

§ 2 Реактуализация коммуникативной концепции исламского средневекового образования

В философской и культурологической литературе широко представлена интенция на аналитику образования. И это понятно, ввиду того, что образование в информационную эпоху становится главным фактором общественного развития и потому, что мы сегодня осуществляем реформы образования в университетах, которые всегда были центрами критической рефлексии над образованием.

Значение и цели образования можно определять из различных исходных интересов: государственных, ведомственных, экономических, политических, социокультурных и т.д. Не вступая в спор о приоритетности этих различных парадигм, хотелось бы заметить, что все подходы в конце концов оправдывают себя как способы референции человека.

Необходимость радикальной реформы современного образования осознается не только нами, в Казахстане, но и в западном мире. Не уяснив во всей конкретности, в чем смысл этой реформы, чего мы хотим добиться реформой, мы, вряд ли, будем способны правильно сформулировать и ее задачи. В условиях, когда развитые страны Запада не удовлетворены системой своего образования и поэтому считают необходимым осуществить глубокую реформу своего образования, мы готовы копировать ту систему, которая признана неудовлетворительной.

Говоря о реформе образования, мы, в первую очередь, осознаем необходимость гуманизации образования, как в плане организации образовательного процесса, так и в плане изменения его содержания. Для осуществления этой задачи мы обращаемся к западному опыту и стандартам. Введение кредитной технологии обучения направлено на процесс демократизации образовательного процесса и в определенной степени эта технология позволяет отойти от практики навязывания тоталитарных схем и стандартов. Однако и кредитная технология не проблематизирует те фундаментальные проблемы, на решение которых должны быть сосредоточены жизненные усилия человека. Речь вот о чем. Любая система образования сознательно или бессознательно исходит из определенного понимания существа человека. И образовательный процесс, в конечном счете, должен быть нацелен на прояснение существа человека. Однако в действительности, образование оказывается частью той суетной жизни, о которой говорил Екклесиаст: «Всё суета сует и томление духа». Образован человек или необразован, он в равной степени живет, по выражению Герцена, в чаду нелепостей и ошибок и уходит из этой жизни, толком не придя в себя. Знание, получаемое в результате современного образования, часто напоминает собой снаряжение неопытного туриста, которое человек собирает, весьма смутно представляя свои жизненные задачи и цели. К тому же это знание, также подобно рюкзаку, остается внешним для бытия человека. Это знание можно иметь и не иметь. Понятно, что такое знание не только не прожуждает в человеке, по выражению Мартина Хайдеггера, «фундаментальную

настроенность к бытию», но даже не вырастает органично в духовную структуру человека. Выражение: «вооружиться знанием» - было не случайным, поскольку таким знанием можно было только вооружиться.

Ницшевский Заратустра отмечал, что порой мы доверчиво тащим на своих плечах «слишком много чужих тяжелых слов и ценностей» /1/.

Герман Гессе в произведении «Игра в бисер» рассуждал на тему о чуждости образования, от которого человек не испытывает духовной радости. И действительно рациональными структурами мышления современной науки давно уже утрачено понимание фундаментальных жизненных ценностей для человека. Один из самых великих интеллектуалов Европы XX века Э. Гуссерль отмечал, что о нашей жизненной нужде нечего сказать современной науке. Смысл слов Гуссерля становится более понятным, если вспомнить восклицание Гейзенберга в связи с атомным взрывом в Японии, что это восхитительный эксперимент.

Примечательно, что о кризисе европейских наук и западного типа мышления заговорили сами крупнейшие представители Западной культуры, прошедшие и испытывавшие на себе этот путь образования. Со времен Гуссерля мало что изменилось в системе образования Запада, если не считать критику постмодернистами системы университетского образования Европы. Существенно здесь заметить, что этот кризис не просто порождение XX века, на самом деле речь идет о кризисе более чем 2000 –летнего исторического опыта мышления, истоки которого К.Ясперс усматривает в культуре античного мира. Критика Мишелем Фуко диалектической традиции мышления есть также осознание того, что мы нуждаемся в преобразовании исторического опыта мышления, который не является продуктом лишь XX века.

Следует обратить внимание на мысль Хайдеггера о том, что всякое образование предполагает в качестве молчаливо принятой предпосылки, определенное понимание существа человека, а сам процесс образования вовлекает нас в его постижение. Таким образом, проблема человека в образовании указывают друг на друга, но отсюда вовсе не следует вывод о том, что онтология человека формирует конститутивные принципы современного образования. Скорее и глубже для понимания того, что творится в сфере образования в действительности, точнее в ее эмпирической представленности, нужно обратиться к иной связке, к связке «власть и образование», о чем нам в своих трудах талантливо поведал Мишель Фуко. Данное же исследование представляет собой скорее маргинальный дискурс, а не «непозитивное» утверждение, поскольку касается тех контекстов, которые, как правило, игнорируются в концепциях образования.

