tak jak nieużywany narząd ulega zanikowi, a nieużywane narzędzie rdzewieje, tak pokolenia pozbawione celu ostatecznie się zmarniają, ponieważ nie mają ideałów ani dążeń”¹³³.

Kryzys społeczeństw – jak uważa Hodża Efendi – spotęgowany jest przez fakt niewłaściwych postaw inteligencji (w tym nauczycieli) wobec rzeczywistości. Ci, którzy powinni być przewodnikami w życiu społecznym oraz jego animatorami, pozwolili się zmanipulować specjalistom od inżynierii społecznej. Dali przyzwolenie na spełnianie roli stronników restrykcyjnego charakteru edukacji oraz niezintegrowanego nastawienia w pedagogice, promowanego przez liderów różnych systemów pedagogicznych. Zrezygnowali oni z pełnienia misji kontestatorów urzeczowienia, uprzedmiotowienia człowieka. Nie zabierali głosu

¹³² Gülen, *Towards the Lost Paradise*, London 1996, s. 51-52.

¹³³ Tamże, s. 51.

sprzeciwu wobec nie tylko tendencji, ale administracyjnych decyzji eliminowania humanistycznych wartości z edukacji. Powinni byli bronić integracji nauki typu *scientia* z takimi dyscyplinami jak: logika, etyka, kultura i duchowość. Sami nauczyciele – pedagodzy zaakceptowali w końcu niskie, bo pozbawione duchowego wymiaru i ukierunkowania, standardy kształcenia.

Według Th. Michela system edukacyjny Gülena zrodził się m.in., a być może głównie, z racjonalnej krytyki kryzysu tureckiego społeczeństwa, szczególnie dotyczącej szkolnictwa i oświaty. Gülen zauważył – jak twierdzi Michel – brak koordynacji, czy raczej integracji między różnymi typami i systemami edukacji prowadzonej w Turcji. W XX w. zaznaczała się tam niezdrowa rywalizacja pomiędzy wzajemnie wykluczającymi się systemami edukacji. Absolwenci różnych szkół, mimo zdobywania kolejnych stopni potwierdzających kompetencje zawodowe lub naukowe, nie mieli jasno określonej wizji przyszłości, nie dostrzegali jej perspektyw. Nie widzieli również wciąż istniejących podziałów w tureckim społeczeństwie. Gülen konstatował: „W czasach, gdy nowoczesne szkoły koncentrowały się na dogmatach ideologicznych, instytucje edukacji religijnej (*madrasy*) zrywały z życiem, instytucje kształcenia duchowego (*takya*) były zanurzone w czystej metafizyce, a wojsko ograniczało się do zwykłej siły, taka koordynacja zasadniczo nie była możliwa”¹³⁴.

Jeszcze do niedawna współczesne świeckie szkoły w Turcji nie były w stanie uwolnić się z przekonań, w tym uprzedzeń forowanych przez modernistyczną ideologię. Z kolei tureckie *madrasy* przez lata właściwie nie interesowały się aktualną myślą naukową oraz technologiami, stanowiącymi wyraz postępu i rozwoju nauk empirycznych. Pozostawały one w sytuacji uzależnienia od przeszłości. Szkoły nie były zainteresowane zmianami, które odpowiadałyby formowaniu charakterów (umysłów) młodych ludzi na miarę wyzwań dzisiejszych czasów. Z kolei szkoły typu *takya*, o orientacji *pro-sufickiej*, kładące nacisk na rozwój duchowych wartości, zagubiły właściwy dla nich dynamizm. Pozostawały również obecne tylko w przeszłości. Co więcej – jak twierdzi Gülen – „pocieszają siebie cnotami i cudami świętych, którzy żyli w minionych wiekach”¹³⁵. Edukacja proponowana natomiast przez szkoły wojskowe (wojsko było wcześniej

¹³⁴ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.); Gülen, *Towards the Lost Paradise*, s. 11.

¹³⁵ Gülen, *Towards the Lost Paradise*, dz. cyt., s. 11.

reprezentantem religijnego dynamizmu i aktywności oraz symbolem tożsamości narodowej Turcji) zatrzymała się na poziomie troski o przetrwanie. Szkoły te ujawniły instynkt samozachowawczy, nie interesując się właściwie wyzwaniem aktualnego czasu¹³⁶.

Th. Michel diagnozując sytuację tureckiego szkolnictwa przełomu XX i XXI w., zauważa konieczność znalezienia drogi, na której tradycyjne systemy edukacji w Turcji nie traktowałyby jako rywali siebie wzajemnie. Powinny one szukać wspólnych przestrzeni, na których mogłyby się wzajemnie uczyć. Temu właśnie wyzwaniu mają zaradzić szkoły Gülena, które w tym m.in. celu – jak podkreśla turecki myśliciel – powstały. Nauczyciele powinni podjąć próbę zintegrowania pewnych intuicji i mocy, obecnych w różnych edukacyjnych nurtach, prądach, ruchach, systemach. To z kolei prowadzić ma do „małżeństwa umysłu i serca”, by w ten sposób ukształtować osoby „myśli, działania i inspiracji”¹³⁷.

2. Wobec dziedzictwa przeszłości

B.J. Carroll wskazuje, że Gülen „(...) mówi o potrzebie powszechnej edukacji dla wszystkich. Bez tego cywilizacja nie może funkcjonować. Twierdzi także, że ludzie tylko wtedy są „cywilizowani”, gdy są kształceni, szczególnie w wartościach cywilizacyjnych, charakterystycznych dla danej kultury”¹³⁸.

Gülen podkreśla wartość dziedzictwa przeszłości, gromadzonego przez wieki w skarbcu wiedzy. Niezwykle ważna jest wewnętrzna mądrość, potrafiąca scalić doświadczenie przeszłości z wyzwaniami przyszłości. Wyjątkową rolę odgrywa tu racjonalność, która wyzwala z wszelkich uprzedzeń, uzdalnia też do zrozumienia przeszłości i odważnego wybiegania w przyszłość. Edukacja proponowana młodemu pokoleniu ma je „integrować z przeszłością i przygotowywać ją rozumnie do przyszłości”¹³⁹.

Charakterystyczną cechą współczesnej Republiki Tureckiej była determinacja w działaniach na rzecz zerwania z przeszłością. Od proklamacji nowego państwa

¹³⁶ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

¹³⁷ Gülen, *Towards the Lost Paradise*, dz. cyt., s. 12.

¹³⁸ Carroll, *Dialog cywilizacji*, s. 71.

¹³⁹ Gülen, *Criteria or Lights of the Way*, London 1996, s. 59.

tureckie władze, stanowiące nowe przepisy prawne, zabiegały usilnie o przecięcie więzi z otomańską (osmańską) historią. Miał to być skuteczny sposób modernizacji Turcji. Odejściu od przeszłości miała również służyć reforma piśmiennictwa, polegająca na zastąpieniu alfabetu arabskiego pismem łacińskim. Budowaniu tego, co nowe, bez nawiązywania do przeszłości, miała również służyć reforma językowa. Na początku istnienia nowego państwa tureckiego zaczęto zastępować słowa o arabskiej czy perskiej genezie pojęciami o rodzimych – tureckich korzeniach. Dokonano także zmiana prawa. W miejsce *szariatu* wprowadzono szwajcarski kodeks cywilny oraz kodeks karny włoski. Proklamowano także niedzielę jako dzień ustawowo wolny od pracy. Zastąpiła ona piątek, który był dniem obwarowanym islamskimi przepisami kultycznymi. Wprowadzono ustawy nakaz posługiwania się nazwiskami w miejsce imion. Narzucono styl ubierania się właściwy dla kultury Zachodu. Zakazano noszenia charakterystycznego dla otomańskiego ubioru *turbanu* oraz nakrycia głowy (*fez*) w kształcie niewysokiego cylindra koloru czerwonego z czarną wiązką „nici” („włóczki”), przytwierdzoną na jego środku. To wszystko miało służyć uwspółcześnieniu Turcji, odwrócić państwo od przeszłości i wprowadzić na drogi nowego porządku polityczno-kulturowego¹⁴⁰.

Nie ulega wątpliwości, że Gülen zainteresowany jest tzw. dyskusją historyczną dotyczącą nie tylko Turcji, ale i tą, której przedmiotem jest rozwój cywilizacyjny Wschodu oraz Zachodu. Wobec dziedzictwa przeszłości nie można przechodzić obojętnie ani w Turcji, ani w jakimkolwiek innym państwie.

Turecki uczonek widzi wyraźnie, że cywilizacja zachodnia jest dominującą od kilkuset lat. Zarówno rozwój nauki, jak i technologii są ogromne, jednak – jak zaznacza – generowane są one przez światopogląd materialistyczny. Owszem, jest to prawda, jednakże należałoby dodać, iż dzieje się tak od epoki oświecenia, kiedy miarą wszystkiego stał się tylko człowiek (jego rozum, myślenie), a nie Bóg i człowiek równocześnie, jak było we wcześniejszych dziejach. I chociaż Zachód osiągnął szczyty rozwoju technicznego, prowadząc badania naukowe zarówno w wymiarze *mikro* (np. badając strukturę atomu), jak i w wymiarze *makro* (prowadząc eksplorację wszechświata), to jednak zatrzymał się w swoim rozwoju duchowym. Owo zatrzymanie się oznacza w gruncie rzeczy cofanie się, swoistą

¹⁴⁰ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.). Zob. B. Lewis, *The Emergence of Modern Turkey*, Oxford 1969, s. 268-289.

inwolucję. Zapoznał duchowy wymiar życia ludzkiego, co stało się – według Gülena – przyczyną licznych kryzysów społecznych, co więcej – katastrof antropologicznych (takich jak II wojna światowa czy – dodajmy – ekspansja nieludzkiego komunizmu, pętającego masy ludzkie kłamstwem antropologicznym).

3. W stronę przyszłości

B.J. Carroll, zapoznawszy się z myślą tureckiego uczonego w kontekście koncepcji filozoficznych (w tym dotyczących tzw. filozofii edukacji), stwierdza: „Część Gülenowskiej wizji przyszłości obejmuje połączenie tego, co najlepszego [powinno być: najlepsze – E.S.] w kulturze Zachodu, która jest naukowa i technologiczna, z tym, co najlepszego w kulturze Wschodzie [powinno być: Wschodu – E.S.], która jest duchowa i moralna. W ten sposób – konstatuje profesor z Houston analizując myśl Gülena, zaczerpniętą z dzieła *Pearls of Wisdom* – można by stworzyć kulturę pełniej rozwiniętą, która przeniosłaby całą rzeczywistość w nową erę”¹⁴¹. Synteza dorobku myśli Zachodu i osiągnięć duchowych Wschodu służyć może całej ludzkości, a nie tylko wybranym częściom świata. Dostrzeganie przez Zachód tego, co jest najcenniejsze na Wschodzie, wymaga od postrzegającego zarówno prawidłowo rozwiniętego zmysłu krytycyzmu, jak i pokory. Stwierdzenie to jest zasadne przy „zmienionych” kierunkach świata – człowiek żyjący na Wschodzie nie może pogardzać całym dorobkiem kulturowym Zachodu nawet, kiedy widzi przemieszanie tego dziedzictwa z ewidentnym złem, a nawet grzechem. Nie wszystko na Zachodzie jest jednak złem. Stwierdzenie to wyraża głębokie przekonanie Gülena.

Kultura nierozwinięta, a więc skarłowaciała, zadufana w sobie, kierująca się pychą wobec innych, nigdy niczego trwałego nie stworzy. Nie wprowadzi obecnej rzeczywistości w realia nadchodzących lat, w nową erę¹⁴².

Poznający myśl Gülena dochodzi z całym przekonaniem do stwierdzenia, iż nic tak nie służy przyszłości jak wychowanie i edukacja. Stąd w procesie edukacji niezmiernie ważny jest też walor czasów, które nadejdą, czy już nadchodzą. Hodża Efendi w swojej wizji pedagogicznej akcentuje wymiar przyszłości, który

¹⁴¹ Carroll, *Dialog cywilizacji*, s. 70.

¹⁴² Nie należy wiązać tych słów z synkretycznym prądem kulturowym znanym jako *New Age* (Nowa Era).

żadną miarą nie oznacza przekreślenia przeszłości. Pragnieniem jego jest ukształtowanie liderów życia społecznego oraz jego reformatorów. Uzbrowieni w duchowe wartości, doskonale przygotowani zawodowo do podjęcia pracy, będą mogli przeprowadzić radykalne zmiany w życiu społecznym.

Zmiany – dokonywane w imię przyszłości – są nakazem chwili. Imperatyw ten zostanie zrealizowany tylko przez właściwie ukształtowanych ludzi, świadomych wagi zadania, które podejmują, odpowiedzialnych za swoje decyzje i czyny. Zmiany te nie tylko mają dokonywać się w Turcji. Przemianie społeczeństw służyć ma ogólnoswiatowa edukacja. Jej celem jest przede wszystkim dokonanie twórczej przemiany w osobowościach uczniów i studentów tak, by mogli oni w bliższej lub dalszej przyszłości, a nawet już dziś niwelować destrukcyjne, partykularne sposoby myślenia. Młodzi ludzie mają być zachęceni i sami siebie mają mobilizować do samodyscypliny, panowania nad sobą po to, by móc wносить twórczy wkład w budowanie sprawiedliwego, otwartego na dialog społeczeństwa. Gülen podkreśla: „Ci, którzy chcą zreformować świat, muszą najpierw zreformować siebie samych. Aby sprowadzić innych na ścieżkę ku lepszemu światu, muszą oczyścić swoje wewnętrzne światy z nienawiści, uraz i zazdrości oraz ozdobić swój zewnętrzny świat wszelkimi cnotami. Ci, którzy nie posiadają samokontroli i samodyscypliny, którym nie udało się uwznioślić swoich uczuć, mogą na początku wydawać się atrakcyjni, o wnikliwym umyśle. Jednak nie będą oni w stanie trwale inspirować innych, a uczucia, które obudzą, szybko znikną”.

Nowa edukacja, której promotorem jest Gülen, oferuje młodemu pokoleniu zdrową nadzieję. Jest ona potrzebna w procesie budowania bardziej stabilnego, trwałego i harmonijnego społeczeństwa. W tym właśnie sensie należy postrzegać edukację jako klucz do rozwoju i postępu narodów¹⁴³. Szkoły różnego typu, zarówno państwowe, jak i prywatne, skoncentrowane jedynie na zdobyciu umiejętności technicznych i wiedzy „materialnej”, nie przyczynią się do rozwiązania jakiegokolwiek konfliktu w społecznościach dzisiejszego świata, również konfliktów w wymiarze politycznym, międzynarodowym. Nie położą fundamentów dla lepszej przyszłości.

Edukacja według Gülena powinna troszczyć się o rozwój duchowych i materialnych potrzeb uczniów. Właśnie taka edukacja jest przyszłościowa. Idące

¹⁴³ Tenże, *Traditional Education and Leadership in Modern Education: Some Answers from Gülen and Education in Various Interview*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, Istanbul 2012, s. 66, 68-69.

w tym kierunku reformy szkolnictwa przyczynią się do pozytywnych zmian w życiu społeczeństw. Według tureckiego myśliciela „przetrwanie narodu zależy od edukacji obywateli, od tego, by ich życie było prowadzone ku duchowej doskonałości. Jeżeli narody nie są w stanie wydać roztropnych pokoleń, którym mogłyby powierzyć swoją przyszłość, to ich przyszłość będzie ciemna”¹⁴⁴.

Hodża Efendi zatroskany jest o przyszłość zarówno konkretnego człowieka, jak też mniejszych i większych społeczności ludzkich, wreszcie całej ludzkości. To właśnie ta troska była siłą inspirującą tureckiego intelektualistę do tworzenia szkół, do motywowania innych, by je organizowali, zakładali. „Przyszłość każdej jednostki jest ściśle powiązana z wrażeniami i wpływami doświadczonymi w dzieciństwie i wieku młodzieńczym. Jeżeli dzieci i młodzież wychowywana jest w klimacie uczuć wyższych, to zyskują umysły energiczne i okazują dobrą moralność oraz cnotę”¹⁴⁵.

Edukacja nie może zatrzymywać się na dniu dzisiejszym. Zawsze ma ona eschatologiczne ukierunkowanie¹⁴⁶, rzutuje na przyszłość danego narodu oraz państwa. Dzisiejsza sytuacja społeczeństw ma swoje korzenie w edukacji, która przeprowadzana była – jak zaznacza turecki uczyony – przed 25 laty. Nie jest to jakiś przypadkowy okres, lecz czas życia jednego pokolenia. Wadliwa edukacja oraz niekompetentni nauczyciele owocować będą zawsze wadami danego pokolenia, w tym również – uważa Gülen – niekompetencją administracji¹⁴⁷.

Turecki intelektualista wskazuje na profetyczny wymiar edukacji. „Jeśli ktoś chce przewidzieć przyszłość narodu – stwierdza – może tego poprawnie dokonywać przyglądając się edukacji i wychowaniu swej młodzieży”¹⁴⁸.

4. Znaczenie wartości niematerialnych

Sukces materialny, osiągnięty przez odrzucenie wartości duchowych, jest porażką i przegraną człowieka. Współczesne systemy edukacyjne różnych państw bardzo często ignorują wartości duchowe. Nie promują wartości kulturowych

¹⁴⁴ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

¹⁴⁵ Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 76.

¹⁴⁶ Tamże, s. 74.

¹⁴⁷ Tamże, s. 75.

¹⁴⁸ Tamże.

i tradycyjnych. Szkoły lekceważą głębię idei i uczuć, jasność myśli, docenianie roli kultury, zainteresowanie duchowością oraz duchowym wymiarem życia. W ten sposób współczesne szkolnictwo masowo produkuje „funkcjonariuszy zglobalizowanego systemu handlowego”¹⁴⁹. Absolwenci licznych dzisiejszych szkół – uważa Gülen – są technicznie (profesjonalnie) przygotowani nie tylko do wykonywania zawodu. Potrafią też (mimo widma bezrobocia) znaleźć pracę. Nie mają jednak ukształtowanego wnętrza tak, by mogli zdobyć i osiągnąć prawdziwą ludzką wolność. Żyją w pozornym świecie wolności, będąc w gruncie rzeczy zniewoleni przez wykształcenie, nieuwzględniające waloru wartości duchowych. Kierujący życiem politycznym i ekonomicznym preferują edukację zorientowaną na przyszły zawód. Często jest to edukacja wolna od wartości. Pozwala ona bowiem łatwo kontrolować ludzi wytrenowanych, ale nie wyedukowanych, stanowiących kadry pracujących (por. klasy pracujących w ideologii komunistycznej). „Gülen twierdzi, że jeżeli chce się kontrolować masy, należy je wygłodzić pod względem wiedzy. Takiej tyranii mogą się wyrwać jedynie przez edukację. Droga do sprawiedliwości społecznej opiera się na odpowiedniej powszechnej edukacji, bo tylko ona zapewni ludziom wystarczającą świadomość i tolerancję, aby szanować prawa innych”¹⁵⁰.

Wobec powyższego Hodża Efendi postuluje, by w imię sprawiedliwości w edukacji, która przygotowuje dobrych fachowców i profesjonalistów, nie rezygnować z koncentracji na wartościach duchowych i moralnych. Wyżej zwrócono już na to uwagę. W edukacji należy respektować prawa człowieka, a także mieć szacunek dla tolerancji. Tylko odpowiednio wykształcone osoby oraz właściwie uformowane wewnętrznie, wrażliwe duchowo, będą zdolne do przemieniania społeczeństw i świata. Będą mogły realizować szlachetne cele w życiu obywatelskim.

Pedagogika Gülena zatroskana jest o kształtowanie uczuć, wartości duchowych oraz odniesień uczniów i studentów do innych ludzi, również do siebie oraz świata. Tak spełniana misja generuje u wrogów duchowego wymiaru życia człowieka oskarżenie o „pranie mózgow” przez szkoły Gülena. Ktoś, kto stawia

¹⁴⁹ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.). Zob. Gülen, *Towards the Lost Paradise*, s. 16.

¹⁵⁰ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

taki zarzut, kierowany jest tylko i wyłącznie uprzedzeniem, agresją, zazdrością, lękiem. W edukacji znaczenie wartości niematerialnych jest niepodważalne. Nie rozumiem tego materialistycznego niewrażliwości na duchowy wymiar życia człowieka. Szkoły mają kształtować nie tylko zmysł materialny uczniów, ale równocześnie ich wrażliwość duchową. Tylko takie szkoły są szkołami przyszłości, przygotowanymi na wydarzenia, które nadejdą. Tylko takie szkoły przetrwają.

Rozdział VII.

Określenie edukacji, jej kontekst, wymiar oraz podstawy

1. Pojęcie edukacji

„Głównym obowiązkiem i celem ludzkiego życia– pisze Fethullah Gülen w kilkakrotnie przywoływanym w niniejszym studium szkicu o znamienym tytule *Edukacja od kołyski po grób* – jest usiłowanie zrozumienia [siebie, świata i Boga]. (...) Wysiłek podejmowany w tym celu, znany jako edukacja, jest procesem doskonalenia się, dzięki któremu zyskujemy w wymiarze duchowym, intelektualnym i fizycznym rangę dla nas ustaloną”¹⁵¹. Edukacja służy wzniosłej misji ucłowieczania człowieka. Proces samozrozumienia osoby ludzkiej przebiega przez całe życie jednostki. Edukacja nigdy zatem się nie zakończy. Jej jedynym, definitywnym kresem jest śmierć.

Zrozumienie siebie, poznawanie swojego wnętrza i własnego serca stanowi trud, wymagający znacznego zaangażowania oraz poświęcenia. Według Gülena rozpoznawanie siebie jest zarówno obowiązkiem, od którego nikt nie może uciec, jak również celem, do którego każdy powinien dążyć. Jedynie ten, kto usiłuje zrozumieć samego siebie, jest zdolny do prawidłowego odczytywania świata. Ten, kto twierdzi, że zna świat, a nie zna siebie, w gruncie rzeczy nie zna niczego. Jest zagubionym i w sobie, i w świecie. W tym kontekście edukacja obejmuje działania pomagające człowiekowi zrozumieć siebie, drugiego człowieka, innych ludzi oraz świat.

Gülen stwierdza, iż „edukacja, poprzez uczenie się i uczciwy sposób życia, stanowi subtelną powinność, która objawia się w Boskim Imieniu *Rabb*

¹⁵¹ Tenże, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 71.

(Wychowawca i Opiekun). Wypełniając ją osiągamy rangę prawdziwego człowieka i stajemy się dobroczynnym elementem społeczeństwa. Edukacja jest sprawą kluczową zarówno dla społeczeństwa jak i jednostek. Zaś przyszłość narodu zależy od młodzieży. Każdy naród, który chce zapewnić sobie pomyślną przyszłość, winien poświęcać możliwie największą energię na wychowanie swych dzieci. Naród, który przegrywa swą młodzież, naraża swą tożsamość i staje się słaby politycznie i kulturalnie¹⁵².

2. Globalizacja wyzwaniem dla edukacji

Trzeba wyraźnie stwierdzić, iż jednym ze słów bardzo popularnych w publicystyce, a także w naukach społecznych jest *globalizacja*. Z terminem tym wiążą się wprost inne określenia: „globalizm” – jako ideologia, „globalna wioska” – obrazująca współczesny świat, skurczony w wyniku rozwiniętej sieci międzyludzkiej komunikacji do niewielkiej przestrzeni. Pojęcie *globalizacji* wprowadził do języka angielskiego kanadyjski uczoney Marshal McLuhan (zm. 1980 r.). Słowo to rozpowszechniło się na całym globie, wnikając niemal do wszystkich języków świata. Język angielski okazał się językiem proklamowania *globalizacji*, co jest zrozumiałe, zważywszy na systemy cybernetyczne, oparte przede wszystkim na języku angielskim.

Rzeczywistość oznaczona słowem *globalizacja* jest przez jednych przyjmowana bezkrytycznie, inni wykazują przed nią obawę. Politycy państw Zachodu i Ameryki Północnej niemal ją *apoteozują*. W odpowiedzi na to podejście uformowały się silne ruchy *antyglobalizacyjne*, sprzeciwiające się narzucaniu jednego modelu kultury *globalnej*, nie szanującej specyfiki i odrębności określonych grup ludzkich oraz traktującej ekonomię jako fundament życia w jego wszelkich wymiarach, również tzw. *koncesjowanego* życia duchowego. Marshall McLuhan mówił o „globalnej wiosce”, w której nie ma barier w porozumiewaniu się między ludźmi. Mieszkańcy tej „wioski” obdarowani zostali przez cywilizację XX w. odpowiednim sprzętem, pozwalającym na dokonywanie wymiany informacji. W „wiosce” tej informacja stała się towarem.

¹⁵² Tenże, *Rzeczywiste znaczenie i wartość edukacji*, <http://pl.fgulen.com/content/view/11/4/> (10 VIII 2012 r.).

Wiedząc, czym jest *globalizacja*, Gülen stwierdza: „Dzięki gwałtownemu rozwojowi transportu i komunikacji, świat stał się globalną wioską. (...) Narody stały się bezpośrednimi sąsiadami. Musimy jednak pamiętać, szczególnie w świecie, jak ten, że byt narodu może być zabezpieczony tylko przy pomocy ochrony jego specyfiki”¹⁵³. Aby to „zabezpieczenie bytu” miało miejsce, konieczne jest przekazywanie w edukacji również rzeczowych (w tym krytycznych) informacji na temat *globalizacji*. Trzeba też pamiętać, iż dotykający różne państwa kryzys edukacji (można już mówić o światowym kryzysie edukacji, o wiele groźniejszym od kryzysu ekonomiczno-bankowo-gospodarczego), wygenerowany został przez niekontrolowaną, niekrytykowaną i nieoceniającą (w imię poprawności politycznej) *globalizację*.

„Globalna wioska” jest to raczej nowa postać miasta, ujmowanego coraz częściej również jako przedsiębiorstwo, odgórnie zarządzane przez określone siły czy *lobby* polityczne. Należy pamiętać o tym, czego nie nagłaśniają promotorzy *globalizacji*, iż duże przestrzenie świata dotknięte są wciąż analfabetyzmem, a wykształcenie dzieci i młodzieży w skali globalnej jest niedostateczne. Posiadanie komputera dla obywatela państwa Zachodu nie stanowi wielkiego problemu. Wśród głodujących ludów i narodów Afryki i Azji wielkim problemem jest codzienne zdobycie przysłowiowej miski ryżu. W „globalnej wiosce” nie wszyscy mogą cieszyć się dostępem do pełnej informacji. Nie tylko dyktatury i despotie, których wcale nie jest mało we współczesnym świecie, prowadzą ostrą cenzurę nadchodzących informacji; także w tzw. państwach demokratycznych powszechnie reglamentuje się informacje lub zakłada się blokady informacyjne na internetowe portale bądź wyszukiwarki. Informacja w dzisiejszym świecie jest pod ścisłą kontrolą polityków.