В рамках реформирования образования необходимо обеспечение рыночной экономики высококлассными специалистами, государство – дальновидными дипломатами и т.д. Все это важные задачи. Но, к сожалению, современные наши университеты, ориентируя человека на решение частных проблем, все более утрачивают интерес к предельным смыслам образования. И здесь необходим подход к образованию с философских позиций, так как переводя вопрос

о сущности образования на почву онтологии человека, философия позволяет увидеть многие проблемы в контексте философской рациональности. Ведь можно очень рационально организовать процесс образования, но рационализм как метадискурс, принципиально не способен объяснить необходимость нравственных норм для человека в образовании, а отсутствие в профессиональном знании великой духовной цели ведет к опустошению человека. Философия образования задается вопросом о нравственно-духовном смысле образовательного процесса. Только исходя из существа человека к сущности образования, мы можем дать последнему релевантную оценку. Только исходя из онтологии человека, мы можем задаться вопросами: «насколько современное образование соразмерно существу человека?», «что такое образование как событие, творящееся в недрах человеческой души?», «является ли образование способом сближения человека с самим собой и с миром?», «означает ли образование подлинную коммуникацию с Другим?» и эти вопросы далеко не риторические.

В наше время только неискушенный и наивный человек может думать, что самые новые научные теории делают человека ближе к действительности, чем теории прежние. И, вообще, полагать, что современные теории имеют преимущество по сравнению со средневековыми «доктринами» или античными «эпистемами» также нелепо, как считать, что современное искусство лучше, чем, к примеру, искусство античное.

Точно также, если мы вводим современные высокие технологии в систему образования - это не значит, что мы делаем образование лучше, чем прежде. Да и суть высоких технологий заключается не только во внедрении инновационных информационных систем. На самом деле высокотехнологическим является такое образование, которое способствует становлению духовной сущности человека. И это - главное. Задаваясь вопросом, что есть образование в бытии человека, нелишне напомнить теорию образования Платона. Мартин Хайдеггер, который, несомненно является одним из самых выдающихся мыслителей XX-го столетия, заметил, что платоновский взгляд на образование есть историческое настоящее и существенным в нем он считает то, что западный человек истолковывает действительное по идеям.

Для того, чтобы приблизить суть проблемы, обратимся к платоновской теории образования, хотя бы потому, что возникновение науки Нового времени было связано с реанимированием взглядов Платона. А наука Нового времени, как нам всем хорошо известно, предопределила существо образования в Европе и подчинила себе весь образовательный процесс.

Согласно Платону, образование должно быть нацелено не на постижение чувственных вещей, а на постижение тех всеобщих образцов, в свете которых нам раскрывается суть единичных предметов. Таким образом, уже в эпоху Платона закладывается та концепция, что мы действительно знаем что-либо, если знаем всеобщий смысл предмета. Весьма существенно здесь и то, что знание идеи предмета может быть спекулятивным, поскольку предмет в его всеобщности есть нечто совершенно отличное от чувственного многообразия. Примером тому является то, что Платон считал, что идея прекрасного не

может быть репрезентирована бесконечным множеством прекрасных вещей. А поскольку знание всеобщего рассматривается Платоном в качестве истинного знания, то и человек, стремящийся к знанию, должен быть ориентирован на знание всеобщего, на знание предмета в его всеобщности.

И здесь я хотела бы обратить внимание на два исключительно важных момента. Во-первых, в соответствии с такой концепцией, развитие западного мышления предстает формально как развитие всеобщности мышления, а развитие знания как процесс перехода от одного уровня обобщения к другому, более широкому и фундаментальному. Поэтому мышление, ориентированное на производство обобщения, на знание мира в свете некоторого всеобщего закона, неизбежно имело тенденцию абстрагирования от индивидуального предмета, от предмета в его индивидуальности и неповторимости.