Symbolem *globalizacji* nie jest wioska z mieszczącą się w niej budowlą sakralną jako centrum, lecz przestrzeń totalnie, raczej – totalitarnie zdesakralizowana. W globalnym świecie, zarządzanym według areligijnych czy antyreligijnych projektów, centrum wyznacza maszt przekaźnikowy lub antena satelitarna. Jest to nowe *axis mundi* – oś świata, pseudo-drzewo życia, nowa wieża Babel. Wokół tej osi „kręcić się” powinien cały świat, a może jeszcze inaczej – świat winien być wokół tych kierowniczo-dyspozycyjnych ośrodków „kręcony”.

¹⁵³ Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 85.

W slumsach, nazywanych też dzielnicami marginalnymi, otaczających metropole współczesnego świata (głównie w Ameryce Południowej i Afryce), anteny satelitarne są wszechobecne. Umocowane na skleconych z blachy, desek, tektury i gliny budowlach wyrażają jedno z największych zagrożeń *globalizacji*. Chce ona bowiem wszystko ujednoczyć, nauczyć jednego wzorca zachowania, ukształtować jedną mentalność konsumencką. Równocześnie kreuje ona świat fikcji, rzeczywistość miesza z ułudą, a pragnienia „miksuje” z brutalnymi realiami, nigdy niepozwalającymi na realizację zamierzeń. Mieszkańcy slumsów, odbierający programy telewizyjne z całego świata, czują się jego obywatelami i bohaterami. Utopia oraz ułuda obrazów przekazywanych przez media stanowi bardzo poważne zagrożenie dla człowieka, jego rodziny, społeczeństwa.

Wielce prawdopodobnym jest stwierdzenie, że twórcy różnego rodzaju obrazów, w tym filmów, także stanowiących środek międzyludzkiego komunikowania się, celowo promują fikcję. Społecznościami i narodami, które zatraciły umiejętność samodzielnego myślenia oraz niezależnego wyrażania opinii i sądów, co więcej – rozróżniania rzeczywistości od fikcji, pogrążonymi w poznawczym fałszu, łatwo jest manipulować.

Tak rozumiana „globalna wioska” – o której wspomniał Gülen, nie dokonując jednak jej szczegółowej analizy – nie jest przestrzenią, w której panuje porządek zgodny z naturą, gdzie szanowane są prawa przyrody i respektem otaczane jest jej piękno. W świecie globalnym nie ma prymatu etyki nad materią. Religia z nauką jest podstępnie skłócana. *Globalizacja* stanowi wielki, często wręcz dramatyczny kontekst pedagogiczny nie tylko szkół Gülen, ale wszystkich szkół oraz ośrodków edukacyjnych na całym świecie. W zglobalizowanym świecie – uważa turecki pedagog – należy zatem wcześniej i lepiej poznać tych, którzy staną się naszymi przyszłymi sąsiadami¹⁵⁴.

W dziele *The State of our Souls* Gülen podkreśla konieczność formowania wszystkich ludzi, ich mentalności, postaw tak, by mogli służyć ludzkości, rozwiązując szereg dylematów na różnych odcinkach życia. W dziele tym turecki uczyony wyraźnie stwierdził: „Szczególnie dzisiaj, gdy życie stało się bardziej skomplikowane i złożone, świat uległ *globalizacji*, a każdy problem stał się wszechogarniającym, planetarnym problemem, ważne jest, by ci, którzy mają wiedzę z zakresu

¹⁵⁴ Tenze, *Traditional Education and Leadership in Modern Education: Some Answers from Gülen and Education in Various Interview*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, Istanbul 2012, s. 67.

nauk przyrodniczych, inżynierii i technologii, które muzułmanie uznają za dobre i właściwe, uczestniczyli w konsultacji obok tych ludzi wielkiego formatu, którzy znają istotę islamu, jego rzeczywistość, ducha i jego dyscypliny”¹⁵⁵. W innym miejscu dodaje: „(...) Naszymi trzema największymi wrogami są: ignorancja, ubóstwo i wewnętrzne schizma. Wiedza, praca oraz własność, a także zjednoczenie mogą walczyć z tymi „wrogami”. O ile (skoro) ignorancja jest najbardziej poważnym problemem, musimy przeciwstawić się jej przez edukację. Edukacja była zawsze najważniejszą drogą służenia naszemu krajowi [Turcji – E.S.]. Teraz, jako że żyjemy w globalnej wiosce, jest ona najlepszym sposobem służenia ludzkości i ustanowienia dialogu z innymi cywilizacjami”¹⁵⁶.

Powstała z inspiracji Gülena i wzmiankowana już w tym studium Fundacja Dziennikarzy i Pisarzy zaczęła organizować spotkania pod nazwą Abant Meetings. W czasie tych spotkań intelektualiści, reprezentujący różne światopoglądy i przekonania, podejmują szereg trudnych problemów i dylematów społecznych, w tym właśnie temat szans i zagrożeń oraz wyzwania *globalizacji*¹⁵⁷.

Jedno z dzieł Gülena nosi znamieny tytuł – *Towards a Global Civilisation of Love and Tolerance*¹⁵⁸ (*W kierunku globalnej cywilizacji miłości i tolerancji*). Jedyne słuszną odpowiedzią na zjawisko *globalizacji* we współczesnym świecie jest kreowanie i szerzenie właśnie globalnej, a zatem całkowitej, bezwarunkowej, wszędzie mającej prawo bytu cywilizacji afirmacji drugiego człowieka i innych ludzi, czyli właśnie „cywilizacji miłości”. Jest ona bowiem w najgłębszym sensie bezwarunkową afirmacją drugiego człowieka, który zawsze jest innym. Wyrazem miłości jest tolerancja, która nie oznacza przyzwolenia na propagowanie zła w imię włości, lecz wyraża szacunek dla wolności drugiego, a także dla własnej wolności. Co więcej, użyte przez Gülena w tytule jego dzieła określenie „cywilizacja miłości” jest tym samym pojęciem, które dużo wcześniej wprowadził do języka religijnego papież Paweł VI, a następnie upowszechnił papież Jan Paweł II.

¹⁵⁵ Gülen, *The State of our Souls. Revival in Islamic Thought and Activism*, Somerset, NJ 2009 s. 54-55; cyt. za B.J. Carroll, *Dialog cywilizacji* s. 74.

¹⁵⁶ Gülen, *Traditional Education and Leadership in Modern Education: Some Answers from Gülen and Education in Various Interview*, s. 69. „Ignorancja pokonywana jest przez edukację, ubóstwo przez pracę i przez posiadanie kapitału, wewnętrzna schizma (rozbicie, podział) – przez jedność, dialog i tolerancję” (tamże).

¹⁵⁷ Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, s. 87.

¹⁵⁸ Gülen, *Towards a Global Civilisation of Love and Tolerance*, Somerset, NJ 2004.

Ten drugi mówił również o „*globalizacji miłości*”, a także o „*globalizacji solidarności*” jako jedynie słusznej odpowiedzi na wyzwania *globalizacji*.

3. Jednostka i społeczność a edukacja

Omawiany autor podkreśla rzeczywiste znaczenie i wartość edukacji, zarówno w wymiarze jednostkowym, indywidualnym, jak i społecznym, wspólnotowym. Wskazuje nadto na drogi, na których ona przebiega¹⁵⁹.

Ograniczenie edukacji tylko do uczenia się wygeneruje u uczących się antyspołeczne postawy. Takie edukowanie ostatecznie będzie – jako promujące egoizm – anty-edukowaniem. Wymiar teoretyczny edukacji musi być bowiem zbieżny z wymiarem praktycznym. Uczenie „sposobu życia” jest po prostu edukacją. Służy też ona prawemu postępowaniu człowieka. Prawdziwa edukacja, przebiegająca w tych dwóch wymiarach: teoretycznym i praktycznym, służy osiągnięciu przez wychowywanych rangi prawdziwego człowieczeństwa. Poszczególne osoby wychowane w ten sposób będą poświęcały się całemu społeczeństwu i inspirowały innych do pełnienia dobra¹⁶⁰.

Stwierdzenie Gülena: „Edukacja jest sprawą kluczową zarówno dla społeczeństw jak i jednostek. Zaś przyszłość narodu zależy od młodzieży”¹⁶¹ jest powszechnie znane w różnych kręgach kulturowych i światopoglądowych. Przedstawiciele kultur zarówno religijnych, jak i świeckich, często wyrażają to przekonanie. Konieczne jest wytrwałe wprowadzanie tych słów w życie. Według tureckiego intelektualisty w edukacji bardzo wyraźnie ujawniają się wymiary – społeczny (wspólnotowy), a także indywidualny (jednostkowy), który daleki jest od egoizmu¹⁶².

Edukacja wzmacnia tożsamość jednostki, a tym samym tożsamość całych społeczności oraz kultury. Właściwie realizowana stanowi siłę witalną i duchową danego narodu, a ostatecznie – moc państwa. Potęguje oraz ożywia siłę kulturową specyficzną dla danego narodu. „Każdy naród – przekonuje Gülen – który chce zapewnić sobie pomyślną przyszłość, winien poświęcać możliwie najwięcej

¹⁵⁹ Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 74.

¹⁶⁰ Tamże.

¹⁶¹ Tamże.

¹⁶² Tamże.

energii na wychowanie swych dzieci. Naród, który przegrywa swą młodzież, naraża swą tożsamość i staje się słaby politycznie i kulturalnie”¹⁶³.

Społeczeństwa, mające wadliwie skonstruowane systemy edukacji (bywa, że są to systemy utopijne, antyreligijne, niemoralne), pogrążają się jako całość w fikcyjnym świecie. Wchodzą w zbudowane przez siebie przestrzenie wirtualne, mitologiczne, odrealnione. Życie bez edukacji lub z edukacją zafałszowaną i kłamliwą przenosi całe grupy ludzkie w świat chorej wyobraźni. Odwraca od faktycznych problemów, wyzwań, dylematów, dramatów. Skoro – jak uważa Gülen – rzeczywiste życie możliwe jest tylko poprzez wiedzę, to odwrotność powyższego stanowi stwierdzenie, iż bez wiedzy życie nie jest rzeczywiste.

W nawiązaniu do realizmu życia, w które wprowadza wiedza, Hodża Efendi konstatuje: „Ci zatem, którzy lekceważą uczenie się i nauczanie, winni być zaliczeni do „martwych”, mimo że żyją, gdyż zostaliśmy stworzeni, by się uczyć i przekazywać innym wiedzę, którą zdobyliśmy”¹⁶⁴. W stwierdzeniu tym ujawnia się wątek *kreacjonistyczny*, związany ze stworzeniem przez Boga, ludzi i świata. Uczenie się i przekazywanie zdobytej wiedzy jest wypełnianiem woli Boga Stwórcy, który w tym celu powołał do istnienia człowieka. Ludzie, realizując misję zleconą im przez Stwórcę, służą życiu, pokonują śmierć jako antytezę życia. W związku z tym zaliczani są do żywych i, będąc takimi, mają przywracać do życia (czyli prawdy o sobie jako stworzeniu Boga) tych, którzy są martwi (czyli prawdy tej nie znają nie z własnej winy bądź ją świadomie odrzucili)¹⁶⁵.

Edukacja, wychowywanie siebie i innych oznacza uwyrażnienie znamion człowieczeństwa przekazanych ludziom przez Boga, który jest racją ich istnienia. Gülen nie waha się wypowiedzieć bardzo mocnego w odbiorze sądu, przywołanego już w niniejszej pracy (jeszcze do niego się powróci): „Prawdziwymi ludźmi jesteśmy jedynie wtedy, gdy się uczymy, nauczamy innych oraz ich inspirowujemy. Kwestii podlega także to, czy ludzie wykształceni, którzy nie odważają się i nie reformują, by stanowić przykład dla innych, są naprawdę ludźmi”¹⁶⁶. Turecki uczonej nie odmawia w tej wypowiedzi ignorującym edukację *ontycznego* statusu człowieczeństwa. Pragnie natomiast – w duchu sposobu wypowiedzi

¹⁶³ Tamże, s. 75.

¹⁶⁴ Tamże.

¹⁶⁵ Tamże.

¹⁶⁶ Tamże, s. 75.

właściwej dla kultury Bliskiego Wschodu – wskazać na absurdalność braku edukacji, podkreślić niezbywalny walor uczenia się oraz uczenia innych.

4. Przedmiot, podmiot oraz metoda nauczania

Mówiąc o rzeczywistym znaczeniu i wartości edukacji Gülen syntetycznie ujmuje przedmiot, czas i metodę nauczania. Odpowiadając na pytanie: „czego powinno się nauczać?” wskazuje na przedmiot nauczania. Cała wiedza jako taka może być przedmiotem nauczania. Jest ona – twierdzi – wartością samą w sobie. Wiedza natomiast pozostająca tylko i wyłącznie teorią traci swoją wrodzoną zdolności do przemiany świata i ludzi. Nie przekładana na czyny pozostanie wiedzą potencjalną. Wiedza spełniana w życiu, realizowana w różnych jego okolicznościach i sytuacjach, nabiera waloru aktualnego. Na tę prawdę zwrócono już uwagę w niniejszym studium.

Celem uczenia się czy – jak mówi Gülen – nauki „jest uczynienie z wiedzy przewodnika przez życie oraz oświelenie drogi do poprawy ludzkości”¹⁶⁷. Wiedza jest swoistym *vademecum*. Człowiek zawsze radzący się wiedzy, którą zdobył, nigdy nie zbłądzi i nie pozwoli, by inni gubili się w życiu. W stwierdzeniu powyższym ujawnia się uniwersalistyczne przeznaczenie nawet najbardziej osobistej wiedzy. Wiedza określonej osoby, nieodnoszona i nieprzekazywana innym w celu ich udoskonalania, oraz w celu zmiany kondycji ludzkości, przestaje w końcu być wiedzą. Staje się przyczyną zagubienia i błędzenia.

Hodża Efendi wypowiada kolejną myśl, która wydawać się może kontrowersyjna. Wnikając jednak w sens tej wypowiedzi zauważyć można obecny w niej wielki talent pedagogiczny omawianego autora: „(...) każda wiedza nieodpowiednia dla esencji człowieka jest dla uczącego się ciężarem, a nauka, która nie kieruje ku celom szlachetnym, jest oszustwem”¹⁶⁸. O ile druga część tego sądu wydawać się może oczywista, o tyle pierwsza – dopóki nie zostanie wyjaśniona – może rodzić wątpliwości. Gülen wskazuje zarówno na predyspozycje umysłowe (osobowość) uczącego się oraz na jego postępowanie w osiągnięciu wiedzy. Pedagog winien podchodzić do każdego ucznia indywidualnie, osobiście, tzn.

¹⁶⁷ Tamże, s. 75-76. Por. Ch. Nelson, *Fethullah Gülen: A Vision of Transcendent Education*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, Istanbul 2012, s. 62.

¹⁶⁸ Tenże, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 76.

w sposób najodpowiedniejszy dla tych właśnie relacji. Nie jest ów uczeń przedstawicielem *homogenizowanej* masy rówieśników, lecz jest osobą jedyną, niepowtarzalną. Ta wyjątkowość każdego człowieka (jego „esencja”) domaga się wyjątkowego i nieszablonowego traktowania.

Turecki uczonej jest głęboko przekonany, iż „(...) wiedza zdobywana we właściwym celu stanowi dla uczącego się niewyczerpane źródło błogosławieństw”¹⁶⁹. Odnosząc się do tego stwierdzenia można konstatować, iż wiedza zdobywana dla niewłaściwego celu będzie dla człowieka korzeniem przekleństwa. Pozostanie wiedzą wypaczoną, ukierunkowaną na zło, czyli egzystencjalny fałsz. Wiedza, również ta naukowa, jeśli nie rozwiązuje podstawowych pytań człowieka, jeśli nie oświetla jego życiowych dróg (tym bardziej bezdroży), jest w gruncie rzeczy niewiedzą, anty-wiedzą. „Kaźda wiedza (...) – mówi Gülen – jest prawdziwa, gdyż rzuca światło na misterium ludzkiej natury i ciemne obszary egzystencji”¹⁷⁰. Owo rzucanie światła to realne poznawanie tajemnic bytu człowieka, czyli właśnie ludzkiej natury. Bez oświetlania tej natury pozostanie ona zawsze nierozwikłaną zagadką.

Pedagog zgłębiający wiedzę, a następnie ją przekazujący, nie obawia się analizować ciemnych obszarów egzystencji. Oświetlanie tego, co ciemne, zakłane oznacza proces przemiany, a wręcz nawracania się, zmianę sposobu patrzenia na swoje życie, dostrzeżenie jego wartości.

Turecki intelektualista wskazuje na proces wychowania przebiegający w klimacie uczuć wyższych. Skoro to czyni, to można również suponować wychowywanie (raczej anty-wychowanie, deprawację) przebywającego w klimacie zła, negacji tego wszystkiego, co transcendentne, wzniosłe. W antypedagogicznym środowisku umysłem młodych ludzi odbiera się energię do czynienia dobra. Wychodzący z takich środowisk młodzi ludzie niszczyć będą innych, a zwłaszcza siebie.

Gülen poświęca uwagę specyfice wychowania dziewcząt. Przypomina znaną zasadę, „by dziewczynki wychowywać na istoty delikatne jak kwiaty”¹⁷¹. Delikatność jest synonimem wrażliwości. We współczesnym świecie, gdzie w dużej mierze zatracona została wrażliwość ludzka, akcent położony na tej wartości jest

¹⁶⁹ Tamże.

¹⁷⁰ Tamże.

¹⁷¹ Tamże.

niezmiernie wymowny i ważny. Człowiek winien uczyć się wrażliwości przez całe życie. Pogarda dla wrażliwości stała się przyczyną postrzegania jej jako słabość, niemoc człowieka, swoista patologia czy patologiczne zwyrodnienie. Edukacja ma czynić ludzi i cały świat wrażliwym na prawdę, dobro, piękno oraz *sacrum*. Wrażliwość jest warunkiem *sine qua non* poznawania i akceptowania tych wartości czy – jak mówią filozofowie realistycznego, neotomistycznego (nawiązującego do św. Tomasza z Akwinu, mającego wielki wkład w poznanie filozofii islamu w Europie) nurtu myśli – elementów bytu, tj. realnie istniejącej rzeczywistości.

Hodża Efendi wypowiada się w kwestii kształtowaniu dziewczynek „na łagodnych i uczuciowych wychowawców dzieci”¹⁷². Łagodność oraz uczuciowość okazywana w procesie wychowania (nie tylko zresztą dziewczynek) czy to w domu, czy w szkole, zaowocuje ukształtowaniem dojrzałych osobowości, wolnych od stosowania jakiegokolwiek formy przemocy oraz od kierowania się kłamstwem.

Bezwzględność i wyrachowanie to znaki rozpoznawcze zdeformowanego społeczeństwa. Stało się ono takim poprzez doświadczenie i przejście anty-wychowania, w którym takie wartości jak łagodność, uczuciowość były w pogardzie oraz kiedy wyśmiewano je, gdy stawały się one czymś udziałem. W centrum wychowania dziewczynek (chłopców również) sytuje się fundamentalna troska pedagogiczna – troska o prawdę. Człowiek łagodny, wrażliwy, uczuciowy będzie bronił prawdy. Brutalny, niewrażliwy, nieuczciwy zawsze będzie rozsiewał fałsz i tym kłamstwem się karmił oraz narzucał je innym. Kłamstwo będzie jego siłą, motywującą go do czynienia i narzucania innym zła, również w życiu publicznym.

Pedagogika Gülena koncentruje się na głębi idei, poznawanych przez dzieci i młode pokolenie. Powierzchowne poznawanie idei nigdy nie przyczyni się do wygenerowania postaw wierności tym ideom. Niezmiernie ważna jest też jasność myśli, która przekazywana jest wychowankom, oraz autentyczność uczuć. Pedagodzy Gülenowscy zainteresowani są życiem duchowym swoich podopiecznych. Edukacja posiada dwa wymiary: indywidualny oraz wspólnotowy. Jej ogromnym walorem jest powszechność. Nikomu nie zamyka się drogi do edukacji. Wręcz przeciwnie, wszyscy są mobilizowani do jej podejmowania.

¹⁷² Tamże.

Umysł, serce i duch człowieka a edukacja

1. Człowiek w świetle islamu

U podstaw każdego systemu edukacyjnego sytuuje się bardziej lub mniej wyraźnie określona koncepcja, zwana też wizją antropologiczną. Opisywanie procesu edukacji i wychowania powinno rozpocząć się od odwołania się do antropologii, stanowiącej jej swoistą podstawę. Obiektywne przedstawienie koncepcji człowieka jest bowiem warunkiem *sine qua non* edukacji. Fethullah Gülen przyjmuje wizję człowieka ukazaną przez *Koran* i tradycję islamu.

Człowiek według nauki islamu zajmuje najwyższe miejsce w hierarchii wszystkich stworzeń. Allah powołał go do istnienia w sposób cudowny. Ulepił z prochu ziemi, z sypkiej materii, a następnie tchnął w niego swojego ducha. Tak stworzony człowiek, Adam, stał się prototypem, wzorem każdej ludzkiej istoty. Bóg ustanowił pierwszego człowieka na ziemi swoim namiestnikiem – *chalifa* (pojęcie pochodzenia arabskiego) to tytuł wpisany w naturę każdej osoby. Stwórca nauczył również człowieka nazywania, czyli nadawania imion wszystkim rzeczom¹⁷³.

Człowiek, mający władzę nad innymi stworzeniami Bożymi, nie powinien nigdy zapominać, iż jest sługą Allaha. Bycie sługą, czyli poddanym Allaha (taki jest sens określenia „muzułmanin”), to największy zaszczyt i chwała, jakiej można dostąpić. Sługa Allaha otoczony jest Jego miłosierną troską i opieką. Sługami Allaha są w równym stopniu mężczyźni i kobiety. Są oni takimi samymi dziełami Boga. Między mężczyzną i kobietą jako stworzeniami Boga nie ma żadnej

¹⁷³ Pierwsze akapity niniejszego paragrafu opracowane zostały głównie w oparciu o tekst: M. i U. Tworuszka, *Islam. Mały słownik*, Warszawa 1995, s. 12-14.

ontycznej różnicy. Człowiek nie jest w islamie przedstawiany jako „obraz Boga” (co czyni chrześcijaństwo) – ani *Koran*, ani tradycja muzułmańska nie mówi, iż został on „stworzony na Jego obraz i podobieństwo” (Rdz 1,26b).

Według islamu pierwsi ludzie (prarodzice) popełnili tzw. grzech pierwotny, który nie jest dziedzicznym, przechodzącym z pokolenia na pokolenie grzechem pierworodnym. Żaden człowiek nie ponosi odpowiedzialności za grzechy innego człowieka. Dzieci nie są też spadkobiercami grzechów swoich rodziców i przodków. Antropologiczne i *soteriologiczne* kategorie stworzenia człowieka, jego upadku oraz odkupienia, charakterystyczne dla chrześcijaństwa i wyrażające jego tożsamość, są nieznane w teologii islamu. Skoro pojęcie „grzechu pierworodnego” jest obce muzułmanom, to tym bardziej pojęcie „zbawienia”, dokonanego przez Bożego wysłannika Jezusa Chrystusa.

Adam i Ewa posłużyli się wolną wolą w sposób niezgodny z nakazem Boga. Z tego właśnie powodu, czyniąc pierwszy grzech, zostali wygnani z raju. Miejscem ich zamieszkania stała się ziemia. Bóg jednak nie skazał ich na samotność i opuszczenie. Adam i jego potomstwo ogarnięte zostało litością i miłosierdziem Boga Stwórcy, który stale przebacza błądzącemu człowiekowi, okazującemu wobec Niego skruchę i pokorę. Chociaż człowiek jest dzięki wolnej woli najlepszym stworzonym przez Boga dziełem, to jednak już sam fakt i status stworzenia implikuje jego słabość. *Koran* poleca mu podejmowanie refleksji nad samym sobą: „Niech więc rozważy człowiek, z czego on został stworzony!” (*sura* 86,5). Każdy człowiek jest istotą z natury słabą, niestałą, niecierpliwą, ale także niewiedzącą i małoduszną: „Ja wcale nie uniewinniam mojej duszy, dusza bowiem pobudza do złego, jeśli tylko nie zmiłuje się mój Pan” (*sura* 12,53).

Islam ogarnia wielkim szacunkiem każdą istotę ludzką od momentu poczęcia aż do naturalnej śmierci. Nowo narodzonemu szepce się do ucha wyznanie wiary: „Nie ma Boga poza Allahem, a Mahomet jest jego Prorokiem”. Umierający powinien te słowa wypowiedzieć lub usłyszeć jako ostatnie w swoim życiu. Jeżeli na łożu śmierci nie może wypowiedzieć już żadnego słowa, winien gestem uniesionego, wskazującego palca świadczyć, że zawsze był wiernym i posłusznym Allahowi. Aborcja i eutanazja są traktowana jako zło, które żadną miarą nie może być akceptowane lub usprawiedliwane. Życie ludzkie (płodność człowieka, macierzyństwo i ojcostwo) jest największą wartością, bowiem dawcą życia oraz tym, który je nieustannie podtrzymuje, jest sam Bóg.

Gülen prowadzi swoją refleksję antropologiczną nie tylko w nawiązaniu do tradycji islamu, czyli z perspektywy muzułmańskiej, lecz także do doświadczenia dziejów refleksji o człowieku, podejmowanej przez wybitne postacie, kształtujące postrzeganie człowieka jako istoty wyjątkowej, innej od tego wszystkiego, co spotkać można w świecie. „Teoria duszy” oraz ludzkiego rozwoju związana jest u Gülena z teorią edukacji. Ów uczyony – podkreśla B.J. Carroll w szkicu pt. *Gülen, Konfucjusz i Platon o edukacji* – „jest przekonany, że jaźń człowieka składa się ze składników cielesnych, umysłowych i duchowych. Każdy z nich musi być rozwijany w sposób prawidłowy, aby człowiek mógł osiągnąć swój pełny potencjał, a ten rozwój odbywa się przez edukację”¹⁷⁴.

Prawidłowy, a zatem harmonijny rozwój człowieczeństwa (jego istoty, bytu), przebiegać musi równocześnie na płaszczyznach: fizycznej (cielesnej), umysłowej oraz duchowej. Zaniedbanie którejkolwiek sfery rodzi szereg negatywnych konsekwencji. Z kolei np. wyeksponowanie jednej z nich zubaża człowieczeństwo i je deformuje. Osoby o rozwiniętej sile fizycznej, a zatem w jakimś sensie cieleśnie doskonałe, ale o nieukształtowanych, a więc zachwianych sferach umysłowej i duchowej, są godne politowania.