С этой же тенденцией развития западного мышления сопряжено и то, что познающий человек, т.е. человек, стремящийся увидеть мир с некоторой всеобщей и универсальной позиции, постепенно перемещается на точку зрения отчужденного субъекта и закрепляется на этой позиции, становясь ученым. А знание, которое добывается этим отчужденным субъектом, все более утрачивает личностный характер и значение. В науке человек реализует, прежде всего, не свою субъективность, не просто свою личность, а некий всеобщий универсальный взгляд, к производству которого он, как бы, возвышается, благодаря образованию. Вот почему процесс развития западного мышления, представленный, в конечном счете, Гегелем как филиация логических форм, и выродился, по выражению Маркса, в «категориальную фантазмагорию». Следствием такого способа развития мышления является и то, что оно в конце концов оказывается обезличенным и обезличивающим мышлением, а вместе с тем монологичным и неспособным к радикальной самокритике. Ибо точка зрения, претендующая на репрезентацию позиции абсолютного субъекта блокирует возможность критики и самокритики. Отсюда же и спекулятивность такого мышления, невосприимчивость к критическим фактам. Спекулятивный характер такого мышления проявляется не только в третировании чувственно-конкретных фактов и предметов, но и конкретности отдельного человеческого индивидуума. Даже сама проблема индивидуальной человеческой жизни с позиции такого мышления представляется излишней микроскопической подробностью сути дела. Таким образом, здесь уже просматривается идея оправданности жертвы жизнью отдельных индивидов во имя всеобщего дела или во имя всеобщей идеи.

Другой момент, на который хотелось бы обратить специальное внимание, касается вот чего. Поскольку, согласно платоновской теории образования, знание идеи, знание всеобщего прообраза любого сущего возвышает человека над миром сущего, то идея обеспечивает человеку господствующую позицию и господствующий взгляд. Идея господствует над чувственным миром, а человек, превративший идею в свою субъективную способность, оказывается властителем мира. Отныне процесс познания и образование были сознательно/бессознательно определены стремлением к власти над природой и обществом.

Знание становилось знанием не просто природы, а тех ее слабостей, которые позволяют осуществлять господство над ней. Этот сокрытый двигатель европейской науки в конце 19 столетия Ницше разоблачил как волю к власти. Если это так, то стоит ли удивляться тому, что тоталитарные режимы власти возникли не на периферии, а в признанных центрах европейской культуры.

Следует заметить, что платоновская концепция образования оказалась впоследствии тесно связанной с логикой поточного производства. Для поточного производства, как известно, существенным является не индивидуальный предмет с его особенными качествами, а всеобщий закон их массового производства. Тот взгляд, что отдельный предмет является лишь дискретным моментом рефлексии всеобщего закона, в поточном производстве получает реальный практический смысл. М.М.Бахтин отмечал, что мышление, воспитанное на таких монологических формах, «склонно абсолютизировать эти формы и не видеть их границ» /2/.

Но недостаток такого образа мышления кроется не только в когнитивных недостатках. Ведь поточное производство является не только способом воспроизводства вещей, но и способом производства мыслей и чувств человека, способом производства отношений между людьми и самого человека как безличного массового существа. Как отметил Адорно, современная культуриндустрия, которая является отраслью поточного производства, задает человеку «стандартную чувственную реальность».

Еще более совершенным уровнем безличного массового производства стало производство знаковой реальности, которая уже и вовсе не нуждается в каком-либо внешнем референте. А среди знаков, естественно, наиболее предпочтительны знаки денежные. Не связано ли продажное образование с соответствующим содержанием самого образования? Что же будет представлять собой образование, которое всецело будет отвечать потребностям самодвижения семиотических структур?

Но и гуманизм, оторванный от Бога, ставит в ряду ценностей и те, которые губительны для духовного развития человека. Гуманистический позитивизм, который гордится своей свободой от всяких «там» трансцендентальных и метафизических смыслов, ложно толкует существо человека, как нечто наличное и всецело данное в эмпирическом опыте. Верно говорят, что человек обычно знает, чего он не хочет, реже знает о том, чего он хочет, но еще более редко знание того, что следует желать человеку. Свободомыслие состоит в том, чтобы открывать простор и перспективу мышлению, а не в том, чтобы ввергать его в глупость.

Исходные презумпции Платона важны для маркировки современного образования, поэтому, полагая необходимым вкратце отметить те существенные моменты, на которые опять обращает внимание Хайдеггер, стремясь вернуть изначальный смысл образованию.

Образование, во-первых, это образовывать в смысле развертывающего формирования. Образование есть вместе с тем формирование и руководство образованием определенным образцом, иначе говоря, образование показывает человеку образец, по которому тот организует своё действие и бездействие.