Turecki myśliciel syntetycznie kreśli obraz człowieka: „Jesteśmy stworzeniami zbudowanymi nie tylko z ciała lub umysłu, albo uczuć i ducha; jesteśmy raczej harmonijną kompozycją tych wszystkich elementów. Każdy z nas jest ciałem zaplątanym w sieci potrzeb, oraz umysłem, który ma bardziej subtelne i ważne potrzeby, niż ciało, jest nękanym niepokojem o przeszłość i przyszłość”¹⁷⁵. Szuka odpowiedzi na najbardziej podstawowe pytania: o sens życia oraz jego cel, o sens istnienia, narodzin, przemijania, śmierci człowieka.

Gülen wskazuje na komplementarność elementów stanowiących o człowieku. Żadna z jego sfer *ontycznych* nie może występować przeciwko innej. Równocześnie każda jest autonomiczna. Umysł, czyli racjonalność, nie potrafi zaspokoić emocjonalności. Może i powinien jednak czuwać nad uczuciami, poskramiając te, które mogą nieść moralny nieporządek. Człowiek jako całość, jako jedność sfer bytu powołany jest do bycia szczęśliwym. Turecki uczyony tak wyraża to przekonanie: „(...) każda osoba jest stworzeniem złożonym z uczuć, które nie

¹⁷⁴ Carroll, *Dialog cywilizacji*, s. 69.

¹⁷⁵ Tenże, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 82; zob też inaczej brzmiący, analogiczny fragment: Carroll, *Dialog cywilizacji*, s. 70

mogą być zaspokojone przez umysł, oraz stworzeniem z ducha, poprzez którego zdobywamy naszą zasadniczą, ludzką tożsamość. Każda jednostka jest tym wszystkim. Jeśli mężczyzna albo kobieta, wokół których krążą wszystkie wysiłki, są pojmowani i oceniani jako stworzenia obdarzone tymi aspektami, i jeśli wszystkie nasze potrzeby są spełnione, to wtedy osiągamy prawdziwe szczęście. Prawdziwy postęp ludzkości i rozwój relacji z naszym „ja” jest możliwy tylko przy pomocy edukacji¹⁷⁶.

Trzeba koniecznie zwrócić uwagę – co podkreśla Gülen – na powiązanie pracy nad sobą z postępowaniem ludzkości. Prawdziwy (a więc nie fałszywy, pozorny) postęp ludzkości” (czyli wydobywanie z niej potencjalności i jej formowanie) wiąże się nierozzerwalnie z edukowaniem konkretnego człowieka. Określenie „postęp ludzkości” było nadużywane przez systemy myśli filozoficznej z gruntu antyludzkie, np. przez utopijny marksizm i jego kolejne, historyczne ucieleśnienia. Gülen dokonuje swoistej rehabilitacji tego pojęcia. Liczne utopie, wychodziły zawsze z błędnej wizji człowieczeństwa, postrzeganego tylko i wyłącznie przez pryzmat materii. Człowiek – przekonuje turecki uczony, który nie określa wprawdzie po imieniu owych utopii – nie jest produktem materii. Jego obecność w świecie ma o tyle sens, o ile on – przemieniając i doskonaląc siebie przy pomocy edukacji – jednocześnie przemienia i udoskonala świat. Może to uczynić tylko i wyłącznie wtedy, kiedy wie, kim jest i kim ma się stawać. W tym procesie poznawania siebie najbardziej może mu pomóc edukacja.

Jedną z największych alienacji, których może doświadczyć człowiek, jest brak kontaktu z samym sobą. Nie jest to jakaś wizja idealistyczna albo utopijna. To, co Gülen nazywa „relacją z naszym „ja””, nie jest niczym innym, jak realizacją (z chrześcijańskiego punktu widzenia) części przykazania miłości Boga i bliźniego, odnoszącego się do tego, który ma miłować Boga i drugiego człowieka. Imperatyw miłowania siebie samego, wpisany w fundamentalne przykazanie chrześcijaństwa, nie jest żadną zachętą do uprawiania narcyzmu, samouwielbienia, pielęgnowania egoizmu. Człowiek, który ma kontakt z samym sobą, który słucha swojego sumienia, który nie wstydy się wrażliwości, wie i chce wciąż

¹⁷⁶ Tenże, *Edukacja od kołyski po grób*, dz. cyt., s. 82-83. Ostatnie zdanie, zaczerpnięte z angielskiej edycji niniejszego źródła, a zamieszczone w książce Carroll, ma inne brzmienie: „Prawdziwy postęp a także rozwój naszej jaźni są możliwe jedynie przy pomocy edukacji” (taż, *Dialog cywilizacji*, s. 70). „Ja” i „jaźń” są w pewnym sensie tożsame. Nie są one ukształtowane „do końca”. Edukacja uwyrażnia permanentny wymiar formowania jaźni człowieka, jego najgłębszego ja.

wiedzieć, kim jest, jaka jest jego godność, stanowiąca o jego wielkości (wyrażającej się przez pokorę, a nie pychę), rozwija relację ze swoim „ja”. Realizuje warunek wstępny autentycznej miłości drugiego człowieka oraz Boga.

Hodża Efendi w szkicu *Nasze wewnętrzne zdolności a edukacja* konstatuje, iż „od czasu Ibn Miskawayha ludzkie popędy przyjęło się dzielić na trzy kategorie: rozum, pożądanie i gniew. Rozum obejmuje wszystkie nasze władze pojmowania, wyobraźnię, kalkulowanie, pamięć, uczenie się itp. Gniew obejmuje naszą siłę samoobrony, którą islamska *jurysprudencja* definiuje jako potrzebną do obrony naszej wiary, zdrowia, własności, życia, rodziny oraz innych nienaruszalnych wartości. Pożądanie jest siłą napędową naszych zwierzęcych apetytów”¹⁷⁷. I dalej stwierdza, cytując surę *Koranu*: „Upiększane jest ludziom upodobanie do namiętności: do kobiet i do synów, do nagromadzonych kintarów złota i srebra, do koni wyróżniających się szlachetnością, do trzód i zasiewów. To jest używanie życia na tym świecie” (3,14). W te popędy wyposażone są również inne stworzenia. Jednakże czy to w pragnieniach, inteligencji, czy to w determinacji, by bronić życia i terytorium, są one ograniczone. Nie dotyczy to jedynie człowieka. Każdy z nas jest w sposób jedyny w swoim rodzaju wyposażony w wolną wolę i zdecydowane zobowiązanie do kontroli swych władz umysłowych. Te zmagania o dyscyplinę wewnętrzną określają nasze człowieczeństwo. Mieszając się wzajemnie i w zależności od okoliczności, nasze popędy wyrażają się często poprzez zazdrość, wrogość, nienawiść, hipokryzję. Należy starać się poddać je dyscyplinie”¹⁷⁸.

W dalszej wypowiedzi konstatuje: „Rozum poddany dyscyplinie prowadzi nas do wiedzy, a ostatecznie do mądrości. Gniew okiełznany wiedzie nas ku odwadze i wytrzymałości. Panowanie nad naszymi namiętnościami i pożądaniem rozwija naszą niewinność. Jeśli każdą cnotę wyobrazimy sobie jako centrum koła, i każdy ruch poza centrum jako wadę, to im bardziej będziemy wychodzić poza nie, tym – oczywiście – wada będzie większa. Z każdą cnotą moralną łączą

¹⁷⁷ Ibn Miskawayh (ok. 930-1030), muzułmański moralista, filozof i historyk, autor traktatu moralnego *Tahdih al-Akhlaq* (zainspiowanego myślą Arystotelesa), uważanego za jedno z najważniejszych dzieł w dziejach filozofii islamskiej. W dziele historycznym *Ibn M. Kitab Tajarib al-Umam wa Ta'aqub al-Himam* (*Upadek Kalifatu Abbasydzkiego*), mającym znaczący wpływ na rozwój historiografii islamu, wykorzystał szeroko dostępne wówczas źródła.

¹⁷⁸ Gülen, *Nasze wewnętrzne zdolności a edukacja*, <http://pl.fgulen.com/content/view/10/4/> (10 VIII 2012 r.).

się dwa ekstrema: brak albo nadmiar. Dwie skrajności, związane z mądrością, to głupota i przewrotność. Dla odwagi są to: tchórzostwo i brawura; dla niewinności zaś: bezwład i nieumiarkowana żądza. Doskonałość, która jest celem naszej egzystencji, polega na utrzymaniu równowagi pomiędzy dwoma skrajnościami odnoszącymi się do każdej cnoty. Przekazano, że Ali ibn Abi Talib powiedział:

Bóg nadał aniołom naturę intelektualną, pozbawioną pożądania seksualnego, namiętności i gniewu; zwierzętom – bez intelektu, ale z pożądaniem i gniewem. Ludzkość zaś wyniósł wyżej, obdarzając ją wszystkimi tymi jakościami. W związku z tym, jeśli nasz intelekt panuje nad naszymi pożądaniem i dzikością, to wtedy wznosimy się ponad anioły, gdyż ten poziom istoty ludzkie osiąga ją ze względu na przeszkody, które nie niepokoją aniołów. Naprawa wspólnoty możliwa jest jedynie poprzez podniesienie młodego pokolenia do rangi prawdziwego człowieczeństwa, a nie poprzez „wymazywanie” ludzi złych. Dopóki nasiona religii, tradycji i świadomości nie wykiełkują w całym kraju, dopóty nowe elementy zła będą pojawiać się i wzrastać w miejsce każdego uprzednio wykorzenionego¹⁷⁹.

2. Kształtowanie umysłu, serca i ducha jako cel oraz zadanie edukacji i wychowania

Turecki uczoney – jako gorliwy orędownik edukacji – jest wychowawcą oraz nauczycielem nie tylko umysłu, ale również serca i ducha. Wychowanie bez uwzględnienia duchowego wymiaru człowieka jest bezduszną tresurą. Gülen przekonuje, że „głównym obowiązkiem i celem ludzkiego życia jest usiłowanie zrozumienia siebie, świata i Boga (...). Wysiłek podejmowany w tym celu, znany jako edukacja, jest procesem doskonalenia się, dzięki któremu zyskujemy w wymiarze duchowym, intelektualnym i fizycznym rangę dla nas ustaloną¹⁸⁰.

Trzema wyróżniającymi się częściami ludzkiej jaźni – zauważa Gülen – są „umysł albo dusza, popędy i ciało”. Odnosząc się do tej antropologicznej wizji B.J. Carroll stwierdza, iż wszystkie te części „muszą być rozwijane w sposób właściwy i muszą funkcjonować w swoim właściwym porządku, aby człowiek mógł

¹⁷⁹ Tamże.

¹⁸⁰ Tenże, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 71.

się w pełni rozwinąć” (Zwróciliśmy już na to uwagę w niniejszym studium). Dodaje następnie: „(...) każdy mężczyzna i każda kobieta stanowią zespół składników, który należy rozwijać i organizować w człowieku w sposób harmonijny”¹⁸¹.

Możliwość uczenia się jest znakiem Bożej przychylności wobec człowieka i – jak podkreśla Gülen – niewyczerpanym źródłem błogosławieństw. „Posiadający to źródło – dodaje – są przez [innych] poszukiwani, jak by byli źródłem świeżej wody, i prowadzą ludzi ku Dobru. Wiedza ograniczona do pustych teorii i nie nadających się do „wchłonięcia” porcji informacji, które w umysłach budzą podejrzenia, a sercu niosą ciemność, jest tylko „stertą śmieci”, wokół której taplają się dusze zmieszane i zdesperowane. Nauka winna starać się odkrywać naturę człowieczeństwa i tajemnice stworzenia. Każda wiedza, nawet „naukowa”, jest prawdziwa jedynie wtedy, gdy rzuca światło na misterium ludzkiej natury i ciemne obszary egzystencji”¹⁸².

W pedagogicznej wizji Gülena kluczową rolę odgrywa odpowiednie zdobywanie wiedzy. Osoba posiadająca głęboką, uporządkowaną wiedzę jest predysponowana do twórczego prowadzenia dialogu. Ignoranci są przede wszystkim ignorantami wiedzy, czyli ostatecznie prawdy, której wiedza służy.

Kształtowanie umysłu, serca i ducha wyznacza drogę do doskonałości. Ważnym faktorem na tej drodze jest troska o wewnętrzny świat. Osoby o odpowiednio ukształtowanych komponentach człowieczeństwa zdolne są do samokontroli i samodyscypliny. Celem edukacji jest zdobycie statusu prawdziwego człowieka.

Mówiąc o edukacji Gülen zwraca uwagę na duchowość oraz duchowe wartości. Niektórzy mogą w pojęciu tym zauważyć próbę ucieczki od słowa „religia”. „Duchowość” nie jest jednak u Gülena terminem zastępującym pojęcie religii. Duchowość według niego obejmuje: religijne nauczanie, naukę, ale też etykę, logikę, zdrowie psychiczne oraz otwartość afektywną.

Gülen przekonuje, iż edukacja służy doskonaleniu się każdej konkretnej osoby. Ci, którzy z własnej winy odrzucają edukację, lekceważą ją, ignorują, tym samym odwracają się od samodoskonalenia się. Ów proces osobistego doskonalenia się obejmuje sfery życia: duchową, intelektualną oraz fizyczną. Żadna z nich nie może być odrzucona lub zanegowana. Określenie przez Gülena

¹⁸¹ Carroll, *Dialog cywilizacji*, s. 90.

¹⁸² Tamże, s. 76.

edukacji jako procesu doskonalenia się uwyrażnia jej permanentny charakter, ale też i aspekt dynamiczny. Człowiek dążący do doskonałości, nawet przy największym zaangażowaniu swojej woli, nigdy pełnej doskonałości nie osiągnie. Przybliżanie się do doskonałości jest w pewnym sensie partycypowaniem w niej. Gülen wskazuje na osiągnięcie – dzięki edukacji – rangi własnej egzystencji, ustalonej dla każdego konkretnego człowieka przez Boga.

3. Rozum – pożądanie – gniew

Tradycja islamu – jak przypomina Gülen – od tysiąca lat dzieli popędy człowieka „na trzy kategorie: rozum, pożądanie, gniew”¹⁸³. „Rozum – stwierdza prezentowany autor – obejmuje wszystkie nasze władze pojmowania, wyobrażenie, kalkulowanie, pamięć, uczenie się itp.”¹⁸⁴. Edukacja jest zatem pracą nad rozumem człowieka i jego władzami. Bez ciągłego, wytrwałego, cierpliwego ćwiczenia tych władz ulegną one deformacji.

Nie ma życia bez gniewu. Pedagodzy nie niweczą gniewu człowieka. Można bowiem gniew pojmować – twierdzą – także pozytywnie. Wówczas nie będzie on na usługach nienawiści, złości, zazdrości, zawiści. Skoro i takie jest tradycyjne rozumienie gniewu w islamie, to celem edukacji nie jest – jak zaznaczono wyżej – jego neutralizowanie. Pedagodzy mają formować w wychowankach właściwe rozumienie gniewu – nie jako siły burzącej życie, lecz jako budującej je mocy.

Również popędy nie pozostają poza troską pedagogiki. Gülen rozumie popędy w sensie pozytywnym – jako „wolną wolę oraz zdecydowane zobowiązanie do kontroli swych władz umysłowych”¹⁸⁵. Stanowią one o zmaganiu się człowieka o wewnętrzną dyscyplinę. Turecki pedagog uważa, że trud kierowania swoimi popędami określa nasze człowieczeństwo. Popędy mogą wyrażać się jednak również negatywnie poprzez zazdrość, wrogość, nienawiść, hipokryzję.

W tej sytuacji Gülen stwierdza stanowczo: „Należy starać się poddać je dyscyplinie”¹⁸⁶. I tym właśnie jest wychowywanie, czyli dyscyplinowanie popędów. Ów pedagog przekonuje: „Nie musimy anulować naszych popędów, ale powinniśmy

¹⁸³ Tenże, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 72.

¹⁸⁴ Tamże.

¹⁸⁵ Tamże, s. 73.

¹⁸⁶ Tamże.

spożytkować naszą wolną wolę, by je okiełznać, oczyścić i skierować na drogę cnoty. Szczęście polega na ograniczeniu naszych pożądań do właściwych rozmiarów: przyzwoitości i niewinności”¹⁸⁷.

Pedagodzy w sposób delikatny, ale równocześnie stanowczy pracować mają nad wolą człowieka. Swoim wychowankom nie mogą niczego narzucać czy to siłą, czy przebiegłością. Powinni ukazywać młodemu człowiekowi perspektywę właściwego używania wolnej woli, co w końcu prowadzi do prawdziwego szczęścia.

Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, iż Gülen nie prezentuje osiągnięć lub postulatów psychologii bądź innych nauk o człowieku, które koncentrują się na jego statusie egzystencjalnym, jego predyspozycjach i działaniach. Dzieli się natomiast życiową mądrością, własnymi przemyśleniami dotyczącymi wielu kwestii podejmowanych przez nauki społeczne i humanistyczne (psychologię, socjologię, pedagogikę). Stanowisko Gülena nie jest konkurencyjne w stosunku do rozwiązań proponowanych przez powyższe nauki. Jest natomiast zdroworozsądkowym analizowaniem szeregu zjawisk, w obliczu których staje człowiek i które go bezpośrednio dotyczą.

„Rozum – uważa Gülen – poddany dyscyplinie prowadzi nas do wiedzy, a ostatecznie do mądrości. Gniew okiełznany wiedzie nas ku odwadze i wytrwałości. Panowanie nad naszymi namiętnościami i pożądaniem rozwija naszą niewinność”¹⁸⁸.

4. Egzystencjalny wymiar edukacji

Omawiany autor stwierdza, że „w momencie urodzenia, początku ziemskiej fazy naszej podróży ze świata duchów do wieczności, jesteśmy całkowicie bezbronni i potrzebujemy opieki. Inaczej dzieje się w przypadku zwierząt, gdzie większość z nich przychodzi na świat jako zdolne do samodzielnego życia”¹⁸⁹. Edukacja – już od najmłodszych lat – wychodzi naprzeciw bezbronności człowieka i stara się jej zaradzić. Stopniowo wyzwala go z bezsilności, chociaż nigdy słabości tej do końca nie unicestwi.

¹⁸⁷ Tamże.

¹⁸⁸ Tamże.

¹⁸⁹ Tamże, s. 71.

Warto podkreślić, iż życie człowieka ukazane zostało przez Gülena jako ziemską podróż, której celem jest wieczność, a edukacja towarzyszy mu w jego egzystencjalnej podróży ku wiecznemu trwaniu. Zapewnia mu ona opiekę, przygotowuje do samodzielnego życia. Gülen podkreśla: „Rodzimy się bezradni i nieświadomi praw życia. Musimy krzyczeć, by otrzymać pomoc, której potrzebujemy”¹⁹⁰.

Edukacja czyni człowieka zaradnym życiowo. Uświadamia mu istnienie oraz rangę praw kierujących życiem. Jest odpowiedzią na wołanie człowieka o pomoc. To wołanie o pomoc nie jest jedynie udziałem niemowląt. Towarzyszy ono, w mniejszym lub większym stopniu, na wszystkich etapach życia człowieka, jego rozwoju, stawania się – od poczęcia do naturalnej śmierci. Edukacja, służąc pomocą człowiekowi, zatem służy życiu. Ona jest życiem.

Według Gülena edukacja pomaga człowiekowi osiągnąć pełnię człowieczeństwa. Pozwala rozwinąć wszystkie jego potencjalne zdolności i predyspozycje. W ten sposób przygotowuje go do „błogosławionego wiecznego życia w innym, wzniosłym świecie”¹⁹¹.

W procesie wychowawczym przeprowadzane jest „oczyszczanie naszych emocji”. Złe uczucia, destrukcyjne resentymenty, pielęgnowanie doznanych krzywd niszczą ostatecznie tego, który je żywi. Wychowywanie młodego człowieka oznacza wyzwalanie go z emocjonalnego zła. Nad emocjami można zapanaować tylko rozumem i właśnie dlatego w podejmowaniu czynności wychowawczych kierować się należy racjonalnością, zdrowym rozsądkiem.

Konsekwentne prowadzenie młodego człowieka przez czas dojrzewania jego człowieczeństwa (a tym jest właśnie wychowanie) nie pozwoli na owładnięcie go przez samolubstwo, co więcej – egoistyczną miłość do samego siebie. Edukacja to ćwiczenie umysłu oraz uczuć. Trening umysłowy – przekonuje Gülen – kreuje ludzi uduchowionych¹⁹². Taki jest również cel wychowania. Edukacja ukierunkowana jest na towarzyszenie wewnętrznym zdolnościom człowieka. Ma nie tylko rozwijać pozytywne predyspozycje, ale też korygować poglądy. Dokonuje tego z całym poszanowaniem wolności osoby ludzkiej.

¹⁹⁰ Tamże, s. 72.

¹⁹¹ Tamże.

¹⁹² Tamże.

B.J. Carroll wskazuje w tym miejscu, iż Gülen akcentuje wyjątkowe znaczenie edukacji zarówno dla jednostki, jak i społeczności. Na ten fakt zwrócono uwagę wcześniej, lecz w innym kontekście. Amerykańska uczona wprost stwierdza: „Ani jednostka, ani społeczeństwo nie osiągną swojego najpełniejszego potencjału bez edukacji”¹⁹³. Edukacja jest zatem środkiem, „za pomocą którego ludzie mogą stać się prawdziwymi istotami, jakimi stworzył je Bóg. Też edukacja staje się najważniejszym celem życia”¹⁹⁴.

¹⁹³ Carroll, *Dialog cywilizacji*, s. 70.

¹⁹⁴ Tamże.

Rozwiązywanie konfliktów i budowanie jedności

1. Edukacja na rzecz porozumienia nauki i religii

Spór między nauką a religią na przełomie XX i XXI w. osiągnął *apogeum*. W to absurdalne nieporozumienie wciągnięci zostali uczeni, politycy, ale też i niektórzy liderzy religijni. Konsekwencje tego *antagonizmu* pojawiły się w edukacji. Zaczęto traktować religijne zaangażowanie człowieka jako bezsensowne marnowanie czasu oraz jako największą przeszkodę na drodze ku postępowi cywilizacyjnemu. Spór ten pojawił się również w Turcji.

Według Gülena konflikt na linii religia-nauka pojawił się, gdy „w opozycji do Kościoła i średniowiecznego scholastycyzmu chrześcijańskiego rozwinęły się studia naukowe. (...) Ów konflikt – twierdzi – wynikał z dwóch czynników: Kościół nie akceptował nowych odkryć i koncepcji naukowych, natomiast rosnąca w siłę klasa średnia pragnęła wyzwolić się z krępujących ją zasad religijnych”¹⁹⁵. W wyniku tego konfliktu czy też – jak mówi Gülen – z jego „konsekwencji religia oddzieliła się od nauki”¹⁹⁶. Nie było to tylko czysto teoretyczne odseparowanie się tych dwu rzeczywistości. Teoria nigdy nie istnieje sama z siebie oraz dla siebie. Zawsze jest głoszona przez konkretnych ludzi. A zatem z jednej strony pojawił się ów rozdziew między religią a nauką, z drugiej zaś strony wielu ludzi zerwało z religią.

Gülen ocenia powyższe zjawisko z perspektywy historii idei. Dokonuje syntezy dziejowej procesu sporu religii z nauką. „Ten rozwój [a właściwie zapaść

¹⁹⁵ Tenże, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 81.

¹⁹⁶ Tamże.

w relacjach religia – nauka – E.S.] ostatecznie doprowadził do materializmu i komunizmu”¹⁹⁷. Dalsze słowa ujawniają historiozoficzną interpretację rzeczywistości: „Na obszarze geografii społecznej ludzkość stanęła wobec tak uderzających i dramatycznych elementów kultury Zachodu, jak globalna eksploatacja, niekończące się konflikty interesów, dwie wojny światowe oraz podział świata na bloki”¹⁹⁸.

Konflikt między religią a nauką toczył się przez wieki w świecie kultury Zachodu. Nie był on właściwie znany w świecie islamu. Warto dodać, iż ten spór o wiarę i wiedzę miał za tło potęgę Europy, stanowiącej siłę kontrolującą świat pod względem ekonomicznym oraz militarnym. Hegemonia Zachodu nad światem, również światem Wschodu, trwała przez stulecia. Spór religii i nauki był obecny – przypomina Gülen – w dyskursie prowadzonym przez liczne kręgi intelektualne.

Naświetlając powyższe zagadnienie Gülen ponownie streszcza dzieje (jak encyklopedysta-leksykograf), lecz pod innym kątem: „Ruchy oświeceniowe w XVIII stuleciu postrzegały człowieka jedynie jako umysł. Następnie ruch pozytywistyczny i materialistyczny pojmował go tylko jako byt materialny lub cielesny. W efekcie pojawiły się, jeden za drugim, kryzysy duchowe. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że to one oraz brak zadowolenia duchowego były głównymi czynnikami, stojącymi za konfliktem interesów, który rozpętał się na przestrzeni dwóch ostatnich wieków i osiągnął swą kulminację w dwu wojnach światowych”¹⁹⁹. Powyższa interpretacja nie jest powszechnie przyjmowana. Historycy-empiryści odzęgnują się od niej całkowicie, historycy-materialiści też nie są nią zainteresowani. Cenić należy odwagę Gülena wypowiadającego niniejsze sądy i opinie.

Turecki myśliciel rozwiązuje ów konflikt poprzez wskazanie na *Koran*. Księga ta jest niepodważalnym dowodem na istnienie harmonii oraz współpracy między religią a nauką. W *Koranie* znalazły rozwiązanie najtrudniejsze spory i dylematy, łącznie z odniesieniem religia-nauka. Konflikt ten jest, według świętej księgi islamu, fikcją. *Koran* jest bowiem „wyrazem praw uniwersum w innej formie”. „*Koran* – przekonuje Gülen – to uniwersum, które zostało skodyfikowane

¹⁹⁷ Tamże.

¹⁹⁸ Tamże.

¹⁹⁹ Tamże, s. 81-82.

i przelane na papier. W swoim autentycznym znaczeniu religia ani nie przeciwstawia się nauce i pracy naukowej, ani też ich nie ogranicza”²⁰⁰.

Ogarniający całą rzeczywistość islam postrzega twórczą interakcję religii i nauki. „Religia – świadczy Hodża Efendi nie tylko wobec swoich współwyznawców, ale też ludzi różnych religii oraz niewierzących – jest przewodnikiem nauk: określa ich rzeczywisty cel, stawia przed nimi jako drogowskaz uniwersalne wartości ludzkie. Jeśliby ta prawda została zrozumiana na Zachodzie i gdyby odkryto tę relację pomiędzy religią a wiedzą, to rzeczy miałyby się inaczej. Świat nauki nie przyniósłby był wówczas więcej zniszczenia, niż korzyści, i nie otwarłby drogi do produkcji bomb i innej śmiertelnej broni”²⁰¹.

Turecki intelektualista przekonuje, iż „naukowy” materializm nie ma nic wspólnego z nauką. Złączenie pojęć: „naukowy” oraz „materializm” uwyrażnia błąd poznawczy, upowszechniany w świecie przez dziesięciolecia przez filozofię marksistowską. Materializm dokonał spustoszenia w życiu duchowym człowieka, „także zanieczyszczenie środowiska – podkreśla Gülen – ma swe źródło w materializmie „naukowym”. U podstaw tego zanieczyszczenia leży bowiem koncepcja, wymyślona przez „naukową” niewiarę, że natura jest akumulacją rzeczy, które nie mają innej wartości, jak tylko zaspokajanie potrzeb materialnych człowieka. W rzeczywistości przyroda jest czymś więcej niż materią. Posiada swoistą świętość, gdyż jest areną, na której objawiają się Piękne Imiona Boga”²⁰².

Również szafowanie terminem „naukowy” w odniesieniu do rzeczywistości przeczącej nauce (np. niewiary) jest bardzo poważną manipulacją, która winna być zdecydowanie osądzona i odrzucona. Forowanie tezy o „naukowej” niewierze” jest zanieczyszczeniem umysłu człowieka, niepomiernie groźniejszym od zanieczyszczenia wody, ziemi czy powietrza.

Hodża Efendi często w swoim dyskursie przywołuje fundamentalną prawdę o Bogu Stwórcy. W optyce tej właśnie prawdy, swoistego paradygmatu rzeczywistości, rozwiązuje najtrudniejsze kwestie. Czyni to posługując się bardzo prostym, obrazowym językiem. Piękno przyrody odsyła ludzi do Stworzyciela świata. Koegzystencja człowieka ze światem przyrody ożywionej i nieożywionej, kierowanej prawami (można, a właściwie trzeba dodać) „naukowymi”, daje Gülenowi

²⁰⁰ Tamże, s. 84.

²⁰¹ Tamże.

²⁰² Tamże.

(i czytelnikom jego dzieł oraz słuchaczom słów) wiele do myślenia. Turecki uczony, jak poeta widzący więcej niż zwykły obserwator codzienności, entuzjastycznie stwierdza: „Przyroda jest wystawą piękności i znaczeń (...)!” Następnie dodaje: „(...) rozum człowieka i jego serce stają się jakby plastrem miodu, który kusi umysł, krążący wokół jak pszczoła, i skłania do kontemplacji. Z niego płynie miód wiary, cnoty, miłości do ludzkości oraz wszelkich stworzeń ze względu na Stwórcę; pomoc innym, poświęcenie samego siebie, by inni mogli żyć, i posługa wszelkiemu stworzeniu”²⁰³. Owa pomoc oraz poświęcenie swojego życia dla dobra innych to nic innego jak wychowanie, edukacja, pedagogia.

Spór o religię oraz naukę, a także o konsekwencje tego „konfliktu”, przebiegał i wciąż przebiega nie tylko w świecie Zachodu, lecz również tam, gdzie Zachód spotyka się ze Wschodem, czyli m.in. w Turcji. Przez cały XX w. z większą lub mniejszą intensywnością podejmowana była w tym kraju krytyka modernizacji państwa, która miała – jak twierdzili jej przeciwnicy – adaptować zarówno to, co najlepsze, jak też i to, co najgorsze w cywilizacji europejskiej. Sekularyzację zaczęto postrzegać jako rezultat antyreligijnej tendencji. Krytycy najnowszych dziejów Turcji zauważyli, że u podstaw procesu modernizacji legła głęboka niechęć do religii.

Debaty religia-sekularyzacja stała się w wyniku tych ideologicznych sporów jedną z najważniejszych. Doprowadziła ona do tego, że w życiu społeczeństwa zaczęto domagać się od każdego myśliciela czy działacza jasnej deklaracji, po której stronie stoi – czy religii, czy sekularyzacji. Według Th. Michela dystans, jaki przyjął Gülen wobec powyższego dylematu, wygenerował wielofrontową krytykę jego osoby, podejmowaną przez różne strony życia politycznego w Turcji, przez ludzi wierzących i niewierzących. Gülen nie stanął po żadnej z tych spolaryzowanych stron. Nie wstąpił do żadnego bastionu. Zaproponował natomiast debatę dotyczącą przyszłości, co okazało się jego sukcesem w wymiarze społecznym. Stanął równocześnie poza, a raczej ponad prowadzoną dyskusją.

Turecki myśliciel zaaprobował kierunek reform, w tym modernizację Turcji, z jednym istotnym zastrzeżeniem. Proces ten odniesie sukces, jeżeli będzie uwzględniał rozwój całej osoby ludzkiej. Postulat ten w odniesieniu do edukacji oznacza, iż należy głównym nurtem edukacji nadać nowy edukacyjny styl, który w pełni i w sposób twórczy odpowie na zmieniające się wyzwania dzisiejszego

²⁰³ Tamże, s. 85.

świata. Ta wizja edukacji nie oznacza żadną miarą odbudowania czy restauracji przeszłości, tym bardziej przeszłości epoki *otomańskie*. Szkoły Gülena i jego system pedagogiki i edukacji nie jest na służbie przywrócenia *kalifatu*, czy też nauki i kształcenia właściwego dla *kalifatu*. Gülen powtarza, iż szkoły związane z jego imieniem są zorientowane ku przyszłości. Chcąc podkreślić swoje stanowisko oraz opinię podaje on stare tureckie przysłowie: „Jeśli nie będzie adaptacji do nowych warunków to rezultatem tego będzie wykluczenie”²⁰⁴.

Rozwiązanie przez Gülena wątpliwości wokół sporu o religię i naukę okazało się druzgocącą krytyką materializmu. Człowiek ma niezbywalną wartość. Nie jest rzeczą, przedmiotem, którego można nieodpowiedzialnie używać, nadużywać, manipulować nim. Stwierdzenie to stanowi wniosek wyprowadzony z faktu właściwego zrozumienia relacji między rzeczywistościami, które chrześcijaństwo określa łacińskimi terminami: *fides – ratio*.

Hodża Efendi nie ogranicza się tylko do prezentowania refleksji na temat porozumienia nauki i religii. W liście przedstawionym papieżowi Janowi Pawłowi II podczas jego wizyty 8 II 1998 r. w Watykanie poruszył „zaproszenie do pracy na rzecz pojednania między religią a nauką”²⁰⁵. A. Kardaś w artykule *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena* tak komentuje powyższą kwestię: „Sprawa tejże relacji była i wciąż jest, szczególnie w świecie chrześcijańskim, obszarem konfliktowym. Starcie między *ratio* a *credo* stało się przyczyną pierwszego oświecenia, a w szczególności reformacji. *Ratio* znalazło w końcu spokój w sferze świeckiej i istnieniu silnego państwa, które porządkuje *credo* i sprawę serca. Ten powszechnie znany dualizm może być również tematem dialogu, który niestety nie został na razie podjęty na sympozjach i konferencjach w rozumieniu dialogu międzyreligijnego i kulturowego”²⁰⁶.

Państwo ma szanować wolność obywateli, w tym nade wszystko wolność religijną. Co więcej, organizowanie i porządkowanie życia społecznego przez państwo, nie może być pogwałceniem zasad religii, szczególnie tych dotyczących życia moralnego. Zadekretowanie np. aborcji i eutanazji przez tzw. demokratyczne gremia określonych państw (parlamenty) jest zamachem na suwerenność

²⁰⁴ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

²⁰⁵ Kardaś, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, s. 89.

²⁰⁶ Tamże.

osoby ludzkiej, stanowi łamanie podstawowych praw człowieka: do narodzenia, do życia i do godnej, naturalnej śmierci. Inspirując się myślą Gülena można stwierdzić, iż tylko ten może porządkować „sprawy serca”, kto sam jest wewnętrznie uporządkowany. Uwaga ta dotyczy również państwa.

2. Znaczenie dialogu międzyreligijnego

Losy świata zależą od dialogu. Z kolei nie ma dialogu bez odpowiedzialności. Gülena pedagogika dialogu jest pedagogiką odpowiedzialności. Zbudowana w oparciu o jego myśl, słowa i działania nie jest wizją utopijną. Nie stanowi też nowego kierunku lub nurtu w ramach nauk pedagogicznych. Jej fundamentem jest głęboka wiara w Boga, wierność islamskiemu *credo*, otwartość na świat i jego wyzwania, postępowanie zgodnie z wolą Boga. Wychowanie do dialogu ma na celu intelektualną i duchową odnowę zarówno muzułmanów, jak też ludzi innych religii i światopoglądów. Bez tej odnowy wszelkie zmiany przeprowadzane w życiu społecznym będą tylko grą pozorów.

Bediüzzaman, który jest autorytetem Gülena, w swoich wypowiedziach zwracał uwagę na perspektywę przyszłości w relacjach międzyludzkich. Ważne miejsce zajmuje tu dialog. Rozmowa dziś prowadzona zawsze jest skierowana ku przyszłości. Horyzontem dzisiejszego dialogu jest dzień jutrzejszy, po prostu przyszłość. Bediüzzaman – zaznacza Gülen – „mówiąc (...), że „tematy kontrowersyjne nie powinny być poruszane podczas dyskusji z chrześcijańskimi przywódcami religijnymi”, otworzył dialog z wyznawcami innych religii”²⁰⁷. Dialog rozpoczynany od tematów kontrowersyjnych kończy się już w punkcie wyjścia. Said Nursi ujawnił tu głęboki talent pedagogiczny, którym kierować się winni wszyscy zaangażowani w prowadzenie dialogu międzyreligijnego. Dla uczestników dialogu ważne są tematy zbieżne, łączące. Przekonanie to znalazło wyraz w licznie wypowiedzianych imperatywach dotyczących dialogu: „Szukajmy tego, co łączy, a nie co dzieli!”, formułowanych zarówno przez przywódców danych religii, jak też ich ekspertów (np. teologów), ale również przez tych, którzy prowadzą tzw. dialog życia (w sąsiedztwie czy też w miejscach nauki bądź pracy). W dialogu codzienności nie podejmuje się kontrowersyjnych tematów teologicznych.

²⁰⁷ Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 87.

Nawet jeżeli wskaże się je, to jedynie w celu wyrażenia szacunku do tego, co niezrozumiałe.

Przekonanie Gülena o konieczności dialogu między wyznawcami różnych religii z pewnością wzmocnił jego inny duchowy mistrz – Dżalladin Rumi. Omawiany myśliciel tak streścił przekonanie Rumiego o dialogu: „(...) Dżalladin Rumi (...) rzekł: „Niczym kompas, jedną moją stopą stoję w centrum, a drugą w siedemdziesięciu dwóch królestwach (wszystkie narody – przyp. autora)”, i narysował obszerny okrąg, obejmujący wszystkich monoteistów. Zakładając, że dni nagiej siły przeminą, powiedział także: „Zwycięstwo nad ludźmi cywilizowanymi nastąpi poprzez przekonywanie”. Wskazał w ten sposób, że sprawą zupełnie zasadniczą dla tych spośród nas, którzy pragną służyć religii, jest dialog, perswazja i rozmowa oparta na dowodach”²⁰⁸.

Trzeba koniecznie w tym miejscu ogólnie scharakteryzować czas, w którym żył Rumi. Jego życie i działalność przypadło na XIII w., który znaczył dramatyczny bieg wydarzeń w ówczesnym świecie. Przypadł wówczas znaczący kryzys Kościoła katolickiego. Pojawiło się szereg nieortodoksyjnych, kontestatorskich ruchów. Trwały wyprawy krzyżowe, mające na celu wyzwolenie Ziemi Świętej spod panowania islamu. W tym samym wieku pojawiły się również wyraźne przebłyski dialogu po stronie chrześcijańskiej. Związane są one z osobami: św. Franciszka z Asyżu (zm. 1226 r.) oraz tercjarza z Majorki, bł. Rajmund Llulla (Raimondus Lullus; zm. ok. 1315 r.).

Hodża Efendi wie doskonale, iż jedynym skutecznym *remedium* na przemoc jest dialog. Na pewno konwersacja z terrorystą niewiele zmieni w postrzeganiu świata przez człowieka, którego jedynym imperatywem życiowym jest zadawanie śmierci nielicznym, by sparaliżować i wpędzić w paniczny lęk wszystkich, nade wszystko polityków. Rozmowa natomiast o rozmowie, dialog o dialogu z dziećmi, z młodym pokoleniem, kształtującym siebie może wiele zmienić. „Cuda pedagogiczne” nie są spektakularnymi czynami bądź osiągnięciami, które zadziwiałyby wszystkich. Są natomiast znakami religijnymi, mającymi na względzie dobro człowieka i jego szczęście. Tego pragnie Gülen, rysując islamski

²⁰⁸ Tamże.

projekt wychowawczy, którego istotnym komponentem jest afirmacja dialogu na miarę XXI w.²⁰⁹.

J.B. Carroll analizując Gülena koncepcję dialogu zwraca uwagę na następujące kwestie: przyrodzoną wartość człowieka i jego godność oraz ideał wolności. Wskazuje też na punkt wyjścia każdego porozumienia, którym jest dialog międzyludzki. Istotne znaczenie w przygotowaniu do dialogu odgrywa edukacja. Według tej autorki „Gülen kategorycznie stwierdza, że człowiek potrzebuje edukacji, która umożliwi ochronę i podtrzymywanie istnienia ludzkich wartości w różnych społecznościach na całym świecie. Nikt bowiem nie jest dość silny, by zdominować i zmienić życie wszystkich ludzi na Ziemi tak, jak mu się podoba”²¹⁰.

Dialog nie jest częstą mową. Ma on tylko i wyłącznie sens, kiedy słowa przekładane są na czyny. Najpiękniejsze deklaracje słowne bez ich wypełniania pozostaną zawsze martwe. Słowa Gülena doczekały się potwierdzenia przez jego dzieła tworzone przez tych, którzy go słuchają i żyją głoszonymi przez niego treściami²¹¹.

W modelu dialogu międzyreligijnego A. Kardaş zauważa aktywność intelektualną Gülena, jego poglądy na politykę, odniesienie do prawodawstwa (*szariatu*), podkreślenie znaczenia edukacji (nacisk na edukację), rozumienie duchowości, podejście do mediów oraz odniesienie się do biznesu. „Ignorancję można pokonać – naucza Gülen – za pomocą edukacji; ubóstwo poprzez pracę i zdobywanie kapitału; zaś rozbiecie wewnętrzne i separatyzm – przy pomocy jedności, dialogu i tolerancji”²¹². Czynienie jedności oznacza pokonywanie wszystkiego, co dzieli, zarówno w wymiarze wewnętrznym, jak i zewnętrznym.

²⁰⁹ Carroll, *Dialog według koncepcji Fethullaha Gülena*, w: M. Lewicka, Cz. Łapicz (red.), *Dialog chrześcijańsko-muzułmański. Historia i współczesność, zagrożenia i wyzwania*, s. 63-79, zwł. 75 n.

²¹⁰ Tamże, s. 75.

²¹¹ Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, dz. cyt., s. 81-92 A. Kardaş stwierdza: „Gülen jest człowiekiem nauki oraz wiary i nie ma powiązań handlowych czy biznesowych. Mimo to jego osoba wielu biznesmenów inspiruje do inwestowania w edukację, media, dialog międzykulturowy i pomoc socjalną. Ktoś mógłby oczywiście zauważyć, że bez biznesmenów wszystkie ideały pozostałyby w sferze marzeń. Od samego początku swego nauczania w Izmirze Gülen wyraźnie opisywał ramy uczciwego biznesu i prawej ekonomii” (tamże, s. 87). Kardaş przytacza na początku swojego opracowania *List przedstawiony papieżowi Janowi Pawłowi II przez Fethullaha Gülena podczas jego historycznej wizyty w Watykanie 8 II 1998 r.* (tamże, s. 81-83). Przeprowadza także analizę tego *Listu* (tamże, s. 88-91).

²¹² Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 88.

3. Polityka – prawodawstwo – pokój

Wielką troską Gülena jest ustanowienie pokoju między narodami i państwami wszędzie tam, gdzie go nie ma, a także utwierdzenie się w nim i rozwijanie tam, gdzie on istnieje i gdzie – właśnie z racji na swoje istnienie – nieustannie jest zagrożony. Najsilniejszymi czynnikami umacniającymi pokój w jego wielorakich wymiarach są te, które związane są z religią. Życiowy stosunek człowieka do Boga rodzi pokój, pomnaża go. Pokój w swoim najgłębszym wymiarze jest bowiem sprawą sumienia człowieka, jego serca.

Hodża Efendi przekonuje, iż nie jest politykiem. W swoim życiu miał tylko raz brać udział w głosowaniu. Nie ujawnił, na kogo wówczas oddał głos. Unikał przynależności do jakiegokolwiek partii. Nigdy też nie nakłaniał swoich zwolenników i sympatyków do opowiadania się za takim czy innym ugrupowaniem politycznym. Przez wszystkie lata aktywności miał i wciąż ma świadomość, że popieranie jakiejś siły politycznej mogłoby odciąć jego przekaz od tych części społeczeństwa, które mają inne poglądy na państwo i władzę. Starał się działać na rzecz jedności tak, by dotrzeć do wszystkich rodzajów ludzi, bez rozróżniania na mniejszości i większości²¹³.

Jako cel swojego życia Gülen uznał rozwiązywanie konfliktów i budowanie jedności. Jego postawa dystansu w czasie wyborów politycznych nie miała nic wspólnego z taktyką, politycznym wyrachowaniem bądź obywatelską obojętnością. Na pewno Gülen nie wpływał negatywnie na postawę młodzieży, mającej uprawnienia obywatelskie do brania udziału w wyborach. Zmuszał natomiast swoją postawą do głębszej refleksji tych, którzy pójść głosować.

Dystans Gülena do wszelkich partii, niefaworyzowanie jakiegokolwiek z nich, związany jest z jego rozumieniem islamu. Gülen twierdzi, „że islam to religia, a nie program polityczny czy konstytucja. 95% regulacji prawa koranicznego jest natury osobistej i nie wymaga istnienia aparatu administracyjnego”. Hodża Efendi uważa także demokrację za „najlepszą metodę rządzenia społeczeństwem. Demokracja wymaga wszakże ciągłej pracy na polu potrzeb duchowych”²¹⁴. Zwrócono już na to uwagę, choć w innym kontekście.

²¹³ Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, s. 85.

²¹⁴ Tamże.

Fundamentalne znacznie w organizacji życia wspólnotowego w islamie odgrywa prawo *szariatu*. Reguluje ono różne aspekty życia muzułmanina, takie jak: zasady wiary (*aqida*), spełnianie obowiązków rytualnych (*ibada*), sfera spraw ekonomicznych (*mu'amalat*), zasady rządzenia, sprawowania władzy, czyli polityka (*siyasa*), zasady regulujące życie rodziny (*al-ahwâl al-shakhsiyya*), pouczenia moralne i praktykowanie moralności (*akhlaq*). Przestrzeganie imperatywów prawa, dotyczących wszystkich aspektów życia, jest ostatecznie zaangażowaniem na rzecz kształtowania szlachetnego, etycznie prawnego człowieka.

„Ludzie niemuzułmańskich religii”²¹⁵ odczuwają lęk przed *szariatem* – prawem islamu. Wiedzą, że stanowi ono fundament porządku społecznego w tej religii, również w diasporze w Europie. Lęk przed prawem islamu i w ogóle przed tą religią wynika z utwierdzonych przez wieki obaw. Strach Zachodu wygenerowany został przede wszystkim przez fakt powstania islamu, następnie zwycięski pochód tej religii, w końcu upadek Konstantynopola (1453 r.) i wreszcie wydarzenia związane z bitwą pod Wiedniem (1683 r.), chociaż zwycięskie dla Europejczyków, to jednak paralizujące ich wyobraźnię. Lęk ten wiąże się w dużej mierze nie tylko z niewiedzą o islamie, ale po prostu z ignorancją religijną.

Chociaż Gülen uważany jest przez niektóre kręgi opiniotwórcze za tradycjonalistę islamu, to jego postawa i nauczanie może skutecznie rozwiać błędną opinię o prawie islamu i paniczną obawę przed nim. Turecki intelektualista nigdy nie propagował prawa *szariatu* w sensie *legislacyjnym*. Przed wiekami przyjął się w islamie podział świata, a właściwie państw, które świat ten tworzą, na *darul islam* (domena islamu) i *darul harb* (domena wojny). Domena islamu to w gruncie rzeczy jedno państwo, w którym panować ma pokój, zgoda, harmonia społeczna, sprawiedliwość, dobrobyt. W sferze wojny tak długo będzie panował chaos i zło, jak długo nie będzie tam islamu. Pojawienie się tej religii ma zastąpić wojnę pokojem. Tę argumentację przyjmują dziś za swoją ugrupowania fundamentalistyczne, które nie tylko dystansują się od tego, co zachodnie, ale chcą ów Zachód nawrócić na islam. Gülen natomiast nigdy nie miał zamiaru nawracania na islam jakiegokolwiek państwa, chociaż wielokrotnie podkreślał wyjątkową rangę i wartość swojej religii.

Hodża Efendi wpisuje się w dzieje najnowszego islamu jako ten, który ma odwagę zastępować dawne, wcześniejsze pojęcia teologiczno-prawne pojęciami

²¹⁵ Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, s. 90.

nowymi. Widzi on państwa jako te, które, owszem stanowią *darul islam*, ale też i te, które wyznaczają *darul hidmah*, czyli domenę służby. „Już samą tę zmianę – uważa A. Kardaş – można uważać w islamskiej jurysprudencji za rewolucyjną”²¹⁶.

²¹⁶ Tamże, s. 85.

Afirmacja wartości kulturowych oraz wartości tradycyjnych

1. Wobec wartości

W wypowiedziach Fethullaha Gülena o edukacji pojawiają się często określenia: wartości kulturowe oraz wartości tradycyjne. Uczony ten mówi o konieczności urzeczywistnienia tych wartości w życiu. Domaga się w procesie edukacji uwzględnienia propedeutyki, wprowadzenia uczniów w świat kulturowych oraz tradycyjnych wartości. Krytycy myśli Gülena uważają, iż w ten sposób wzywa on do powrotu do społeczeństwa otomańskiego, na co już wcześniej zwrócono uwagę. Przywiązanie do tych wartości spowodowało przydanie Gülenowi epitetu *irticaci*. Pojęcie to – wskazuje Th. Michel – może być przetłumaczone (uwzględnivszy turecki kontekst) jako reakcjonista, a nawet fundamentalista. Gülen rzeczowo i zasadnie odpiera ów fałszywy zarzut.

Według tureckiego uczonego słowo *irtica* oznacza powrót do przeszłości bądź też narzucenie (nałożenie) przeszłości na terażniejszość. Prezentowany myśliciel nie żyje w przeszłości, nie przerzuca jej na dzień dzisiejszy. Swoją troską wybiega w przyszłość – nie tylko tą bliższą, ale również eschatologiczną. Nie chciał nigdy cofnąć biegu historii, ani przesunąć swego kraju do minionej epoki. Bronił i broni natomiast religii, wiary w Boga, kultu, wartości moralnych poprzez krytykę słowa odnoszonego do tych rzeczywistości, czyli *irtica*.

Mówiąc o wartościach kulturowych oraz tradycyjnych nawiązuje do minionych wieków historii Turcji. W dziejach Turcji skumulowała się wielka mądrość życiowa, doświadczenie, które dziś może stanowić ważną lekcję dla młodego pokolenia i współczesnych ludzi. Dzisiejsze społeczności potrzebują tradycyjnej mądrości, by nie zabłądzić w *meandrach* życia. Jedynie zakorzenienie w tym,

co cenne, a zatem również w tradycji, pozwoli jasno postrzegać przyszłość, tworzyć ją, budować. Zrekonstruowanie przeszłości nie tylko nie jest potrzebne, ale jest wręcz niemożliwe. Imperatyw natomiast stanowi powrót do mądrości przodków, do skarbów doświadczenia życiowego licznych pokoleń, do mądrości dziejowej, na co już wcześniej zwrócono uwagę, lecz w innym kontekście.

Podważanie tradycyjnych wartości, walka z nimi jest – jak mówi Gülen – cechą charakterystyczną ostatnich dwóch, trzech wieków. Mimo tej trudnej kondycji, nie tylko Turcji, ale i współczesnego świata, postrzega on XXI w. jako wiek zwycięstwa wiary oraz moralnych wartości. W wieku tym – wypowiada się w duchu profetycznym – nastąpi odnowienie życia religijnego na całym świecie.

Turecki myśliciel, widząc sens dalszego uwspółcześniania swojego kraju, opowiada się równocześnie za koniecznością uszanowania przeszłości. Nie można w sposób radykalny bądź też zakamuflowany z nią zrywać. Odcięcie młodego pokolenia od tradycyjnych wartości oznacza bardzo poważne niebezpieczeństwo, a wręcz zagrożenie dla jego formowania. Ludzie skoncentrowani tylko na tym, co materialne, nigdy nie będą wiedzieli, kim są i kim powinni być. Przeszłość jest bowiem podstawą przyszłości.

2. Patriotyczne ukierunkowanie

Globalizacja współczesnego świata, na którą w swoich poglądach zwraca uwagę Gülen (wyżej była o niej mowa), niesie ze sobą wiele wyzwań. Jednym z nich jest troska o zachowanie tych wartości, które przez polityczne ośrodki decyzyjne, instytucje ponadnarodowe, a nawet poszczególne rządy w skali światowej (właśnie *globalnej*) mogą być zapoznawane, wręcz pogardzane. Nie ulega wątpliwości, że do tego typu wartości należy patriotyzm.

Wypowiedzi tureckiego uczonego o patriotyzmie nabierają szczególnej wymowy. Trzeba pamiętać, iż świat islamu przez wszystkie wieki, aż do upadku kalifatu tureckiego na początku XX w., stanowił jedność polityczną. Podział na państwa islamskie rozpoczął się w epoce kolonialnej pod wpływem politycznych oddziaływań państw Zachodu. Nie bez znaczenia w tym procesie była europejska *jurysprudencja* oraz wzorce edukacyjne państw zachodnich. W tym czasie w licznych społecznościach islamu ukształtował się silny opór wobec tego wszystkiego, co nie jest islamem i co ma korzenie w niemuzułmańskiej Europie.

Opór ten przyjął postać fundamentalizmu islamskiego (*notabene* fundamentalizm występuje w każdej religii)²¹⁷.