Образование образует способ видения мира и снабжает человека определяющим прообразом, т.е. идеей, в свете которой мы обретаем способность правильно видеть и воспринимать присутствующее. Но этим не исчерпывается функция образования. Подлинное образование, сверх того, захватывает и изменяет саму душу человека в целом.

Образование, таким образом, есть образывание человека, поэтому оно затрагивает наше человеческое бытие в целом. Если мы живем в соответствии с идеей, то мы способны, как говорит Платон, поступать разумно и осмотрительно. Уже со времен античности заложена установка образования и мировоззрения не на знания эмпирических предметов, а на знания всеобщего: идеи, закона, принципа, сущности.

Та же установка распространяется и на знание человека, следствием чего является третирование и принижение значения отдельной, индивидуальной человеческой жизни. В бинарной оппозиции сущности и явления, сущность представляется несравненно более значимой, чем явление. Отсюда рождается призыв и требование того, чтобы человек жертвовал собой как явлением для реализации своей сущности, а образование обеспечивает приучение к такому умонастроению, как истинному взгляду.

Деидеологизация образования в нашей стране имела следствием не только освобождение образования от тоталитарных штампов и шор, но и разрушение смысла образования. Образование, подчиненное рыночным императивам, не только выдвинуло на передний план формирование в студенте прагмо-профессиональных качеств, но и свело к этому смысл образования. Современное образование нацеливает человека не на постижение фундаментальных жизненных проблем, а на организацию ситуативного мышления, которое не нуждается в Слове Божьем.

Образование представляет собой специфический общественно исторический способ формообразования человека и потому является основополагающим явлением функционирования общества.

Что представляет собой современное мировое образовательное пространство?

Одна из задач современного образования - формирование способностей и усилий, направленных на сохранение целостности человечества.

Но такая задача представляется трудноосуществимой, поскольку все более популярным становится критическое отношение к универсальным ценностям и идеям.

От уровня образованности стран зависит их будущее в глобальном историческом процессе. Причем, вклад в образование не требует таких огромных средств, которые вкладываются в промышленность и современные технологические процессы. Образование представляет собой средство и надежду развивающимся странам избежать в будущем социальной катастрофы.

Как уже отмечалось, задачи и цели образования в современном мире могут быть сформулированы из разных социально-политических и социально-экономических контекстов. Но, в целом, тенденции образовательного процесса определяются силовыми линиями универсального отчуждения.

Платоновская теория господства идеи над эмпирическим миром есть философски завуалированная на языке метафизики идея господства над миром и человеком. Этот смысл, скрыто или неявно положенный Платоном, более определенно прояснился, благодаря таким мыслителям, как Ф. Бэкон, Ф. Ницше и М. Фуко. Ф. Бэкон уясняет, что знание - сила, Ф. Ницше замечает, что образование под лозунгом интегрирования человека в абсолютный смысл, может нагрузить человека чужими ценностями и смыслами, а М.Фуко считает, что образование - это формирование сознания научным дискурсом, «прививающим признание власти в любом качестве». Сверхчеловеческая нормативная рациональность философии Платона представала в различной исторической форме. В Средневековье образование было тесно связано с пониманием человека как Слова Божьего. Гегель видел в образовании способ обретения человеком вечных логических форм, которые обеспечивают конкретность жизни, т.е. причастность к Абсолютному смыслу. При всех исторических изменениях неизменным остается признание некоторой трансцендентальной реальности, по логике которой конституируется развитие сознания индивида.

На мой взгляд, стремление к установлению тотального господства нормативной рациональности сохраняется и в наших государственных стандартах образования. К примеру, модель специалиста в стандарте образования представляет собой ту же самую принудительную каузальность трансцендентального субъекта, который был семантическим центром бытия в классической философской традиции. Модель специалиста - это тиражированная копия трансцендентального Абсолюта классической философии, интересами которого определяется генерация и развитие сознания отдельного человека. Хотелось бы обратить внимание на такую проблему: и Европа, и мы намерены осуществить глубокую реформу образования, но, реформа образования, которую осуществляем мы, артикулируется в культурно-языковой норме эпохи модернизма, тогда как мир, в который мы интегрируемся находится в «состоянии постмодерна» /3/.

Да и проекты модернизации высшего образования представляются поразному. Например, ректор Московского гуманитарного университета Ю. Афанасьев ратует за то, чтобы возродить классическое понимание университетов, которые формировали бы элиту общества, а не бухгалтеров и инженеров, мы же бухгалтерам и инженерам намерены давать ученую степень докторов философии. (И бухгалтера и философы имеют повод оскорбиться). Но, возвращаясь к теме различия модерна и постмодерна, замечу, что подходы их к существу образования и его реформе даже не противоположны, а просто совершенно различны Мы говорим о качественно новом уровне образования, тогда как в презумпции постмодерна речь идёт о качественном ином образовании. С точки зрения модернизма, благодаря образованию, человек становится личностью, субъектом истории и т.п. Мы стремимся лучше решать эти задачи.