Głoszony przez Gülena patriotyzm nie ma nic wspólnego z nieuporządkowaną miłością do własnych korzeni, własnej ojczyzny (kiedyś jednego, jedyne go świata islamu), przy równoczesnym dystansowaniu się do obcych, a nawet pogardzania nimi. Patriotyczne ukierunkowanie wychowywanych dzieci i młodzieży ma wyzwalać ostatecznie z wszelkich przejawów *ksenofobii*. Patriotyzm wyzwala z etnocentryzmu, religio-centryzmu, zbiorowego egoizmu. Sąsiadujące ze sobą narody, a w wielkich metropoliach *zglobalizowanego* świata – narody przenikające się, wymieszane ze sobą, kultywować powinny patriotyzm, by pozostać sobą. Bez patriotyzmu nastąpi nieodwracalna *homogenizacja*, zmiksowanie narodów, w wyniku czego uformują się *hybrydyczne* tożsamości. Powstaną społeczności nijakie, bez wyrazu. Gülen przypomina: „Musimy (...) pamiętać szczególnie w świecie, jak ten, że byt narodu może być zabezpieczony tylko przy pomocy ochrony jego specyfiki. W zunifikowanej mozaice narodów i krajów te, które nie potrafią chronić swej unikalności, „wzorów i projektów”, będą zanikać”²¹⁸. Patriotyzm to chronienie swojej unikalności, niepowtarzalności, oryginalności. Żywiony przez przedstawicieli jednego narodu prawdziwy patriotyzm domaga się respektu dla uczuć patriotycznych innych społeczności.

Turecki intelektualista wskazuje na fundamentalne cechy każdego narodu, którymi są: „religia i język, historia i ojczyzna”²¹⁹. Pojęcie patriotyzmu dotyczy wprost ostatniej z wymienionych cech. Prawdziwy patriotyzm oznacza miłość, czyli bezwarunkową, bezgraniczną afirmację własnej religii, religii przodków, kształtującej ducha ojczyzny. Patriotyzm nie jest jakimś sentymentalnym zachwycaniem się religią, będącą znakiem tożsamości takiego czy innego narodu. Oznacza odpowiedzialność za przeszłość, teraźniejszość i przyszłość.

Innym przejawem patriotyzmu jest miłość do własnego języka, połączona z szacunkiem mu okazywanym. Język jest środkiem komunikacji międzyludzkiej, w tym międzykulturowej i międzyreligijnej, na co zwrócono już uwagę. Należy pamiętać, iż wróg danego narodu dokonywał równocześnie napaści na jego język.

²¹⁷ Zob. B. Tibi, *Fundamentalizm religijny*, Warszawa 1997.

²¹⁸ Tenże, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 85-86.

²¹⁹ Tamże, s. 86.

Zabraniał mówić w tym języku, modlić się w nim, nawet wyrażać nim bólu i cierpienia.

Język pełni szereg funkcji. Oprócz wskazanej tu funkcji komunikatywnej ujawnia też emotywną ekspresję. Co więcej, to właśnie język (w postaci literatury, poezji, prozy itd.) pozwala przetrwać dziejowe burze, będące udziałem określonego narodu, ludu. Systemy totalitarne nie tylko niszczyły języki innych narodów, ale też dokonywały destrukcji języka własnych narodów. Historia, w tym również ta najnowsza, dostarczyć może licznych przykładów bezwzględного zamachu na mowę danego narodu. Patriotyzm zatem to również szacunek do czystej, jasnej, pięknej mowy ojców i matek, przodków, krewnych i współrodaków.

Dziś nie tylko należy oczyszczać historię, wychodzić z bastionów przeszłości, czy okopów tego, co było, by móc wejść w porozumienie z innymi ludźmi. Konieczna jest reinterpretacja własnej historii. Zwrócono już na to uwagę w niniejszej pracy. Miłość do historii własnej ojczyzny to nie tylko pamięć o jej wielkich wydarzeniach oraz martyrologii. To także współczucie swoim przodkom, którzy podejmowali niesprawiedliwe wojny, rozsiewali trwogę i lęk, prześladowali inne narody. Miłość każe wzbudzać w sobie poczucie wstydu oraz głębokie postanowienie radykalnego odcięcia się od nienawiści.

Gülen cieszy się autorytetem z racji na to, że nie boi się nazywać rzeczy po imieniu. Nie boi się prawdy, również tej historycznej. „Jako naród turecki – konstatuje – nagromadziliśmy w poprzednich kilku stuleciach sporo problemów. U ich podstaw leży nasza błędna koncentracja na zewnętrznej stronie islamu i zaniedbanie pereł tkwiących w jego wnętrzu”²²⁰. Prawdziwy patriotyzm oznacza troskę o to wszystko, co jest wewnętrzne, co stanowi ducha danego narodu, jest jego wartością szczególną. Polega także na otoczeniu respektem wszelkich „pereł”, które są jedynym w swoim rodzaju, niepowtarzalnym skarbem danego narodu. Patriotyczne ukierunkowanie jako wyraz promowania wartości kulturowych i tradycyjnych stanowi jedno z pryncypiów edukacji w szkołach Gülenowskich.

Edukacja winna służyć patriotyzmowi. Ta, która lekceważy patriotyzm, w gruncie rzeczy nie jest edukacją. Zarówno w swoich pismach, jak i poprzez podejmowane działania, Gülen zachęcał i nie przestaje zachęcać „ludzi do

²²⁰ Tamże, s. 86.

posługi krajowi i ludzkości jako takiej poprzez edukację²²¹. Troska o patriotyzm i patriotyczne wychowanie zawsze idzie u niego w parze z miłością do ludzkości. To uniwersalistyczne ujęcie patriotyzmu jest nad wyraz oryginalne, nieczęsto spotykane w dyskursie innych promotorów patriotyzmu. Gülen, inspirator islamu otwartego na świat i dialog, nie przestaje wzywać wszystkich ludzi miłujących swój kraj i ludzkość, „by pomagali państwu uczyć i wychowywać młodzież, otwierając szkoły”²²².

Praktycznym wyrazem patriotyzmu, czyli w najgłębszym sensie służeniem krajowi, było dobrowolne przeznaczenie przez ludzi zamożnych swoich majątków na zakładanie szkół prywatnych od czasu, kiedy pod koniec XX w. rząd turecki zezwolił na organizowanie tego typu szkół²²³.

²²¹ Tamże, s. 88.

²²² Tamże.

²²³ Tamże.

„Złote pokolenie”

1. Świadkowie islamu

Naszkiecowany przez Fethullaha Gülena kilkadziesiąt lat temu i wciąż aktualny wychowawczy projekt ukierunkowany był na przyszłe pokolenia, odpowiedzialne za własne decyzje, a zatem świadomych rangi kształtowanego przez siebie losu. Odpowiedzialni za bieg własnego życia mieli równocześnie odpowiadać za losy innych. Z troskami o dzieje swojego, tureckiego narodu, mieli poczuwać się do troski o bieg dziejów innych narodów, o bieg wydarzeń w świecie.

W historii poszczególnych narodów, państw i imperiów mówi się o „złotej epoce”, stanowiącej rozkwit nauki, w tym filozofii, nadto sztuki, ale również technologii czy innych sposobów „czynienia sobie ziemi poddanej”, o czym wyraźnie mówi *Pismo Święte* (Rdz 1,28). Gülen wskazywał na personalistyczny wymiar tego, co „złote”. Złote epoki mijają, „złote pokolenia” trwają. Nawet jeśli pierwsza generacja „złotego pokolenia” przeminie, to pozostanie po niej generacja kolejna. Tak jak „złoto próbowane jest w tyglu” (Mdr 3,6), tak „złote pokolenie” (młodych ludzi) oczyszczone zostało – i wciąż udoskonalane jest – „ogniem” przeciwności, trudnych doświadczeń, niesprawiedliwych ocen, zmaganiem się o szlachetność, czystość intencji i zamiarów.

Nauczyciele „złotego pokolenia” stanowią – według wizji Gülena – ucieleśnienie tego wszystkiego, co najszlachetniejsze w islamie. Przysługuje im określenie *Zulcenaheyn*²²⁴. Są oni całkowitymi abstynentami. Nie używają alkoholu pod żadną postacią (nawet w słodyczach), nie palą również tytoniu. Intencja tych wyrzeczeń jest jedna – chcą być wiarygodnymi świadkami. W związku z tym

²²⁴ Ch. Nelson, *Fethullah Gülen: A Vision of Transcendent Education, w: Understanding Fethullah Gülen*, s. 59.

trzeba nieustannie pracować nad swoim charakterem, nad myśleniem, postrzeganiem świata, wartościowaniem. Chcąc odtruwać świat, nie można siebie zatruwać. Chcąc innych kształtować, trzeba od siebie wiele wymagać, samego siebie ujarzmić, czyniąc tym samym siebie prawdziwie wolnym. Używki są tylko symbolami. Szlachetność, nietoksyczność natomiast to pewna droga do odnowienia społeczności ludzkiej przez nauczycieli i wychowawców. Co więcej, dialog pełniący istotną rolę w renowacji środowisk ludzkiej obecności w kulturze, na sposób której istnieje każdy człowiek, musi opierać się na solidnej pracy nad samym sobą, nad postrzeganiem świata, myśleniem, wartościowaniem. „Złote pokolenie” ludzi świadomych wartości życia i swojego w nim miejsca jest niekwestionowanym wzorem osobowym dla kolejnych pokoleń nowych generacji.

„Złote pokolenie” to młodzi ludzie – dziewczęta i chłopcy, kobiety i mężczyźni świadomi misji, którą mają odpowiedzialnie wypełniać w dzisiejszym świecie. Nie jest to jakaś formacja ludzi oderwanych od świata, ludzi naiwnych. Jest to społeczność osób szlachetnych, czystych, gorliwych, wiernych, zacnych, przemieniających swoimi cnotami świat. „Złote pokolenie” osób ukształtowanych przez islam wraz z młodymi ludźmi wyznającymi inne religie, kochającymi własne systemy wierzeń i tradycje (w tym chrześcijaństwo), będzie zdolne podjąć coraz trudniejsze wyzwania współczesnego świata. Można spojrzeć na nich jak na światową awangardę, jak na moralną siłę, jak na tych, którzy mają odwagę wprowadzać prawdę, dobro, harmonię we wszystkie przestrzenie kulturowej obecności człowieka, w tym w sferę politycznego zaangażowania w skali państwa, czy w wymiarze międzynarodowym, nade wszystko we wspólny świat religii²²⁵.

„Jako że nigdy [Gülen] nie był żonaty, – pisze A. Kardaş w szkicu pt. *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena* – wychowuje nie dziecko, ale całe złote pokolenie, które wykorzystuje siłę, jaką im daje zakorzenienie w tradycji. Pokolenie, którego poczucie patriotyzmu zawiera w sobie pojęcie pokoju dla wszystkich narodów, którego pobożność związana jest z tolerancją i akceptacją nawet dla niewierzących i którego ostatecznym celem jest zdobycie dyplomu w życiu przyszłym, podczas gdy ich uczelnią jest świecki świat”²²⁶. Wartościami owego pokolenia są: tradycja, patriotyzm, troska o powszechny

²²⁵ Tamże.

²²⁶ Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, s. 91.

pokój, pobożność, tolerancja i akceptacja innych ludzi, perspektywa eschatologiczna, głębokie poczucie realizmu.

Hodża Efendi uważa, że problem (omówionego wcześniej) *antagonizmu* między religią a nauką rozwiąże edukacja, która ma być uprawiana na nowy sposób. Jest ona potrzebna dzisiejszej społeczności. Połączenie wiedzy religijnej z wiedzą naukową typu *scientia* da początek „złotemu pokoleniu” szlachetnych, oświeconych ludzi. Ich serca, jak przekonuje Gülen, będą jaśniały religijną wiedzą i duchowością. Tylko tacy ludzie będą w pełni świadomi rzeczywistości oraz procesów w niej przebiegających. Jedyne oni będą potrafili zrozumieć społeczne, ekonomiczne oraz polityczne wyzwania współczesnego świata. Będą mogli zaradzić problemom jawiącym się w tych kulturowych obszarach życia²²⁷.

2. Centrum „złotego pokolenia”

W celu promowaniu idei „złotego pokolenia” oraz niejako jej zinstytucjonalizowania w pozytywnym tego słowa znaczeniu, Gülen założył w Saylorsburgu w Pensylwanii w Stanach Zjednoczonych Golden Generation Worship and Retreat Center (wspomniano już o tym na początku niniejszego studium). Jak uważa wspomniany też wcześniej A. Kardaş „(...) „Centrum Kultu i Ucieczki [Schronienia – E.S.] Złotego Pokolenia” jest miejscem całkowicie poświęconym kontemplacji i kultowi w formie czytań, modlitw i recytacji”²²⁸.

W Centrum tym, które jest też miejscem zamieszkania Hodży Efendi, „skupia [on] wszystkie swe siły na nauczaniu wartości moralnych, modlitwie i rozmowach ze swoimi sympatykami przez Internet, za pośrednictwem którego odpowiada na codziennie napływające do niego pytania”²²⁹. Przybywają tu wolontariusze z całego świata, by poznać ideę służby człowiekowi i ludzkości głoszoną i urzeczywistnianą przez Gülena.

Z przekazanej przez autora opracowania *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena* informacji można dowiedzieć się, iż fundament światopoglądu „złotego pokolenia” wyznaczają praktyki życia religijnego:

²²⁷ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

²²⁸ Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, s. 88.

²²⁹ Tamże.

kontemplacja oraz kult w jego różnych formach. Urzeczywistnia się to codziennie w Centrum „Złotego pokolenia”. Bez tak solidnych podstaw, wyznaczonych przez duchowość, „złote pokolenie” nie przetrwałoby nawet czasu jednego pokolenia.

Nauczyciel i wychowawca

1. Autorytet

Kluczem do zrozumienia genezy islamskiego nauczania, jego rozwoju i rozpowszechnienia się we wczesnych latach islamu są nie tyle szkoły, ile konkretne osoby – nauczyciele. W początkach systemu edukacyjnego islamu ważne były indywidualne poszukiwania. Niektóre wybitne osobistości, które poznały tradycję i zbudowały na tym fundamencie swoje własne systemy prawne i teologiczne, przyciągały uczniów, którzy przybywali niekiedy z daleka, by czerpać od nich wiedzę. Pierwszą i podstawową cechą charakterystyczną dla tego nauczania, która przetrwała przez okres islamskiego średniowiecza, był wyjątkowo wysoki autorytet konkretnego nauczyciela. Po przeprowadzeniu całego kursu nauczyciel osobiście wystawiał studentowi certyfikat, co dawało mu uprawnienia do nauczania w zakresie danego przedmiotu. Niekiedy certyfikat ten dotyczył pojedynczego tematu – np. *fikh* lub *hadisów*. Czasem dotyczył kilku tematów, ale mógł też ograniczać się do kilku książek, które uczeń przeczytał. Później, gdy powstały szkoły – *madrasy*, ustanowiono system egzaminacyjny.

Rola i prestiż nauczycieli była tak duża, że nawet po powołaniu do istnienia *madras* biografie znakomitych ludzi i uczonych podają zwykle nauczycieli, u których pobierali oni nauki, pomijając nazwy szkół, do których uczęszczali. Certyfikaty wystawiane były częściej z podaniem imienia konkretnego nauczyciela, a nie z nazwą szkoły. W rzeczy samej nie byłoby dalekim od prawdy stwierdzenie, że jeszcze pod koniec średniowiecza większość sławnych erudyków nie było absolwentami *madras*, tylko nieformalnymi uczniami poszczególnych nauczycieli²³⁰.

²³⁰ F. Rahman, *Islam*, Chicago-London 1979, s. 184 n.

Z centralnym znaczeniem osoby nauczyciela związany był fenomen, zwany poszukiwaniem wiedzy (*talib al-'ilm*). Wędrowni studenci przemierzali się wzdłuż i wszerz świata muzułmańskiego po to, by zdobywać wiedzę przy boku sławnych nauczycieli. Pierwszym i najmocniejszym bodźcem motywującym te podróże była nauka *hadisów*. Znane są świadectwa, według których niektórzy studenci pobierali nauki nawet u 100 nauczycieli²³¹.

Nauczyciele cieszyli się ogromnym autorytetem. Student mógł wybrać sobie mistrza i rozwinąć z nim bliską więź osobistą i intelektualną. Na nauczycielu spoczywała odpowiedzialność za rozwój moralny i intelektualny ucznia. Ich relacja nie była jednak pozbawiona psychologicznego dystansu i nauczyciel miał również prawo wymierzać uczniom karę²³².

Gülen doskonale wie, że wyjątkową rolę w wychowaniu i kształceniu dzieci oraz młodego pokolenia odgrywa nauczyciel. Jego zadaniem jest służenie im pomocą na drodze kształtowania charakteru, poznawania siebie i świata, budowania relacji międzyludzkich. Pomoc wyświadczana uczniom i studentom nie jest gestem filantropijnym. Stanowi wyraz sprawiedliwości. Nauczyciel, otrzymawszy dary, które dały mu mandat do spełniania wzniesłego powołania, wychowując innych spłaca – w imię sprawiedliwości – zaciągnięty dług.

2. Misja wychowujących

Pomoc wyświadczana przez nauczyciela dotyczy wielu sfer życia. Czuwa on nad harmonijnym zdobywaniem wiedzy przez uczniów, wskazuje na walor moralności jako siły duchowej, która powinna być obecna w czasie wychowania i edukacji, swoim przykładem udowadnia, iż prawdziwym świadkiem nauki jest ten, kto postępuje w sposób prawy, kto jest wolny od wszelkich zniewoleń, nałogów, kto pracuje nad swoimi przywarami, chce wytrwale pokonywać własną niedoskonałość. Zadaniem nauczyciela jest promowanie fundamentalnych wartości w życiu wychowanków. Jest on zawsze obecny przy uczniu. Budowanie charakteru ucznia stanowi jego wzniosłą misję. W epoce kryzysu autorytetów,

²³¹ Tamże, s. 185.

²³² J.S. Szyłowicz, *Educational Methods*, w: J.L. Esposito, *The Oxford Encyclopedia of the Modern Islamic World*, t. 1, New York-Oxford 1995, s. 417.

które dotknęły świat w wymiarze globalnym, nauczyciel ma być – przekonuje Hodża Efendi – żywym przykładem tego, który posiada autentyczny autorytet.

Nauczanie – podkreśla Mohammed Yasien – jest świętą aktywnością, która powoduje pozytywną zmianę w życiu nauczanych. Stąd nauczyciele, przekazując wiedzę i moralne wskazówki uczniom, mówią im jednocześnie, jak należy postępować i co należy czynić. Dają im osobisty przykład (*temsil*) i wzór postępowania, gdyż nauczanie jedynie słowne może zrażać słuchającego, a nie pociągać²³³.

Nauczanie wiąże się z inspirowaniem uczniów do podejmowania osobistego trudu na drodze doskonalenia siebie. Omawiany intelektualista wskazuje na istotny element edukacji, dziś zapoznawany, którym jest inspiracja. Prawdziwy nauczyciel nie tyle przekazuje wiedzę uczniom, ile daje im impuls do dalszych poszukiwań, do podejmowania kolejnych kroków na drodze wiodącej ku mądrości. Uczenie czy nauczanie bez inspirowania uczniów zawsze okaże się czymś zewnętrznym. Inspiracja wskazuje na wymiar wewnętrzny edukacji. Nauczyciel inspirowany uczniów wie, że oni sami, z ich całym bogactwem charakteru, osobowości są w procesie nauczania najważniejsi. Inspirator nie stawia siebie w centrum, lecz sytuuje w nim swoich uczniów. Wzbudza wśród nich pasję poznawczą. Wyzwala w nich otwartość na wartości i ich afirmację. Predysponuje ich do miłości tych wartości. Gülen uważa ponadto, iż inspirująca człowieka miłość jest najbardziej istotnym elementem człowieka. Stanowi ona także fundament edukacji i wychowania²³⁴.

Człowiek wykształcony, zatrzymujący swoje talenty tylko dla siebie bądź kierujący się wyłącznie rachunkiem zysku w realizowaniu swojego zawodu, ostatecznie wyjaławia się duchowo. Nawet najbardziej wykształceni ludzie winni nieustannie kształcić się, odnawiać, co więcej – reformować, zmieniać swoje wnętrze, udoskonalać się. Mają to czynić nie dla samych siebie, lecz po to, by świecić przykładem dla innych. W stwierdzeniu tym ujawnia się uniwersalna prawda. Dziś potrzebni są świadkowie prawdy, a takimi są nauczyciele, którzy wciąż się uczą, by innych nauczać. Stają się przez to niekwestionowanymi autorytetami, którzy swoją postawą i czynami poświadczają to, co poznali i czego uczą innych. Ich wiedza wypływa z głębi osobowości otwartej na doskonałe-

²³³ M. Yasien, *The Educational Philosophy of Fethullah Gülen*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, s. 56.

²³⁴ Ch. Nelson, *Fethullah Gülen: A Vision of Transcendent Education*, w: tamże, s. 59.

nie innych, nade wszystko na doskonalenie siebie. Przedmiotem troski prawdziwych nauczycieli jest zatem to, co jest dobre i właściwe w życiu społecznym²³⁵.

Gülen zauważa, że edukacja jest czymś różnym od nauczania. „Większość ludzi – twierdzi – potrafi uczyć, ale jedynie niewielu umie wychowywać, edukować”²³⁶. Inaczej mówiąc – „liczni mogą być nauczycielami, ale liczba wychowawców jest ograniczona”²³⁷. Zarówno nauczyciele, jak i wychowawcy przekazują wiedzę oraz uczą różnych umiejętności. Wychowawca jest tym, który asystuje swojemu uczniowi, zachęca go do podejmowania trudu refleksji, buduje jego charakter i osobowość, przyczynia się do *inerioryzowania* przez niego wartości, w tym wartości samodyscypliny, tolerancji, kształtuje w uczniu świadomości misji, którą ma on do wypełnienia. O nauczycielu, który naucza tylko dla pensji, bez zainteresowania i troski o formowanie charakteru uczniów, Gülen mówi jako o „ślepych prowadzącym ślepego”²³⁸.

Uczniowie w procesie edukacji i wychowania przygotowują się do wzbudzania intencji. Odgrywa ona bardzo ważną rolę w islamie. Jest jedną z najważniejszych zasad jego życia religijnego. Ponadto istnieje powiązanie refleksji i intencji²³⁹.

W pracy pedagogicznej niezmiernie ważna jest autentyczność. Uczniowie i studenci szybko zdemaskują fałszywego nauczyciela, który zapatrzony jest w swój rzekomy geniusz dydaktyczny i który narcystycznie uwielbia swój intelekt. Takie osoby nie mają nic wspólnego z autentycznością, czyli prawdą o sobie. Gülen opisuje ideał nauczyciela, który realizowany jest w jego szkołach: „Autentyczni nauczyciele sięją czyste ziarna i strzegą ich. Zajmują się tym, co dobre i zdrowe, a przede wszystkim wprowadzają dzieci w życie i prowadzą je poprzez okoliczności, jakie napotykać na swej drodze”²⁴⁰.

Każdy nauczyciel powinien być nie tylko perfekcyjnie przygotowany do wykonywania swojej profesji. Powinien też kierować się empatią, by wczuwać się w sytuację uczniów. Co więcej, powinien też przypominać sobie ten czas, kiedy

²³⁵ Yasien, *The Educational Philosophy of Fethullah Gülen*, s. 56.

²³⁶ Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 79.

²³⁷ Tamże.

²³⁸ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

²³⁹ Nelson, *Fethullah Gülen: A Vision of Transcendent Education*, s. 61.

²⁴⁰ Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 79.

sam był uczniem. W ten sposób będzie nie tylko lepiej rozumiał swoich uczniów, ale też głębiej i z dużym szacunkiem będzie rozpoznawał ich świat, rozumiał dylematy, pytania, wątpliwości. Gülen mówi wprost: „Nauczyciel powinien wiedzieć, jak odnaleźć drogę do serca ucznia, i pozostawić w jego umyśle niezatarte ślady. Dobra lekcja jest czymś, co daje uczniom znacznie więcej, aniżeli użyteczne informacje i umiejętności; powinna podnosić ich ku obecności Nieznanego. To umożliwi uczniom zdobywać ogląd natury rzeczy i postrzegać każde zdarzenie jako znak świata niewidzialnego”²⁴¹.

Dochodzenie „do serca ucznia” stanowi troskę o całą jego osobowość, o sferę intelektualną, wolitywną, emocjonalną (była już o nich mowa). Serce według tradycji Abrahamowych (w tym islamu) oznacza całego człowieka. Cały młody człowiek jest w centrum szkoły, nie tylko jego intelekt. W wypowiedzi tej wybrzmiewa po raz kolejny wrażliwość i otwartość na to, co transcendentne. Zadaniem nauczyciela jest podnoszenie ucznia ku wartościom wyższym. Człowiek często łączy do tego, co niskie. W ten sposób niejako poświadcza swoją słabość, w którą wyposażyła go natura. Edukacja pokonuje ową niskość, wyzwala człowieka z małości, wznosi go jak na skrzydłach wiary i rozumu do Wielkiego Nieznanego. Edukacja kształtuje w młodych ludziach świadomość istnienia Boga, który nie jest wielkim nieobecny. Wręcz przeciwnie, Jego wola kierująca życiem ludzkim czuwa nad każdą okolicznością życia danej osoby, na dziejami świata, historią religii.

Młode pokolenie uczy się rozszyfrowywania znaków świata. Odczytuje ono te znaki jako elementy tworzące całość egzystencji. Nauczyciel musi wnieść ogromny trud i wysiłek pedagogiczny, by uwrażliwić swoich wychowanków na istnienie świata niewidzialnego, który jest tak samo realny jak świat widzialny, empiryczny, doświadczany. Uczniowie kształtowani przez wrażliwych na transcendencję nauczycieli nie będą zatrzymywali się tylko na tym, co zewnętrzne, czy też – jak może się zdarzyć – na tym, co pozorne. Naturę rzeczy może dostrzec tylko ten, kto jest wrażliwy na świat niewidzialny. Osoba pozwalająca kierować się Bogu, o którym nie musi wcale głośno mówić, będzie zawsze wrażliwa i predysponowana do odczytywania tych znaków świata niewidzialnego, o których chrześcijanie mówią jako o „znakach czasu”.

²⁴¹ Tamże, s. 80.

Rozdział XIII.

Szkoły ruchu Gülena

1. Geneza szkół

Geneza szkół wiąże się z kręgiem osób skupionych wokół Fethullaha Gülena w czasie, kiedy pełnił on misję *imama* w Izmirze. Liczba osób wzrastała przez lata. Byli wśród nich również nauczyciele, jak i biznesmeni, którzy tylko okazjonalnie mieli możliwość spotkania z Gülenem.

Szkoły powoływane są na mocy indywidualnie udzielanej zgody przez kompetentne organy państwa instytucjom powołanym w celu ich prowadzenia. Każda szkoła jest niezależna, jednakże większość z nich wspierana jest przez tureckie kampanie, które troszczą się o ich materialną bazę i zaplecze, ale też osobowy rozwój. Szkoły zakładane były i są przez „miejscowych biznesmenów i liderów społeczności lokalnej”²⁴². Doświadczają one dóbr na dwa sposoby. Biznesmeni, przemysłowcy, handlowcy, ludzie zamożni pomagają im „z zewnątrz”, a nauczyciele „od wewnątrz”. Szkoły wyróżniają się często stylem architektonicznym. Zarówno budynki, jak i poszczególne sale lekcyjne oraz laboratoria są profesjonalnie urządzone, a tym samym bardzo funkcjonalne²⁴³.

Szkoły ruchu Gülena reprezentują różne stopnie nauczania. Są wśród nich: przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, licea, kolegia, uniwersytety.

2. Nazwa szkół

Szkoły zainspirowane ideami tureckiego intelektualisty nazywane są popularnie szkołami Gülena, szkołami ruchu Gülena, szkołami prowadzonym przez uczestników ruchu Gülena, a także szkołami Gülenowskimi. B.J. Carroll wskazuje

²⁴² Carroll, *Dialog cywilizacji*, s. 72.

²⁴³ Tamże.

z kolei na szkoły zainspirowane przez Gülena czy też „szkoły transnarodowego ruchu Gülenowskiego”²⁴⁴. Nie jest to – trzeba w tym miejscu podkreślić – ich oficjalna nazwa²⁴⁵. Th. Michel mówi też o nich jako „szkołach w sieci Fethullaha Gülen”²⁴⁶. Słowo „sieć” w odniesieniu do tych szkół nie ma pejoratywnego znaczenia. Jest polskim słowem odpowiadającym angielskiemu pojęciu „network” i wskazuje na specyfikę federacji wolnych instytucji szkolnych. Kierownictwo niektórych szkół, założonych i kierowanych przez sympatyków bądź członków ruchu Gülena, twierdzi wprost, iż ich ośrodki nie są szkołami Gülena. Z tego typu oświadczeniami spotykać się można poza Turcją. Deklaracje te nie oznaczają jednak dystansu od myśli pedagogicznej Gülena.

Turecki pedagog wielokrotnie podkreślał, iż nie jest właścicielem żadnej szkoły. Żadnej z nich nie posiada, a o istnieniu licznych, które realizują jego wizję edukacyjną, nawet nie wie. „Sam Gülen – pisze B.J. Carroll w eseju o jego wizji edukacji – ma niewielki, jeśli w ogóle kontakt z tymi szkołami i w rzeczywistości nie zna nawet ich dokładnej liczby ani nazw. Jego własny, wczesny przykład wychowawcy nauczyciela, a także jego idee na temat kształcenia, wspólnoty globalnej i postępu ludzkiego zainspirowały po prostu ludzi do zakładania szkół w Turcji, Azji Środkowej, Europie, Afryce i w innych miejscach globu, by walczyć z odwiecznymi problemami ignorancji, biedy i podziałów”²⁴⁷.

3. Istota szkoły

Gülen traktuje szkołę jako swoiste laboratorium (pojęcie to już wcześniej naświetliliśmy), w którym uczniowie i studenci zdobywają umiejętności oraz wiedzę, w tym różne informacje dotyczące wszelkich aspektów ludzkiej egzystencji²⁴⁸. Właśnie w szkołach uczniowie mogą zadawać pytania na temat życia, jego sensu, znaczenia, celu. W nich szukają oni zrozumienia znaczenia różnych rzeczy. Zaczynają też zastanawiać się nad ich szczególnym, niepowtarzalnym

²⁴⁴ Tamże, s. 75.

²⁴⁵ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.). Zob. Carroll, *Dialog cywilizacji*, dz. cyt., s. 71.

²⁴⁶ „Schools in the Fethullah Gülen network” (Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> – 2 VII 2012 r.).

²⁴⁷ Carroll, *Dialog cywilizacji*, s. 72.

²⁴⁸ Michel, *Szkoły i nauczyciele*, <http://pl.fgulen.com/content/view/13/4/> (10 VIII 2012 r.).

i jedynym w swoim rodzaju wkładzie w życie, którego mogą dokonać. Z analizy wypowiedzi Gülena wynika, że szkoła ma również ukierunkowanie eschatologiczne. W niej uczniowie zdobywają zrozumienie życia doczesnego, odnoszącego do życia przyszłego²⁴⁹ (była już o tym mowa).

Wizja edukacji Gülena może wydawać się idealistyczną misją, którą deklarowano od ponad wieku w wielu projektach edukacyjnych. Ważnym sprawdzianem w tym zakresie będzie odpowiedź na pytanie: czy szkoły związane z jego ruchem, świadomie zbudowane na idealistycznych podstawach, odniosły sukces i zapewniły taką edukację, jakiej chciał Gülen? Wydaje się, że rację należy przyznać Th. Michelowi, który stwierdził, iż sukcesem szkół Gülena jest zapewnienie wysokiej jakości edukacji dla zróżnicowanego etnicznie i religijnie społeczeństwa²⁵⁰.

4. Cele i zadania szkoły

Szkoła jest środowiskiem, w którym uczeń nie tylko zdobywa wiedzę, ale przede wszystkim kształtuje swój charakter. Stanowi ona „miejsce nauczania o wszystkim, co dotyczy tego i przyszłego życia”²⁵¹. W środowisku szkolnym uczniowie uczą się dialogu. Poznają zasady międzyludzkiego porozumiewania się. Przygotowują się do konstruowania mostów komunikacji międzyludzkiej – struktur dialogu międzykulturowego i międzyreligijnego.

Szkoła spełnia funkcję służebną. Niesie pomoc dla społeczeństwa. Autorka książki *Dialog cywilizacji*, która poznała liczne szkoły realizujące myśl tureckiego uczonego, zwięźle charakteryzuje ich misję oraz specyfikę: „Niemał tysiąc szkół (...) [w pierwszej dekadzie XXI w. – E.S.] prowadzonych przez uczestników ruchu Gülena i działających na całym świecie, nauczają dzieci i młodzież pełnego zestawu dyscyplin akademickich: nauk przyrodniczych, matematyki, historii, języków, przedmiotów społecznych i kulturalnych, sztuki, muzyki i innych”²⁵².

W życiu społecznym szczególnie ważna jest tzw. konsultacja. Zaangażowane są w nią, zgodnie z tradycją islamu, którą bardzo wyraźnie przywołuje Gülen, osoby szczególnie przygotowane do spełnienia tego doradczego zadania.

²⁴⁹ Tamże.

²⁵⁰ Tenże, *Fethullah Gülen and the „Gülen Schools”*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, s. 48.

²⁵¹ Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 79.

²⁵² Carroll, *Dialog cywilizacji*, s. 71.

Spółeczeństwo nie będzie własciwie funkcjonowac, kiedy w dyskursie politycznym zabraknie konsultacji i kiedy doradcami beda osoby nieprzygotowane do tego zadania. Doradcy sluzą liderom państw, ale tez wszystkim majacym jakakolwiek władzę. Konsultanci zawiązują „komitet ludzi wielkiego formatu, którzy potrafią decydowac o wielu sprawach”²⁵³.

Doradcy, których potrzebuje społeczeństwo, są to „ludzie idealni” czy tez „ludzie serca”. B.J. Carroll tak postrzega rolę konsultantów, mając na uwadze cel i zadania szkół ruchu Gülenowskiego: „To włascie doradców mają kształcić szkoły zainspirowane przez Gülena: młodych ludzi, którzy wejdą w świat z charakterem pełnym cnót i wysokim poziomem wykształcenia w różnych dziedzinach. Niektórzy z tych młodych ludzi osiągną nadzwyczajny sukces i mądrość i zostaną wezwani do służby jako doradcy. Czyniac to, będą pokoleniem „ludzi idealnych”, wprowadzających ludzkość do nowej rzeczywistości społecznej i usuwających fałszywe rozwidlenie pomiędzy nauką a religią. Ci ludzie połączą Wschód z Zachodem i zaproponują światu nowy sposób życia”²⁵⁴.

Prawdziwym doradcą może być tylko ten, kto poddał się formowaniu swojego intelektu i serca przez nauczycieli – równocześnie idealistów i pragmatyków, wierzących w to, czego uczą i już dostrzegających efekty swojej pracy w bliższej lub dalszej przyszłości. Szkoła formuje w uczniach cnoty, czyli stałe dyspozycje do czynienia dobra. Oferuje także wysoki poziom wykształcenia. Uczy szacunku do służenia innym i zaprawia młodych ludzi do podejmowania wszelkiej służby w ich dorosłym, odpowiedzialnym życiu.

Szkoły Gülena rysują obraz nowej rzeczywistości społecznej, w której nie ma miejsca na sztucznie generowane przeciwstawienia dotyczącego między-ludzkich relacji. Skoro absolwenci szkół staną się „ludźmi idealnymi”, to szkoły przez cały etap edukacji i wychowania zaprawiają młodych do bycia idealnymi. Wychowawcy wiedzą, iż włascie absolutne, pełne osiągnięcie ideału jest niemożliwe. Jednakże codzienne, wytrwałe dążenie do niego już czyni z tych, którzy podejmują ten trud, ludzi idealnych, chociaż włascie nimi nie są. Z tej racji szkoły Gülena stoją na wysokim poziomie nauczania – nauczyciele czynią

²⁵³ Tamże, s. 74.

²⁵⁴ Tamże, s. 75.

bowiem wszystko, by być doskonałymi oraz kompetentnymi w prowadzeniu zajęć²⁵⁵.

Wizja „połączenia Wschodu z Zachodem” nie jest utopijnym programem, lecz poetyckim skrótem myślowym. W szkołach Gülena uczniowie poznają wartości charakterystyczne dla kultur Wschodu i Zachodu. Poznawszy te wartości będą mogli w przyszłości podejmować trud doprowadzenia do porozumienia aksjologii tych dwóch stron świata. Tylko ten może innym zaproponować nowy styl życia, kto sam ćwiczył się w nim i go praktykował przez wiele lat. Celem i zadaniem szkół Gülena było i jest promowanie nowego sposobu życia, pełnego szacunku wobec drugiego, wyróżniającego się afirmacją tych, którzy podzielają inny światopogląd. Inny sposób bycia i zachowania nie jest produktem doraźnie zaspakajającym zapotrzebowanie pluralizmu. Stanowi ugruntowaną postawę, której nie podważają żadne argumenty mówiące o totalnej wolności człowieka, będącej w gruncie rzeczy destrukcyjną samowolą. Nowy styl życia jest i będzie promowany przez tych, których Gülen nazwał „złotym pokoleniem”, o czym była mowa wyżej.

Szkoły związane z Gülenem wpisane są w islam, a inspiracją działania tych szkół jest wizja etyczna zakorzeniona właśnie w nim. Wizja ta – uważa Gülen – nie jest ograniczona tylko do członków islamskiej *ummy* – społeczności wierzących w Allaha i uznających Mahometa jako Jego Proroka. Ludzie wiary religijnej, bez względu na ich religijną tożsamość, winni służyć swoim życiem Bogu, przede wszystkim przez całkowite posłuszeństwo Jego woli.

5. Program nauczania (*curriculum*) i priorytety edukacyjne

Mohammed Yasien wskazuje, iż w państwach kultury Zachodu program nauczania (*curriculum*) jest tak opracowany, aby uczniów i studentów przygotować do „robienia kariery”, w efekcie której będą zarabiać pieniądze. Nie mówi im się tego, że gromadzenie dóbr materialnych tylko dla samego gromadzenia jest złem. Program nauczania nie przygotowuje ich też do tego, by byli religijni

²⁵⁵ Nelson, *Fethullah Gülen: A Vision of Transcendent Education*, s. 60.

i postępowali w sposób moralny. Tymczasem szkoła – wskazuje Yasien – powinna kształtować osoby szlachetne, a nie kierujące się zachłannością²⁵⁶.

Jak zatem przedstawia się zagadnienie programu nauczania i priorytetów edukacyjnych w szkołach Gülena?

Szkoły należące do ruchu Gülena realizują program nauczania i *curriculum* zgodnie z wytycznymi tureckiego Ministerstwa Edukacji. Są one stale wizytowane nie tylko przez to Ministerstwo, ale i przez odpowiednie organizacje, stowarzyszenia bądź fundacje intelektualistów tych państw, w których zostały powołane do istnienia. Nie przeciwstawiają się one władzy danego państwa, w którym działają ani przez formalne nauczanie, ani przez nieformalne kontakty²⁵⁷. Siłą ich programu nauczania są nauki ścisłe, informatyka oraz studium języków obcych. Ich uczniowie zdobywają także wiedzę z zakresu etyki oraz poznają zasady sprawiedliwości, tak bardzo ważnej w relacjach międzyludzkich i odniesieniach społeczeństw. Szkoła w ujęciu Gülena nie może bowiem być miejscem, gdzie wartości moralne nauczane są tylko w określonym czasie w tygodniu zajęć, lecz mają one stanowić jej *etos*²⁵⁸.

Ponadto proponuje się w nich „narrację przeszłości” jako fundament, na którym buduje się zrozumienie współczesnego świata tak, by czynić go bardziej sprawiedliwym i pełnym pokoju. M.D. Graskemper słusznie zatem wskazuje, iż uczniowie w szkołach Gülena otrzymują holistyczne wykształcenie. Co więcej, szkoły te wyróżnia ogromna dynamika. Są one otwarte na wyzwania dzisiejszych czasów. Testem kompetencji naukowych, zdobytych przez uczniów, jest ich liczny udział w olimpiadach przedmiotowych (krajowych oraz międzynarodowych) i zajmowanie wysokich lokat.

B.J. Carroll podkreśla: „Szkoły założone przez ruch Gülena w innych krajach działają wedle tego samego podejścia edukacyjnego, co szkoły w Turcji, ale z coraz większym wpływem miejscowej kultury i wartości. (...) Uczniowie są pogodni, przyjaźni i chętni do praktykowania swej znajomości języka angielskiego [np. – E.S.] z gośćmi z Ameryki”²⁵⁹.

²⁵⁶ *The Educational Philosophy of Fethullah Gülen*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, s. 55.

²⁵⁷ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

²⁵⁸ Yasien, *The Educational Philosophy of Fethullah Gülen*, s. 55.

²⁵⁹ Carroll, *Dialog cywilizacji*, s. 72.

6. Kadra

6.1. Kierownictwo

Osoby, którym powierza się kierowanie szkołami, są z reguły młode. Nie powierza się takich stanowisk ludziom w wieku emerytalnym czy przedemerytalnym. Również większość nauczycieli w szkołach Gülen są to osoby młode. Mają one jednak za sobą doświadczenie przynajmniej kilkuletniej pracy pedagogicznej. Nierzadko doświadczenie to zdobyli w różnych krajach o odmiennych kulturach – np. nauczyciel po kilku latach pracy na placówkach szkolnych w Japonii i Stanach Zjednoczonych podejmuje prowadzenie szkoły dla przykładu – w państwie w Europie Środkowowschodniej lub w kraju byłego Związku Radzieckiego. Poznawanie kultur i religii, a nade wszystko różnych mentalności ludzi żyjących na ich sposób, pozwala kierownictwu szkół dostrzec pewne uniwersalistyczne wartości. Predysponuje ich to do rozwiązywania trudnych spraw, a nawet konfliktów, które w szkołach są czymś naturalnym. Praca w różnych ośrodkach szkolnych na całym świecie czyni z nauczycieli, w tym kadry kierowniczej, wyjątkowych ambasadorów idei Gülen, w tym idei ogólnoludzkiego braterstwa, dla którego kultura, cywilizacja, religia, historia, mentalność nie może być przeszkodą.

Młoda kadra kierownicza zawsze wyróżnia się odwagą i otwarciem na nowe wyzwania. Jest bardzo dynamiczna, co koresponduje z wiekiem uczniów. Kadra ta zawsze korzysta z rad starszego pokolenia doświadczonych nauczycieli.

„Dyrektorzy szkół – podkreśla M.F. Gülen – administracja i nauczyciele są skupieni, oddani i dumni ze swoich szkół i uczniów (...)”²⁶⁰.

6.2. Zespół nauczycielski i pedagogiczny

Nauczyciele, podejmujący pracę w szkołach Gülena, kierują się *etosem* właściwym swemu powołaniu, o czym była już mowa. Misja pedagogiczna zespołu nauczycielskiego i pedagogicznego ma wymiar nie tylko lokalny, nawet nie tylko narodowy, ile ogólnoludzki. Nauczyciele pracujący w szkołach Gülenowskich mają świadomość wielkości i wagi zadania na nich spoczywającego. Z pewnością ten fakt przesądza o ich pedagogicznym sukcesie oraz o sukcesie ich szkół jako

²⁶⁰ Tamże, s. 72.

całości. Omawiany intelektualista przekonuje: „Nauczyciele, którzy poświęcają się służbie swemu krajowi, narodowi, a – w szerszej perspektywie – ludzkości i rozumieją sens swego życia jako posługę innym, pracują z zapałem nawet za małe wynagrodzenie”²⁶¹.

Słowo „poświęcenie się” wskazuje na wymiar sakralny rzeczywistości nim oznaczonej. Była już o tym wyżej mowa. Nawet jeśli świadomość sakralności życia w niektórych kręgach społeczeństw osłabła, to słowa ukształtowane w przeszłości ujawniają pewien archetyp *sacrum*, jego prawzór czy *paradygmat*, który trwa, mimo nieświadomości tego faktu lub niewiedzy ludzi. Nauczyciele szkół ruchu Gülena poświęcają się wzniosłej sprawie idei czynienia nowej ludzkości, „nowej ziemi”. Kształtują nową generację ludzi według zasad określających „złote pokolenie”.

Chcąc, by następował przyływ ludzi zafascynowanych ideami braterstwa, zgody, jedności, porozumienia, dialogu trzeba wciąż służyć, tak jak czynili to ludzie, których zapamiętały pokolenia właśnie z racji na ich bezinteresowną, wspaniałomyślną posługę. Ich praca jest służbą, będącą wyrazem wspaniałomyślniej odpowiedzi na powołanie i godność nauczycielską. Pracując słowem, ale i przykładem, wiedzą, że są przez to czcicielami „Bożego atrybutu mowy”, na który już wcześniej zwrócono uwagę.

Równie istotny jest fakt, iż nauczyciel spełnia jedną z najważniejszych powinności w islamie określaną jako *hizmet*. Implikuje ona służbę zarówno religijną, jak i humanitarną oraz daje siłę człowiekowi, który ją podejmuje. Służba dla innych będzie wynagradzana po śmierci²⁶².

Człowiek, który spełnia określoną posługę, jest wolny od pychy, buty, wyniosłości. Spełnia swoje zadanie w pokorze, czyli w prawdzie o sobie jako stworzeniu Boga. To sam Allah określił misję nauczyciela i na nią przyzwolił. Nauczyciel i wychowawca nie musi mówić *explicite*, deklaratywnie swoim uczniom o Bogu. Jego słowa pełne żaru, życzliwości, głębi – nawet gdyby w nich nie

²⁶¹ Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 89; tenże, *Traditional Education and Leadership in Modern Education: Some Answers from Gülen and Education in Various Interview*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, s. 69-70.

²⁶² Yasien, *The Educational Philosophy of Fethullah Gülen*, s. 57. Zob. także: G. Barton, *Preaching by Example as Learning for Life: Understanding the Gülen Hizmet in the Global Context of Religious Philanthropy and Civil Religion*, w: I. Yilmaz i in. (red.), *Muslim World in Transition: Contributions of the Gülen Movement*, Leeds 2007, s. 650-662.

pojawiały się święte Imiona Boga – zawsze odsyłać będą myślącego słuchacza do Najpiękniejszego Imienia Boga – Allaha. Zapewne i ten fakt wyjaśnia, dlaczego w szkołach Gülena nie prowadzi się zasadniczo lekcji religii islamu²⁶³.

Samo skoncentrowanie się na jednej lekcji ukazującej religię mogłoby wskazywać na to, iż inne lekcje (a więc i różne sfery życia) nie mają nic wspólnego z religią. Całość rzeczywistości jest naznaczona Bożą interwencją. „Całość” jednego świata została stworzona przez jednego, jedyne Boga. Wiedza ludzka, poszukiwana i przekazywana na różnych areopagach intelektualnych poszukiwań – w szkołach, na uczelniach, ma swoje źródło w Bogu. Niskie wynagrodzenie nie zniechęca nauczycieli do pełnienia przez nich swojej misji. Ludzie skromni, niezamożni, czy – jak mówi Biblia – „ubodzy” byli zawsze najbardziej wiarygodnymi świadkami religii. Byli blisko Boga, chociaż nie zawsze o Nim mówili.

W przypadku szkół Gülena spotykamy się z pewnym pozornym paradoksem – ludzie bardzo zamożni fundują szkoły, w których pracują nauczyciele często nisko wynagradzani. Nie ma w tym jakiejś dysharmonii. W dziejach różnych religii widzimy podobne fakty – nawet w najbardziej bogatych architektonicznie czy zdobniczo świątyniach posługę pełnią najubożsi, którzy – jak w przypadku mnichów i zakonników chrześcijańskich – składają śluby ubóstwa. Głównym motywem pracy nauczycieli szkół Gülenowskich nie jest pensja, lecz gorliwe wypełnianie misji. Wynagrodzenie jest czymś drugorzędnym. Nauczyciele są idealistami. Stanowią znak dla innych pedagogów, zapędzonych w zdobywaniu pieniędzy na drodze ich aktywności zawodowej. Nauczyciele ci są nadto wiarygodnymi świadkami idei (którymi kierują się szkoły) wobec zewnętrznych ich obserwatorów, krytyków, a nawet wrogów.

Liczne osoby z personelu pedagogicznego mieszkają „w tych samych internatach, co uczniowie”. Nauczyciele wyróżniają się poświęceniem i zaangażowaniem w swoją misję. Szkoły poprzez swoich nauczycieli ukazują ogólną wizję życia. Wizję tę każda szkoła „promuje w odniesieniu do człowieczeństwa w ujęciu globalnym, edukacji, tolerancji i dialogu”²⁶⁴.

²⁶³ Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 89.

²⁶⁴ Carroll, *Dialog cywilizacji*, s. 72.

7. Rozmieszczenie szkół Gülena

Szkoły, do tworzenia których zachęcał i zachęca Gülen, powstały w różnych państwach. W 1998 r. w ponad 50 państwach istniało ponad 300 szkół (podstawowych, średnich, kolegiów przygotowujących do egzaminów na studia wyższe, nadto akademików)²⁶⁵. Obecnie w samej Turcji, Azji Centralnej oraz na Bałkanach na początku XXI w. funkcjonował około 300 tego typu szkół na różnych poziomach edukacyjnych (od podstawowych po wyższe uczelnie).

Topografia tych szkół jest rozbudowana. Tak ją streścił w 2007 r. Hodża Efendi: „Szkoły zakładano od Azerbejdżanu po Filipiny, i od Petersburga (stolica carskiej Rosji) i Moskwy (stolica Rosji komunistycznej), po Jakuck [w tekście jest „Jakucko” – E.S.] – dzięki pomocy naszego żydowskiego rodaka i znakomitego biznesmana – Ūzeyira Gariha. Szkół nie udało się i nie udaje się zakładać w Iranie, gdyż państwo to nie pozwala na taką działalność”²⁶⁶. Podobnie Gülen wyraża gotowość do otworzenia szkół w Armenii oraz Izraelu, o ile byłoby na to przyzwolenie ze strony władz tych państw²⁶⁷.

W Istambule działalność prowadzi szereg szkół oraz instytucji edukacyjnych związanych ideowo z Gülenem. Szkoły takie działają wielu tureckich miastach. W Kirgistanie, byłej republice Związku Radzieckiego w Azji Centralnej na początku XXI w. działalność prowadziło 12 Szkół Sebat (Sebat Schools), w tym Atatürk Alatoo University. Wszystkie one powstały z inspiracji oraz fundacji ruchu Gülena.

Krytycy Gülena twierdzą, iż przez liczne szkoły powstałe w Rosji, Azji Centralnej, na Kaukazie i na Bałkanach usiłuje on zbudować tzw. zielony pas (Green Belt) wokół zsekularyzowanej Turcji.

Kontekst działania szkół Gülenowskich jest często radykalnie różny. Zostały one ustanowione w tak różnych państwach, jak: Turcja, Kirgistan, Dania, Brazylia. Wszystkie natomiast zainspirowane zostały i kierują się tą samą huma-

²⁶⁵ Introduction to M. Fethullah Gülen, *Prophet Muhammad as Commander*, Konak-Izmir: Kaynak, 1998, s. II (za: Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> – 2 VII 2012 r.).

²⁶⁶ Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 98.

²⁶⁷ Tenże, *Traditional Education and Leadership in Modern Education: Some Answers from Gülen and Education in Various Interview*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, s. 66.

nistyczną koncepcją, u początku której jest osoba Gülena oraz jego wizja edukacji i wychowania.

8. Wybrane szkoły

Th. Michel w opracowaniu *Fethullah Gülen as Educator* mówi o swoich spotkaniach ze szkołami Gülena. Jedną z nich, poznaną w 1995 r., jest szkoła w Zamboanga na Wyspie Mindanao, położonej na południu Filipin. Około 20 km od miasta – pisze Michel – działalność prowadziła szkoła, określana jako turecka. U wejścia do niej widniał napis jej oficjalnej nazwy: The Philippine-Turkish School of Tolerance (Filipińsko-Turecka Szkoła Tolerancji). W mieście Zamboanga żyło wówczas 50% chrześcijan i 50% muzułmanów. W szkole tolerancji uczyło się ponad 1000 uczniów, którzy mieszkali w internacie na terenie kampusu szkolnego. W regionie tym od połowy 70. lat XX w. różne separatystyczne grupy ruchu Moro prowadziły walki z siłami rządowymi Filipin. W tym kontekście skoncentrowanie się na tolerancji nie było tylko częścią deklaracją. Szkoła oferowała dzieciom obu religii wysoki poziom nauczania. Co więcej, uczyła ich właściwych relacji do siebie nawzajem oraz wolnego od przemocy stylu życia. W regionie tym, co należy podkreślić, oprócz otwartych walk militarnych i paramilitarnych zdarzały się często porwania dzieci, ich zaginięcia, masowe napady, w czasie których zadawana była przemoc i gwałt. Od samego początku istnienia administrowana przez muzułmanów Filipińsko-Turecka Szkoła Tolerancji utrzymywała bliskie kontakty z chrześcijańskimi instytucjami obecnymi na tym terenie (m.in. z prowadzonym przez jezuitów The Ateneo de Zamboanga)²⁶⁸.

Inną szkołą jest The Sebat International School in Bishek – gimnazjum (szkoła średnia dla uczniów w wieku 13-15 lat) w Biszkeku (Bishkek) w Kirgistanie. Obecni w tej szkole uczniowie pochodzą nie tylko z Kirgistanu, ale też ze Stanów Zjednoczonych, Korei Południowej i Turcji, a także z Afganistanu oraz Iranu. Uczniowie nie tylko biegle władają językiem angielskim, lecz potrafią także odróżnić (w czasie spotkań z gośćmi zagranicznymi) amerykańską oraz brytyjską wersję wymowy tego języka. Znają też język rosyjski i turecki oraz ich ojczysty język – kirgiski. W programie nauczania szkoły nie było wprost odnie-

²⁶⁸ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

sień do islamu, chociaż szkoła kierowała się jego wartościami. W Kirgistanie oprócz chrześcijan i muzułmanów do szkoły uczęszczały też dzieci wyznające buddyzm i hinduizm. Ze względu na *pluralizm* religijny nie prowadzono jakichkolwiek lekcji religijnych. Kierowano się natomiast fundamentalnymi wartościami islamu (okazującymi się też wartościami ogólnoludzkimi): uczciwością, ciężką pracą, harmonią i sumienną, oddaną służbą drugiemu człowiekowi²⁶⁹. Szkoła w Biszkeku cieszy się wielkim powodzeniem. O przyjęcie dzieci do tej szkoły ubiegają się liczni rodzice. Do szkoły w Biszkeku złożonych było jednego roku na początku XXI w. 5 000 podań o przyjęcie na 250 miejsc, którymi ta placówka dysponowała²⁷⁰.

Wśród szkół inspirowanych ideami Gülena warto zauważyć także: Işık University and Nilufer Girls' College (Erbil w Iraku). Wyjątkową misję spełnia też Mehmet Akif College w Iranie.

Uniwersytetem, który plasuje się wśród najlepszych szkół wyższych w Turcji, jest prywatna uczelnia – Fatih University w Istambule. W rankingu uniwersytetów Turcji zajmuje ona czołowe miejsce. W Istambule działa też szereg szkół oraz instytucji edukacyjnych związanych z imieniem Gülena. Jedną z nich jest Burc Coleji.

9. Organizacja i finansowanie szkół

Wszystkie szkoły działają niezależnie. Utrzymują natomiast ze sobą więzi, na ile jest to możliwe. Relacje te dotyczą zarówno koordynacji, jak i szkolenia. Szkoły – jak uważa Th. Michel – mogą być określone jako swobodna (luźna) federacja instytucji, dzielących wspólną, pedagogiczną wizję, realizujących podobny program nauczania (*curriculum*), odwołujących się do humanistycznych wartości²⁷¹.

Szkoły finansowane są przez tureckich biznesmenów, prowadzących różnorodną działalność ekonomiczną²⁷². Zwróciliśmy już na to uwagę, lecz w innym

²⁶⁹ Tamże.

²⁷⁰ Tamże.

²⁷¹ Tamże.

²⁷² Gülen radził biznesmenom, by zamiast meczetu zbudowali szkołę (tenże, *Traditional Education and Leadership in Modern Education: Some Answers from Gülen and Education in Various Interview*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, s. 66).

kontekście. Wspierane są materialnie „przez organizacje wolontariuszy, grupy wspólnot lokalnych. Lokalne władze pomagają pod względem infrastruktury”²⁷³. Sponsorowane są także przez różne tureckie fundacje oraz organizacje społeczne. Ważną część budżetu szkół stanowi czesne wnoszone przez uczniów. Udział w finansowaniu szkół mają też lokalne władze polityczne i samorządowe (na ile jest to możliwe, bądź w ogóle może mieć miejsce) w tych miejscach świata, gdzie one powstały. Wyrazem finansowej troski władz było zapewnienie przydziału szkołom działek, na których zostały one wybudowane lub budynków, w których zaczęły działać.

Szkoły są wspierane finansowo przez tureckich dyplomatów, pełniących misje polityczne w różnych państwach świata. Na początku istnienia szkół Gülena niektórzy pracownicy służby dyplomatycznej państwa tureckiego zachowywali dystans wobec nich. Dziś właściwie nie ma dyplomatów obojętnych wobec nich, a większość je wspiera i promuje.

10. Autorytety polityki i władze lokalne wobec szkół

Szkoły w Turcji zostały zaszczycone wizytami wysokich autorytetów świata polityki i biznesu. Wizytę w szkołach w Turcji składali: prezydenci państwa, premierzy, ministrowie, członkowie parlamentu, uczeni, wysokiej rangi emerytowani oficerowie wojska tureckiego, dziennikarze i wiele innych osobistości²⁷⁴.

Szkoły funkcjonują w państwach o różnych ustrojach, kierujących się innymi standardami organizacji życia politycznego i społecznego. Prowadzą działalność na zgliszczach dawnych ustrojów komunistycznych, w nowych demokracjach, w państwach szanujących wartości tradycyjne oraz od nich się odwracających, w państwach religijnych i zsekularyzowanych. Egzystując w tak różnorodnych okolicznościach, pozostają one w poprawnych relacjach z władzami lokalnymi. Zresztą nie powstałyby, gdyby nie było przyzwolenia tych władz, a następnie odpowiednich instytucji centralnych.

Władze poszczególnych państw nie odnoszą się negatywnie do szkół Gülena. Fakt życzliwości wobec nich oddaje jeden znaczący przykład, podany przez

²⁷³ Carroll, *Dialog cywilizacji*, s. 73.

²⁷⁴ Michel, *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html> (2 VII 2012 r.).

Gülena, a dotyczący początku funkcjonowania szkoły w Moskwie. W szkicu *Edukacja od kołyski po grób* pisze on: „W rzeczywistości, przemawiając na ceremonii otwarcia szkoły w Moskwie, szef Moskiewskiego Narodowego Biura Edukacji powiedział: „W najnowszych dziejach Rosji były dwa istotne wydarzenia. Pierwsze z nich to lot Gagarina w Kosmos, drugie zaś, to otwarcie u nas szkoły tureckiej...” Było to wydarzenie naprawdę historyczne”²⁷⁵.

Porównanie to na pewno miało na celu wskazanie na wyjątkowość zainicjowania edukacji Gülenowskiej w Moskwie. Pamiętać należy jednak, iż lot Jurija Gagarina w kosmos miał także podtekst propagandowy. W walce ideologicznej ze Stanami Zjednoczonymi Związek Radziecki czynił wszystko, by wykazać swoją militarną przewagę. W powszechnym jednak odbiorze Rosjan fakt politycznego przesłania lotu Gagarina nie był w ogóle uświadomiony. Antyreligijni propagandziści mieli po szczęśliwym locie radzieckiego kosmonauty w przestworza wszechświata twierdzić, jakoby on tam w ogóle nie widział Boga. Lot ten oznaczał pokonywanie tego, co niemożliwe do pokonania i na pewno w tym, a nie innym duchu słowa te zostały zacytowane przez Gülena.

W rzeczywistości dzisiejszego świata miejsce szczególne zajmują media, na co już wcześniej zwrócono uwagę. Gülen wskazał na prace niektórych dziennikarzy, odnotowujących powstawanie i działalność szkół w różnych regionach świata. Kontekst tej wypowiedzi jest znamieny, bowiem na wstępie Gülen zaznacza, iż nie zna wszystkich szkół, które realizują jego ideały: „Jest niemożliwością, bym znał te wszystkie szkoły, zakładane tu, w kraju [Turcji – E.S.], oraz za granicą. Ponieważ ja tylko zachęcałem do tego wysiłku, nie znam nazw wielu z tych firm, które szkoły zakładały, ani nie wiem, gdzie zostały otwarte. Starłem się jednak w pewnej mierze śledzić tę sprawę w prasie, w serii artykułów takich dziennikarzy, jak Ali Bayramoglu, Sahin Alpay i Atilgan Bayar”²⁷⁶.

²⁷⁵Gülen, *Edukacja od kołyski po grób*, s. 90.

²⁷⁶ Tamże, s. 88.

Zakończenie

Edukacja i wychowanie są znakami rozpoznawczymi każdej kultury. Znaki te sytuują się w centrum troski M. Fethullaha Gülena, której przedmiotem jest jedność ludzkości i świata. Warunkiem każdego międzyludzkiego porozumienia (dojrzały jego wyraz stanowi dialog) jest dobre doń przygotowanie. Przy odpowiedniej wiedzy i usposobieniu możliwe staną się pozytywne relacje między społecznościami, religiami, narodami, państwami.

Gülen doskonale rozumie świat. Dostrzega jego problemy, dylematy, dramaty. Wie, że skutecznym *remedium* na stan zagubienia człowieka we współczesności jest odpowiednia edukacja oraz wychowanie. Człowiek, zwłaszcza osoba młoda, odnajdzie właściwą drogę, jeśli prowadzony będzie przez inną, doświadczoną, znającą życie osobę. Środowisko wzrastania młodego człowieka stanowi jego rodzina oraz bliższy i dalszy świat, ostatecznie świat kultur i religii. Znaczącą lekcją dla młodego (i nie tylko) pokolenia jest życie Gülena, jego działalność na rzecz własnego narodu i państwa, a także jego słowa.

W najnowszej historii Turcji pojawiali się wielcy nauczyciele, których „szkołę” stanowiła cała społeczność, a nie tylko klasy uczniów wiejskich lub miejskich budynków szkolnych. Oryginalną ścieżkę edukacji i wychowania wskazał dla Turcji Said Nursi Badiüzzaman. Na ścieżkę tę wstąpił Gülen, czyniąc zeń drogę przeznaczoną nie tylko dla muzułmanina czy dla ludzi odwołujących się do wartości cywilizacyjnych islamu, lecz również dla wiernych innych religii i światopoglądów, a także niewierzących. Said Nursi „uczynił” z Gülena nauczyciela. Idąc śladami tak wspaniałomyślnego mistrza jakim był Badiüzzaman, wskazał Gülen na niepowtarzalną misję pedagoga. „Wychowawcą” Gülena był także Maulana Jalaluddeen Rumi. U podstaw muzułmańskiej edukacji i wychowania – przekonywał turecki myśliciel – sytuuje się wielki szacunek dla autorytetu mistrzów, nauczycieli, pedagogów – przewodników prowadzących innych przez życie ku jego pełni.

Pedagogiczna wizja Gülena jest wyrazem uniwersalizmu islamu, religii – jak uważają jej wierni – harmonii świata i pokoju międzyludzkiego, nie mogącej generować zła. System edukacyjny Gülena opiera się na uniwersalnych wartościach ludzkich, które według jego przekonania są wartościami islamu: wierze, silnej woli, altruizmie, dyscyplinie, cierpliwości, tolerancji, lojalności oraz solidarności. Hodża Efendi – nauczyciel darzony wielkim respektem, wzbudzającym estymę – wielokrotnie mówił, że przemoc i nienawiść nie ma nic wspólnego z islamem: „Terrorysta nie może być muzułmaninem, muzułmanin nie może być terrorystą”. Islam – nauczał – nie może siać grozy, lęku, przerażenia

Islam nie jest religią od święta. Zasady wiary muzułmanina weryfikowane są każdego dnia. W życiu codziennym wyznawcy Allaha najważniejsza jest miłość, rozumiana nie jako zmienne uczucie, lecz stała postawa głębokiego szacunku dla drugiego człowieka bez względu na to, kim on jest, jaka jest jego tożsamość, jakie ma horyzonty myślowe. Ważne są reguły moralności, która pełni istotną funkcję pedagogiczną. Zasady moralne „wychowują” człowieka w każdej okoliczności jego życia. Muzułmańska edukacja i wychowanie ma wymiar uniwersalny z racji na uniwersalny charakter moralności głoszonej światu przez islam.

Najważniejszym wychowawcą każdego muzułmanina jest Prorok Mahomet. Otoczony jest on wielkim szacunkiem. Wszyscy idący drogą Mahometa są uczniami jego szkoły. W „szkole Mahometa” poznają życie, przeżywają je twórczo i odpowiedzialnie. Objawiony Mahometowi *Koran* jest podręcznikiem – *vademecum* edukacji i wychowania w islamie. Święta księga tej religijnie nie jest tylko własnością jej wyznawców, lecz stanowi „skarb” całej ludzkości (podobnie „skarbem” takim są święte księgi innych religii). *Koran* jest Bożym dziedzictwem darowanym – jak przekonują muzułmanie – dla wszystkich ludzi. Pismo to podkreśla rangę zdobywania wiedzy. Poznawanie świata, zgłębianie i rozwiązywanie jego tajemnic, poszerzanie horyzontów są *koranicznymi* zadaniami dla każdej osoby ludzkiej.

Muzułmańska edukacja i wychowanie realizowane są w rodzinie, szkole, wspólnocie religijnej. Nie bez znaczenia jest też rozsądne korzystanie z mediów, które nie tylko z nazwy, ale i z przeznaczenia służyć mają międzyludzkiej „komunii” i komunikacji. Każde z tych środowisk pełni niepowtarzalną władzę wychowawczą.

W edukacji i wychowaniu – uważa Hodża Efendi – ważne jest odniesienie do przeszłości. W jej optyce należy wychodzić ku przyszłości. Odcięcie się od dziedzictwa historii, pogarda, lekceważenie bądź obojętność wobec tradycji oznacza rezygnację z wstąpienia na drogę ku przyszłości. Gwarantem powiązania tego, co było z tym co będzie są wartości niematerialne: wspomniane wyżej miłość i moralność, nadto odpowiedzialność za swój los oraz los innych, *etos* pracy. Nie zbuduje się przyszłości opierając się tylko na tym, co materialne. Człowiek wychowany w szacunku do wartości duchowych nigdy nie będzie traktował innych ludzi jak rzeczy. Świadomy duchowego wymiaru swojego życia oraz życia innych będzie bezinteresownie służył całej ludzkości oraz humanizował świat.

Pedagogia człowieka nigdy nie dokonuje się w ideowej, kulturowej i cywilizacyjnej próżni. Gülen ukazuje istotę ludzką na tle społeczności, w której żyje. Społeczeństwo nie ma prawa wchłonąć jednostki tak, by zatraciła ona własną tożsamość. Wielkim wyzwaniem, a zarazem szansą dla edukacji jest *globalizacja*. Gülen jej nie potępia, ale i nie *apoteozuje*. Widzi jej szanse i zagrożenia. Wie, że w wyniku procesów *globalizacji* świat stał się przestrzenią, z której usunięte zostały bariery w sferze komunikacji międzyludzkiej, kultury, ekonomii. Ludzie różnych kultur, religii, narodowości, światopoglądów, języków, mentalności – właśnie na skutek nieuchronnego procesu *globalizacji* – żyją obok siebie. *Globalizacja* stanowi wielkie wyzwanie dla jedności, której służyć ma właśnie edukacja. Pedagogia Gülena ma przygotować ludzi, by już dziś żyli razem, a nie przeciwko sobie.

Człowiek pozostanie sobą, kiedy zachowa wierność dziedzictwu kultury i religii, która go ukształtowała. Formacja umysłu, serca i ducha to zadanie zarówno dla edukacji, jak i wychowania. Osoba wychowana potrafi rozumem zapanować nad pożądaniem i gniewem. Energię, zapał, żar emocji, które zwykle towarzyszą pożądaniu i zagniewaniu, jest zdolna wykorzystać nie ku ich stłamszeniu, ile przepracowaniu tak, by służyły one dobru i prawdzie. Konieczne jest – uważa Gülen – „małżeństwo rozumu i serca”, by być osobą zintegrowaną, świadomą swojego życia i zleconej przez Boga życiowej misji do spełnienia. Tylko taka osoba będzie zdolna promować harmonię, pojednanie, jedność w świecie.

Sprawdzianem skuteczności edukacji i wychowania, weryfikacją jej owoców jest stosunek danej osoby (grupy) do nauki i religii. Według Gülena konflikt

między tymi dwoma rzeczywistościami stoi u podstaw wielorakich dramatów dziejowych, licznych wojen, codziennej nienawiści wobec drugiego (w tym obcego). Konflikt ten generuje zło społeczne w jego różnych ucieleśnieniach. Osoby odpowiedzialnie przygotowane do rozmowy ze współczesnym światem będą zdolne do właściwego rozwiązywania konfliktów, do służenia pojednaniu, a następnie budowaniu jedności w życiu politycznym, w tym w prawodawstwie.

Nauczyciel Turków i innych narodów – Hodża Efendi zwraca uwagę na miejsce patriotyzmu w procesie wychowywania człowieka. Celem jego pedagogii jest afirmacja własnych wartości kulturowych oraz tradycyjnych. Patriotyczne ukierunkowanie nie oznacza wszakże zamknięcia się na to, co cenne w innych społecznościach. Ten, kto uznaje swoje dziedzictwo, cenić też będzie dziedzictwo innych. Patriotyzm wyzwala z ksenofobii, wyprowadza z niewoli złej pamięci o przeszłości na *areopagi* wolności. Każę porzucić resentymenty oraz celebrowanie własnej krzywdy, dramatu, bólu.

Muzułmańska edukacja i wychowanie owocuje – według pragnień Gülena – w życiu „złotego pokolenia”, które stanowią ludzie świadomi swojej wartości i wartości życia innych, promujący międzyludzką zgodę. Celem pedagogicznej wizji Gülena jest również owo „złote pokolenie”. Osoby tworzące tę ideową wspólnotę nie są marzycielami, lecz realistami kochającymi prawdę. Potrafią one dokonywać w sobie integracji duchowości i wiedzy, podejmują trud pracy dla dobra społeczeństwa, ogólnoludzkiego dobra, służą innym, a przez to uczą się umiłowania służby.

Wykonawcami pedagogicznej wizji Gülena, obejmującej całą rzeczywistość, są nauczyciele i wychowawcy. Spełniają oni swoją misję w szkołach – instytucjach, od których zależy teraźniejszość i przyszłość narodów oraz świata. Według Gülena szkoła ma być miejscem tak doskonałym, jak tylko to jest możliwe. Jedynie w klimacie doskonałości ukształtować będzie można doskonałe charaktery ludzkie.

Gülena wizja islamskiego projektu wychowawczego jest na wskroś oryginalna. Stanowi ona rozwinięcie cennych intuicji oraz mądrości islamu. Naszkicowany przez niego kilkadziesiąt lat temu projekt wychowawczy ukierunkowany został na obecne i przyszłe pokolenia, odpowiedzialne za własne losy. Zatroskani o swoją przyszłość są równocześnie zatroskani o historię narodów świata.

Ruch Gülena, który zaangażowany jest w dzieło edukacji i wychowania, dystansuje się od profesjonalnego uprawiania polityki. Popiera natomiast te idee, które służą dobru człowieka. Ruch ten wychodzi z życzliwością naprzeciw ludziom innych religii. Jego członkowie wiedzą, że dla wiernych islamu oraz wyznawców innych religii wspólne są fundamentalne założenia moralności, która jest dobrem w praktyce. Zafascynowani pedagogicznymi ideami Gülena i jego myślą dotyczącą różnych sfer życia, spotykając się w życiu po raz pierwszy, „czują”, jakby znali się od lat.

Według tradycji islamu nauka zajmuje bardzo ważne miejsce w życiu społeczności. Cała ludzka wiedza, wszystkie nauki stanowią ostatecznie manifestację 99. Pięknych Imion Boga. Religia pomijająca naukę, lekceważąca naukę, zamienia się ostatecznie w fundamentalizm. Z kolei nauka bez religii prowadzi do ateizmu. Wie to doskonale Gülen i dlatego szkoły związane z jego imieniem stanowią skuteczne *antidotum* na wszelkie tendencje fundamentalistyczne. Szkoły te służą demokracji, która zaczyna się rodzić w niektórych krajach świata islamu.

Brak edukacji lub źle prowadzona leży u podstaw wszelkich konfliktów. Odpowiednie i odpowiedzialne nauczanie neutralizuje natomiast wszelkie nieporozumienia. Nie wszyscy mogą uprawiać politykę, wszyscy zaś mogą się uczyć, również w wieku dojrzałym. Edukacja nie chce wyprzeć polityki, może natomiast przydać jej „ludzką twarz”, dążyć do wzrostu szacunku w relacjach międzyludzkich. Ma wprowadzać w życie miłość. Tylko człowiek właściwie ukształtowany, nauczony respektu dla siebie i innych, będzie zdolny tworzyć dobro w życiu publicznym.

Turecki myśliciel uważa, że edukacja ma sytuować się w centrum tego wszystkiego, co stanowi o człowieku i czym on żyje. Nauczając i wychowując dziś, buduje się społeczeństwo w perspektywie najbliższych kilkudziesięciu lat. Turecki przysłowie mówi: „Na drzewo, które da owoce, trzeba czekać dziesięć lat. Na zbudowanie nowego społeczeństwa trzeba czekać pięćdziesiąt lat”. Pedagogia wymaga więc wielkiej cierpliwości oraz wspaniałomyślności. Służy ona dialogowi w jego wielorakich odniesieniach. Edukacja i wychowanie ma na celu porozumienie między współczesnością a tradycją. Ważna jest wskazana wyżej przestrzeń dialogu interreligijnego, którego celem jest wzajemne poznanie się oraz bezinteresowne popieranie jedności ogólnoludzkiej. Niemniej ważne są również inne dialogiczne obszary.

W wymiarze globalnym nie będzie zgody bez „rozmowy” bogatych z biednymi. Jest to jedno z najtrudniejszych odniesień dialogicznych, które zauważył Gülen. Islam – podkreślił – głosi równość wszystkich ludzi i dlatego kooperacja zamożnych i ubogich nie tylko jest możliwa, ale i konieczna. W Kościele katolickim postawa solidarności z potrzebującymi nazwana została „opcją preferencyjną na rzecz ubogich”. Z racji na tę opcję szczególną misję w ruchu Gülena spełniają ludzie zamożni, którzy, wspierając edukację osób żyjących w niedostatku, potrzebujących świadczą o równości, braterstwie, solidarności wszystkich ludzi. Owa kooperacja wyzwala bogatych z pokusy pychy. W relacjach międzyludzkich istotna jest skromność, pokora, która nie może być uznana za znamię słabości człowieka. Wręcz przeciwnie, objawia ona jego siłę ducha i moc charakteru. Gülen przekonuje swoich naśladowców, iż pieniądze nie mogą rządzić człowiekiem. One mają służyć „sprawie człowieka”, w tym szczególnej sprawie, którą jest edukacja i wychowanie.

Konieczny jest dialog między ludźmi żyjącymi na różnych kontynentach, a zatem między ludźmi o innej tożsamości etnicznej. Pedagogia Gülena służy dialogowi między państwami. Przykładam tego typu dialogu może być spotkanie się Wschodu z Zachodem. Nie można prowadzić jednego rodzaju dialogu, być uczestnikiem jednej jego formy, a od drugiej stronić. Gülen wskazał na paralelne drogi dialogu. Wszystkie one prowadzą do pokoju. Edukacja, ucząca dialogu i doń przygotowująca, służy ostatecznie pokojowi, ogólnoludzkiemu pojednaniu, jedności.

Dzięki dialogowi neutralizowani są najwięksi wrogowie ludzkości: nędza, bieda materialna, także wąskie horyzonty myśli i ciasnota umysłowa (nędza intelektualna) oraz wszelkie sztucznie wygenerowane podziały zbudowane na pysze, zazdrości i zawiści. Dialog ma moc terapeutyczną. Leczy zaburzone relacje międzyludzkie (międzykulturowe, interreligijne). Szkoły Gülena są szkołami dialogu, mostami dialogu, mostami pokoju.

Urzeczywistniane w życiu idee Gülena, w tym jego wizja edukacji i wychowania, już zmieniają świat. Są jak drożdże pracujące w cieście. W pedagogii Gülenowskiej intelekt ma być w interakcji z sercem. Logika i nowoczesność są ważne, nie mniej ważne jest serce, czyli cały człowiek. Proces wychowania młodego pokolenia ma na celu ustrzec je od ignorancji, ma wyzwalać z niej tych, którzy już ulegli jej pokusie.

Niniejsze studium pozwoliło przyjrzeć się bliżej myśli jednego z największych autorytetów życia religijnego i humanistycznego we współczesnym świecie. Cenne intuicje, spostrzeżenia, przemyślenia, wnioski tureckiego myśliciela z zakresu edukacji i wychowania są inspiracją oraz wyzwaniem do prowadzenia dalszych badań. Najważniejszy jest dla niego konkretny człowiek, żyjący „tu i teraz” oraz ten, który będzie żył „tu i jutro”. Z tej racji warto podjąć prace naukowo-badawcze ukazujące recepcję jego myśli pedagogicznej w danym państwie. Cenne byłyby monografie poszczególnych szkół ruchu Gülena, można byłoby opracować katalog, bądź też leksykon, tych szkół. Ważne też byłoby studium porównawcze wizji pedagogicznej Gülena z koncepcjami wybitnych pedagogów świata kultury Zachodu. Niezmiernie cennym dziełem byłaby również *Encyklopedia M. Fethullaha Gülena*, w której znaczna część na pewno poświęcona zostałaby jego pedagogii.

Bibliografia

1. Publikacje drukowane

1.1. *Koran*

Koran z interpretacją i przypisami w języku polskim. Przekład z języka arabskiego na język angielski A. Ünal. Przekład z języka angielskiego na język polski J. Surdel, Tughra Books. Clifton, NJ 2011.

Koran. Z arabskiego przełożył i komentarzem opatrzył J. Bielawski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

1.2. Źródła – dzieła M.F. Gülena

Advocate of Dialogue, oprac. A. Ünal, A. Williams, Falifax, Virginia 2000.

Criteria or Lights of the Way, London, Truestar, 1996.

Essays. Perspectives. Opinions, oprac. J. Willoughby, Clifton NJ 2010.

Key Concepts in the Practice of Sufism. Emerald Hills of the Heart, t. 1, The Light, Inc., Somerset, New Jersey (NJ) 2006; t. 2, The Light, Inc., Somerset, NJ 2004; t. 3, Tughra Books, Somerset, NJ 2009; t. 4, Tughra Books, Clifton, NJ 2010.

Love and Tolerance. Foreword by Thomas Michel, Somerset, NJ 2004.

Pearls of Wisdom, The Fountain, Fairfax, Va 2000.

Speech and Power of Expression. On Language, Esthetics, and Belief, Tughra Books, Clifton, NJ 2010.

The State of our Souls. Revival in Islamic Thought and Activism, Tughra Books, Somerset, NJ 2009.

Toward a Global Civilization of Love and Tolerance, Tughra Books, Somerset, NJ 2004.

* * *

Eseje – Perspektywy – Opinie, The Light, Somerset 2007.

List przedstawiony papieżowi Janowi Pawłowi II przez Fethullaha Gülena podczas jego historycznej wizyty w Watykanie 8 II 1998 r., w: A. Kardaş, *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, w: M. Lewicka, Cz. Łapicz (red.), *Dialog chrześcijańsko-*

muzułmański. *Historia i współczesność, zagrożenia i wyzwania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, s. 81-83.

Muhammad, *Wysłannik Boga. Nowe spojrzenie*, Libra S.C. Wydawnictwo i Drukarnia, Białystok 2007.

Pytania i odpowiedzi dotyczące islamu, Libra S.C. Wydawnictwo i Drukarnia, Białystok 2008.

Sufizm, Fundacja Mevlana, Warszawa [brw].

Traditional Education and Leadership in Modern Education: Some Answers from Gülen and Education in Various Interview, w: *Understanding Fethullah Gülen*, Istanbul 2012, s. 64-70.

Amman N., *W prawdziwym islamie terroryzm nie istnieje. Wywiad z Fethullahem Gülenem* w: Çapan E. (red.), *Terroryzm i zamachy samobójcze. Muzułmański punkt widzenia*, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2007, s. 17-24.

1.3. Opracowania

Bakar O., *Gülen on Religion and Science: A Theological Perspective*, „The Muslim World. Special Issue” 95(2005), z. 3, s. 359-370.

Balcı A., Cennet E.D., Akkok F., *The Role of Turkish Schools in the Educational System and Social Transformation of Central Asian Countries: the Case of Turkmenistan and Kyrgyzstan*, „Central Asian Survey” 19(2000), s. 141-155.

Barton G., *Preaching by Example as Learning for Life: Understanding the Gülen Hizmet in the Global Context of Religious Philanthropy and Civil Religion*, w: I. Yilmaz i in. (red.), *Muslim World in Transition: Contributions of the Gülen Movement*, Leeds Metropolitan University Press, Leeds 2007, s. 650-662.

Beishenaliev A., *Szkoły Gülena miejscem porozumienia i dialogu*, w: M. Lewicka, Cz. Łapicz (red.), *Dialog chrześcijańsko-muzułmański. Teoria – praktyka – perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 125-139.

Bulac A., *The Most Recent Reviver in the Ulema Tradition: The Intellectual Alim, Fethullah Gülen*, w: R.A. Hunt, Y.A. Aslandogan (eds.), *Muslim Citizens of the Globalized World*, The Light, Inc & IID Press, New Jersey 2006, s. 89-106.

Carroll B.J., *Dialog cywilizacji. Muzułmańskie ideały Gülena a dyskurs humanistyczny*, Dunaj Instytut Dialogu, Warszawa [brw].

Carroll B.J., *Dialogue of Civilizations. Gülen's Islamic Ideals and Humanistic Discourse*, Somerset NJ 2007.

Carroll J.B., *Dialog według koncepcji Fethullaha Gülena*, w: M. Lewicka, Cz. Łapicz (red.), *Dialog chrześcijańsko-muzułmański. Historia i współczesność, zagrożenia i wyzwania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, s. 63-79.

Çelik G., *The Gülen Movement. Building Social Cohesion through Dialogue and Education*, Springer, Dordrecht-Heideberg-London-New York 2010.

Çetin M., *The Gülen Movement. Civic Service without Borders*, Blue Dome Press, New York 2010.

Citlak M.F., Bingül H. (red.), *Rumi and His Sufi Path of Love*, Tughra Books, Clifton, NJ 2012.

Działalność międzywyznaniowa i międzykulturowa, w: M.F. Gülen, *Muhammad, Wysłannik Boga. Nowe spojrzenie*, Libra S.C. Wydawnictwo i Drukarnia, Białystok 2007, s. 7-8.

East and West Encounters: The Gülen Movement. December 5-6, 2009. University of Southern California, Los Angeles, CA [bmr i wydawnictwa].

Ebaugh H.R., *The Gülen Movement: A Sociological Analysis of a Civic Movement Rooted in Moderate Islam*, Springer, Dordrecht-Heideberg-London-New York 2009.

Ergene M.E., *Tradition Witnessing the Modern Age. An Analysis of the Gülen Movement*, Tughra Books, Somerset, NJ 2009.

Esposito J.L., Yilmaz I. (red.), *Islam and Peacebuilding. Gülen Movement Initiatives*, Blue Dome Press, New York 2010.

The Fethullah Gülen Movement in Thought and Practice. November 12-13, 2005. Rice University, Houston, TX. Conference Proceedings, Tughra Books, Somerset, NJ 2009.

Gage T., *Gülen's Dialogue on Education. A Caravanserai of Ideas*, Cune Press, Seattle 2014.

Główne idee, w: M.F. Gülen, *Muhammad, Wysłannik Boga. Nowe spojrzenie*, Libra S.C. Wydawnictwo i Drukarnia, Białystok 2007, s. 6.

Graskemper M.D., *A Bridge to Inter-Religious Cooperation: the Gülen-Jesuit Educational Nexus*, w: I. Yilmaz i in. (red.), *Muslim World in Transition. Contributions of the Gülen Movement*, Leeds Metropolitan Press, Leeds 2007, s. 622-631.

Hunt R.A., Aslandogan Y.A., *Muslim Citizens of the Globalized World: Contributions of the Gülen Movement*, Tughra Books, Somerset, NJ 2007.

Islam in the Age of Global Challenges: Alternative Perspectives of the Gülen Movement. A Georgetown University President's Office, Rumi Forum, Alwaleed bin Talal Center for Muslim-Christian Understanding Conference at Georgetown University, Washington, DC, November 14th and November 15th 2008. Speaker Biographies and Conference Proceedings, Tughra Books, Somerset, NJ 2009.

Yeşilova H., *On Hizmet Exceptionalism*, „Turkish Review” 4(2014) nr 1, s. 62-65.

Kalyoncu M., *A Civilian Response to Ethno-Religious Conflict. The Gülen Movement in Southeast Turkey*, The Light, Inc., Somerset, NJ 2008.

Kardaş A., *Praktyczny wymiar dialogu w nauczaniu Fethullaha Gülena*, w: M. Lewicka, Cz. Łapicz (red.), *Dialog chrześcijańsko-muzułmański. Historia i współczesność, zagrożenie*

nia i wyzwania, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, s. 81-92.

Khan M.A., *The Vision and Impact Fethullah Gülen. A New Paradigm for Social Activism*, Blue Dome Press, New York 2011.

Lewicka M., *Między teorią a praktyką – Gülenowski model dialogu międzywyznaniowego*, w: M. Lewicka, Cz. Łapicz (red.), *Dialog chrześcijańsko-muzułmański. Klucz do wspólnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s. 117-141.

Michel Th., *Fethullah Gülen and the „Gülen Schools”*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, Journalist and Writers Foundation, Istanbul 2012, s. 46-54.

Michel Th., *Fethullah Gülen as Educator*, w: M.H. Yavuz, J.L. Esposito (red.), *Turkish Islam and the Secular State. The Global Impact of Fethullah Gülen's Nur Movement*, Syracuse University Press, Syracuse 2003.

Michel Th., *Gülen jako wychowawca i nauczyciel religijny*, w: M.F. Gülen, *Eseje – Perspektywy – Opinie*, The Light, Inc. Somerset, NJ 2007, s. 103-114.

Nelson Ch., *Fethullah Gülen: A Vision of Transcendent Education*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, Istanbul 2012, s. 58-63.

O Autorze, w: M.F. Gülen, *Muhammad, Wysłannik Boga. Nowe spojrzenie*, Libra S.C. Wydawnictwo i Drukarnia, Białystok 2007, s. 5.

Özcan, S. M., *Wkład Fethullaha Gülena w rozwój dialogu międzywyznaniowego w Turcji*, w: M. Lewicka, Cz. Łapicz (red.), *Dialog chrześcijańsko-muzułmański. Klucz do wspólnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s. 187-200.

Özdalga E., *Following in the Footsteps of Fethullah Gülen. Three Women Teachers Tell Their Stories*, w: M.H. Yavuz, J.L. Esposito (red.), *In Turkish Islam and the Secular State: The Gülen Movement*, Syracuse University Press. Syracuse-New York 2003, s. 85-114.

Özdalga E., *Redeemer or Outsider? The Gülen Community in the Civilizing Process*, "The Muslim World" 95(2005) nr 3, s. 429-446.

Pandya S., *Insight into Hizmet*, „Turkish Review” 3(2013) nr 4, s. 436-440.

Rohoziński J., *Wstęp polskiego wydania*, w: E. Çapan (red.), *Terroryzm i zamachy samobójcze. Muzułmański punkt widzenia*, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2007, s. 7-12.

Sakowicz E., *Dialog „kluczem do zamku”... M. Fethullaha Gülena „wizja” pedagogiki dialogu*, w: M. Lewicka, Cz. Łapicz (red.), *Dialog chrześcijańsko-muzułmański. Klucz do wspólnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s. 103-116.

Sakowicz E., *Przebaczenie – tolerancja – dialog. M. Fethullaha Gülena „wizja” islamskiego projektu wychowawczego* [w druku].

Sakowicz E., *The Resolution of Conflicts and Building Unity. M. Fethullah Gülen's Pedagogical Proposition*, w: D. Stępkowski, A. Murzyn (red.), *Religion Long Forgotten. The Importance of Religion in Education Towards Civil Society*, Kraków 2014 [w druku].

Sakowicz E., *Rozwiązywanie konfliktów i budowanie jedności. Pedagogiczna propozycja. M. Fethullaha Gülena*, w: M. Lewicka, Cz. Łapicz (red.), *Dialog chrześcijańsko-muzułmański. Teoria – praktyka – perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 107-123.

Salihi I.K., *Bediuzzaman Said Nursi*, Rejhan, Warszawa 2011.

Yasien M., *The Educational Philosophy of Fethullah Gülen*, w: *Understanding Fethullah Gülen*, Journalist and Writers Foundation, Istanbul 2012, s. 55-57.

Acar E., *Case Study of a Gülen-Inspired School in the United States*, Marywood University. College of Education and Human Development. A Dissertation in Human Development, Scranton, PA 2012 (dysertacja doktorska).

Kocabaş Ö., *Scientific Careers and Ideological Profiles of Science Olympiad Participants from Fethullah Gülen and Other Secondary Schools in Turkey*, Social Science of Middle East Technical University, Turcja), 2006 (praca magisterska).

Moscaritolo A., *The Role of Education in Transitional Societies: The Case Study of Educators in Kazakhstan*, [Konferencja] Muslims Between Tradition and Modernity – The Gülen Movement as a Bridge Between Cultures, 26-27 V 2009, University of Potsdam, Berlin, Niemcy (tekst referatu).

2. Internet – prace z zakresu edukacji

2.1. Źródła – dzieła [M.] F. Gülena

Edukacja od kołyski po grób, <http://pl.fgulen.com/content/view/9/4/>

Nasze wewnętrzne zdolności a edukacja, <http://pl.fgulen.com/content/view/10/4/>

Rodzina, szkoła i środowisko, <http://pl.fgulen.com/content/view/12/4/>

Rzeczywiste znaczenie i wartość edukacji, <http://pl.fgulen.com/content/view/11/4/>

Służąc ludzkości poprzez edukację, <http://pl.fgulen.com/content/view/15/4/>

Szkoła i nauczyciele, <http://pl.fgulen.com/content/view/13/4/>

Usługi edukacyjne realizowane w świecie, <http://pl.fgulen.com/content/view/14/4/>

A Vision of Transcendent Education, <http://fethullahgulenconference.org/houston/read.php?p=fethullah-gulen-vision-transcendent-education>

2.2. Opracowania

Albayrak I., *Islam and Terror: From the Perspective of Fethullah Gülen*, <http://www.Gülen.org>

Erdem B., *Review of Works on Gülen and Education*, <http://www.athought.info/2011/05/review-of-works-on-gulen-and-education>

Imad-ad-Dean A., *The Role of Education in Achieving World Peace*, <http://www.minaret.org/Education.pdf>

Keles I., *Contributions of the Gülen Schools in Kyrgyzstan*, <http://www.fgulen.org/conference-papers/contributions-of-the-gulen-movement/2467-contributions-of-the-gulen-schools-in-kyrgyzstan.html>

Keles I., *Contributions of the Gülen Schools in Kyrgyzstan*, [London 2007] <http://www.gulenconference.org.uk/userfiles/file/Bios/Bio%20-%20Keles,%20I.pdf>

Keskin V., *Gülen Inspired Schools: Glocal Schools Serving with Integrity and Sincerity*, <http://www.fethullah-gulen.org/op-ed/gulen-schools.html>

Michel Th., *Fethullah Gülen as Educator*, <http://www.thomasmichel.us/gulen-educator.html>

Michel Th., *Gülen's Pedagogy and the Challenges for Modern Educators*, <http://www.thomasmichel.us/modern-educators.html>

Woodhall R., *Fethullah Gülen's Philosophy of Education in Practice*, <http://www.fethullahgulenforum.org/articles/5/fethullah-gulen-s-philosophy-education-practice>

Fethullah Gulllen. From Wikipedia, the Free Encyclopedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Fethullah_G%C3%BClen

3. Strony (witryny) internetowe

3.1. Oficjalna strona internetowa Fethullaha Gülena

en.fgulen.com

3.2. Międzynarodowe strony internetowe ruchu Gülena

af.fgulen.com – Afganistan

de.fgulen.com – Niemcy

ar.fgulen.com – Arabia

al.fgulen.com – Albania

az.fgulen.com – Azerbejdżan

bg.fgulen.com – Bułgaria

sch.fgulen.com – Chiny

ch.fgulen.com – Chiny (Tajwan)

dk.fgulen.com – Dania

fr.fgulen.com – Francja

ge.fgulen.com – Gruzja

nl.fgulen.com – Holandia

en.fgulen.com/en – Wielka Brytania (do 26 III 2013 – en.fgulen.com)

es.fgulen.com – Hiszpania

se.fgulen.com – Szwecja

jp.fgulen.com – Japonia

kz.fgulen.com – Kazahstan

kg.fgulen.com – Kirgizja

hu.fgulen.com – Węgry

mg.fgulen.com – Madagaskar

pl.fgulen.com – Polska

ro.fgulen.com – Rumunia

ru.fgulen.com – Rosja

tr.fgulen.com – Turcja

ua.fgulen.com – Ukraina

pk.fgulen.com – Pakistan

4. Literatura pomocnicza

- Awicenna i średniowieczna filozofia arabska, A. Aduszkiewicz, M. Gogacz (red.), Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1983.
- Bakhtiar L. (ed.), *Ramadan. Motivating Believers to Action. An Interfaith Perspective*, Chicago 1995.
- Baldick J., *Mystical Islam. An Introduction to Sufism*, New York 1989.
- Büyükçelebi I., *Living in the Shade of Islam*, Rutherford 2003.
- Danecki J., *Podstawowe wiadomości o islamie*, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2007.
- Dziekan M.M., *Symbolika arabsko-muzułmańska. Mały słownik*, Warszawa 1997.
- Górak-Sosnowska, *Muzułmańska kultura konsumpcyjna*, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 2011.
- Griffel F., *Al-Ghazali's Philosophical Theology*, Oxford University Press, Oxford-New York, 2009.
- Hatina M. (ed.), *Guardians of Faith in Modern Times. Ulema's in the Middle East*, Leiden 2009.
- James E.O., *The Nature and Function of Priesthood. A Comparative and Anthropological Study*, London 1955.
- Katz M.H., *Prayer in Islamic thought and practice*, Cambridge University Press, Cambridge – New York 2013.
- Keddie N.R., *The Roots of the Ulamā's Power in Modern Iran*, „Studia Islamica” 29(1969), s. 31-53.
- Khouj A.M., *Handbook of Fasting*, Washington 1991.
- Masson D., *Le Coran et la révélation judéo-chrétienne*, t. 1-2, Paris 1959.
- Nasr S.H., *Islam. Religion, History and Civilization*, New York 2001.
- Schimmel A., *Mystical Dimensions of Islam*, University of North Carolina Press, Chapel Hill 2011.
- Sourdel J.D., *La civilisation de l'islam classique*, Paris 1968.
- Taha Żuk M., *Modlitwa w życiu muzulmanina*, „Ateneum Kapłańskie” 151(2008), s. 243-250.
- Teissier H., *Chrześcijanin wobec islamu*, w: E. Sakowicz, *Czy islam jest religią terrorystów?*, Kraków 2002, s. 147-171.
- Tibi B., *Fundamentalizm religijny*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1997.
- Trimingham J.S., *The Sufi Orders in Islam*, Oxford 1971.
- Winkel E., *Islam and the Living Law: the Ibn al-Arabi Approach*, Oxford University Press, Karachi 1997.
- Yakit I., *Yunus Emre'de sembolizm: Çıktım erik dalına*, Ankara 2002.

Summary

Education and upbringing – the hallmarks of each culture – are of primary concern to Gülen in his striving for the unity of humankind. Reaching an understanding between people (and dialogue constitutes its mature form) requires proper preparation. Sufficient knowledge and good disposition pave the way for positive relations between communities, religions, nations and states.

Hodjaefendi (Gülen's honorary title identifying him as a highly respected and esteemed teacher) has a thorough understanding of the world and its problems, dilemmas and dramas. Gülen's life, words and work for his own nation and country are a meaningful lesson particularly, though not exclusively, for the young generation. Prone to feel disoriented in the modern world, young people need a highly experienced individual with a profound knowledge of life to show them the right way.

Turkey's modern history has seen great teachers who educated entire communities, not only school pupils and students. According to Gülen, Muslim education and upbringing are founded on a great respect for the authority of the masters, teachers and pedagogues who guide other people through life. Gülen was shaped and influenced by masters such as Said Nursi Badiüzzaman and Maulana Jalaluddeen Rumi. Hodjaefendi followed the original path set by Badiüzzaman and invited to it not only Muslims and people identifying themselves with the values of the Islamic civilization, but also the representatives of other faiths and world views as well as non-believers.

Gülen's pedagogical vision is an expression of the universalism of Islam, a religion, according to its believers, of world harmony and peace. His educational system is based on universal human values that he regards as consistent with the values of Islam: deep faith, strong will, altruism, discipline, patience, tolerance, loyalty and solidarity. On numerous occasions, Gülen has said that hatred and violence have nothing to do with Islam: "A terrorist cannot be a true Muslim, nor can a Muslim be a terrorist."

An individual's observance of the religious precepts of Islam is constantly verified. The most important value in the everyday life of a Muslim is love – understood not as a changeable feeling but, rather, as a lasting foundation of deep respect for another human being regardless of who they are, what their identity is and what views they hold.

The Prophet Muhammad is the most important teacher for every Muslim. All those who follow Muhammad's path are students of His "school" in which they learn how to live life creatively and responsibly. The Qur'an revealed to Muhammad is a handbook of education and upbringing in Islam. However, Muslims argue that the Qur'an is God's gift to the entire humanity (as are the holy books of other religions). The Qur'an emphasizes the importance of acquiring knowledge. Exploring the world, solving its mysteries and broadening one's horizons are the Koranic duties of every human being.

Human beings will only be true to themselves if they remain faithful to the legacy of the culture and religion in which they have been brought up. According to Hodjaefendi, education and upbringing should look towards the future while building on the legacy of the past. The future cannot be built solely on the basis of material things. It should rely on intangible values such as love and morality, responsibility for one's own life and the life of others, and the ethos of work. An individual brought up to respect spiritual values will selflessly serve the entire humanity.

Muslim education and upbringing are conducted in the family, school and religious community. One should not forget about the judicious use of the media which ought to serve interpersonal "communion" and communication. Each of these spheres of life plays a unique educational function. Since education and upbringing do not happen in an ideological, cultural and civilizational vacuum, Gülen sees individuals against the background of the communities in which they live. Globalization is both a great challenge and opportunity for education, and Gülen neither condemns nor glorifies it. He knows that globalization processes have removed barriers in interpersonal communication, culture and economy. It is thanks to globalization that people representing various cultures, religions, nationalities, languages, world views and kinds of mentality live side by side. Globalization, however, is a threat to unity towards which education should strive.

Gülen's pedagogy is meant to prepare people to live together, not against each other. The moulding of the mind, heart and spirit is a task for education and upbringing alike. A well-bred person is able to use their reason to control their desire and anger, and to rework the accompanying energy and passion, instead of suppressing them, so that they serve the good and the truth. Gülen believes that the "marriage of the heart and mind" is necessary for individuals to be well-integrated, aware of their life and the God-given mission they have to fulfil. Only such people will be able to promote harmony, reconciliation and unity in the world.

The effectiveness of education and upbringing can be verified by the attitude of a particular individual, or group, to science and religion. According to Gülen, the conflict between these two realities lies at the root of various historical dramas and wars as well as everyday hatred among people (including hatred of the Other). Those who are prepared for dialogue with the modern world will be capable of solving conflicts, working towards reconciliation and unity in political life, including the legislative process.

Gülen highlights the role of patriotism in the process of upbringing. The goal of his pedagogy is the affirmation of one's own cultural and traditional values. This patriotic focus, however, is not tantamount to shutting oneself off from what is valuable in other communities. Those who appreciate their heritage will also value the heritage of others. Patriotism should set people free from xenophobia and force them to reject resentments and stop wallowing in their own suffering and painful memories of the past.

In accordance with Gülen's wishes, Muslim education and upbringing bears fruit in the life of the "golden generation" consisting of people who value both themselves and others and promote concord among all people. This generation is not a community of dreamers but, on the contrary, truth-loving realists. They bring together spirituality and knowledge, and make an effort to work for the good of society and all humanity. They are not only concerned about their own future but also about the nations of the entire world.

Gülen's comprehensive vision of reality is implemented by teachers and educators. According to Hodjaefendi, the school should be as perfect as possible because only the atmosphere of perfection can shape the perfect character of the young generation. While elaborating on the valuable intuitions and wisdom of

Islam, Gülen's vision of the Islamic educational project is wholly original. Drafted by Gülen several decades ago, the project is now focussed on the present and future generations responsible for their own life.

While distancing itself from professional politics, the Gülen movement champions the ideas that serve the good of humanity. Therefore, it is open and friendly towards representatives of other religions. Its members are aware that the followers of Islam and other religions share the same fundamental moral principles. Poor education, or its lack, lies at the root of all conflicts. This can be prevented by appropriate and responsible teaching. Active participation in politics is not for everyone, but everyone can learn and study, even in their mature age. The role of education is not to replace politics but to give politics a "human face" and foster respect and love in interpersonal relations. Only a well-rounded individual, taught to respect themselves and others, will be able to create good in public life.

In Islamic tradition, learning holds a very important place in the life of a community. All human knowledge and all fields of science are the ultimate manifestation of the 99 Beautiful Names of God. A religion that ignores learning and science eventually turns into fundamentalism. On the other hand, science without religion leads to atheism. Gülen schools provide an effective antidote to all fundamentalist tendencies and bolster the fledgling democracies developing in some Islamic countries.

Hodjaefendi emphasises that the education and upbringing of young people today determines the society over the next several decades. A Turkish proverb says "You have to wait ten years for a tree to bear fruit. To build a new society, you have to wait fifty years". Thus, pedagogy requires a lot of patience and good will.

There will be no global peace without dialogue of the rich with the poor. Gülen stresses that cooperation between the wealthy and the destitute is indispensable because Islam preaches the equality of all people. In Catholic social teaching, the principle of solidarity with the needy is referred to as the "preferential option for the poor". Similarly, a special role is played in the Gülen movement by affluent people who manifest the equality and solidarity among all people by supporting the education of those in need. This cooperation frees the rich from the temptation of pride. Modesty and humbleness are important in interpersonal

relations and may not be regarded as signs of weakness. On the contrary, they are a manifestation of an individual's strong character and spirit. Gülen argues that money must not control man; instead, it has to serve the "human cause", including education and upbringing.

Gülen's pedagogy supports dialogue between people of various ethnic, cultural and religious backgrounds living on various continents. Such dialogue is indispensable to build peace and unity of all humankind. Dialogue neutralises the biggest enemies of humanity: material poverty, narrow-mindedness (intellectual poverty) and all artificially generated divisions built on pride and envy. Dialogue also has a therapeutic effect: it heals dysfunctional interpersonal (inter-cultural and interreligious) relations. Gülen schools are bridges of dialogue and peace.

The present study takes a closer look at the achievements and teachings of one of the greatest authorities of religious and humanistic authorities in the modern world. Valuable intuitions, observations, reflections and conclusions of the Turkish thinker with regard to education and upbringing provide an inspiration to conduct further research that should focus on the reception of Gülen's pedagogical ideas in a particular country. Monographs of the individual schools representing the Gülen movement and a catalogue or lexicon of these schools would be particularly valuable. A comparative study of Gülen's pedagogical vision with the ideas of outstanding scholars in the Western world would also be important. The *M. Fethullah Gülen Encyclopaedia* whose significant part would be devoted to his pedagogical vision would lead to a better understanding of Hodjaefendi's teaching and his contribution to a whole range of positive changes around the world.

O WSPÓŁWYDAWCY

Dunaj Instytut Dialogu jest organizacją non-profit, której celem jest budowanie życzliwości i porozumienia pomiędzy ludźmi o różnych przekonaniach. Z tej właśnie racji instytut promuje partnerstwo, współpracę oraz służbę społeczeństwu poprzez dialog międzykulturowy, międzyreligijny i dyskusję światopoglądową, a także rozmowy z zakresu różnych nauk. Instytut zachęca do poznawania i studiowania duchowych tradycji różnych społeczeństw świata, okazując im przy tym szacunek i uwagę. W swoich wysiłkach zmierzających do propagowania dialogu oraz zachowania obiektywizmu instytut nie wspiera żadnej krajowej ani zagranicznej organizacji politycznej bądź rządowej. W celu realizacji zadań statutowych Fundacja Dunaj Instytut Dialogu inicjuje różnego rodzaju seminaria, konferencje, wykłady, spotkania kulturalne czy wydarzenia sportowe. Wydaje także książki o tematyce pro-tolerancyjnej, organizuje kursy językowe, jak również warsztaty kulinarne. Poszukuje nowych sposobów docierania ze swoim przesłaniem do coraz szerszego grona odbiorców.

www.facebook.com/dunajinstytutdialogu

www.twitter.com/DunajDialog



ABOUT THE CO-PUBLISHER

'Danube Dialogue Institute' Foundation is a non-profit organization established to build friendliness and understanding among people of different beliefs. For this purpose the Institute promotes partnership, cooperation and service to society through an intercultural dialogue and inter-religious discussion of many different worldviews, as well as discussions with the scope of the various sciences. Danube Dialogue Institute also encourages to learn and study spiritual traditions of different societies of the world, simultaneously showing them a respect and attention. In its efforts to promote dialogue and to preserve its objectivity the Institute does not endorse any domestic, foreign, political or governmental organization. In order to implement the statutory tasks Danube Dialogue Institute Foundation initiates various kinds of seminars, conferences, lectures, meetings, cultural and sporting events. The Foundation publishes books on pro-tolerant subject, organizes language courses and culinary workshops, and also continuously keeps looking for new ways to reach out with their message to an ever wider audience.

www.facebook.com/dunajinstytutdialogu

www.twitter.com/DunajDialog