Постмодернизм же ставит проблему образования человека, неукорененного в бытии, лишённого онтологических оснований, человека, живущего, по выражению Умберто Эко, в «сетевом лабиринте».

И образование здесь - не становление себя устойчивым субъектом в презумпции классической традиции, а в определении себя «ризоморфным, состоящим из различных стеблей и волокон, которые кажутся корнями» (Делез и Гваттари), а это предполагает признание того, что плюральная семантика обретаемых ризомой вариантов конфигураций, не позволяет сконструировать смысловое единство и даже смысловую определенность ризомы.

Такое образование не нуждается не только в конституировании модели специалиста, но и в регламентирующем стандарте образования. Для нас это представляется хаосом и ужасом.

Плюрализм дискурсивных практик в образовании реализуется посредством таких методик как деконструкция, трансгрессия, трансдискурсивность, палимпсест и т.п.

Духовное образование нельзя осуществить возможностями только науки. А тем более, основываясь на установках постмодернизма. Постмодернизм не уничтожил смысл жизни, скорее, он сам является продуктом эпохи, в которой утрачен смысл жизни. Духовный опыт – это то, что, согласно постмодерну, излишне для человека, живущего в «сетевом лабиринте» (У.Эко), ибо никакой опыт не может быть опорой в мире, в котором «Бог умер» (Ф. Ницше). Полная свобода плюральных позиций, которая выдвигается в качестве идеала современного образования, открывает возможность наряду с прежними, количественно-ограниченными «измами», создать их бесчисленное множество. И в таких условиях принятие какой-либо позиции или отрицание ее не будет иметь существенного значения. Проблема отчуждения, которая с 30-х годов XX столетия была в центре внимания западной философии, постмодернистами объявляется лишенной всякого смысла, а значит и проблема отчужденного образования, как бы, утратила актуальность и смысл. Отчуждение снимается в религиозной образовательной практике. В современном мире вновь актуализировался интерес к религиозному образованию. Но в действительности религиозное сознание постепенно распространяется не только в развивающихся странах, но и в развитых странах Европы. И если с точки зрения Просвещения религия представлялась формой отчужденного сознания и самосознания, то теперь религиозное сознание рассматривает образование, как ориентирующее человека только на рынок и прагматичный жизненный успех, как лишенное перспективы по причине отчужденного его характера. С точки зрения религиозного образования бездуховность светского образования обрекает людей на бесперспективные взаимоотношения, лишенные истории и будущего. Возможно поэтому в современных образовательных практиках необходимо восстановление опыта религиозного образования, в котором главными ценностями были нравственное духовное воспитание и образование нравственной личности. В связи с этим реконструирование исламской образовательной модальности актуально для светских государств, поскольку оно не противоречит той общей задаче, которую решают университеты. Исламское образование имеет такие же важные цели, связанные с качеством образования, но оно более глубоко ставит вопрос об онтологичности образовательного процесса, видя в этом гуманистическую миссию образования вообще.

Одна из проблем исламского образования - восстановление гармонии Веры и Знания на новом историческом уровне, преодоление самодовольства фаустовского общества.

С позиции ислама задача образования состоит не только в овладении профессией, хотя это и необходимо, поскольку «овладение» профессией - один из способов постижения божественного креативного процесса и освоения мудрости Творца в практических отношениях человека с миром. Мы помним, насколько высоко в исламском мире ценится труд великих мастеров, которые были признаны носителями божественных способностей. Но все же главный смысл и средоточие исламского образования - в созидании и открытии в душе человека места для проявления в нем Бога.

Нет более высоких форм духовности, которые открылись человечеству, чем мировые религии. Поэтому проблема духовного единения человечества может быть осмыслена через межконфессиональный диалог и воспитание культуры духовной коммуникации. Опыт духовной коммуникации ислама с представителями иных конфессий необходимо возродить в современном исламском образовании.

Духовные религиозные ценности и общечеловеческие ценности – это не одно и то же. Необходимость религиозных законов для жизни человека, к примеру, не может быть доказана средствами ни науки, ни логического мышления. В то время как необходимость, так называемых общечеловеческих ценностей, может быть обоснована дискурсивной логикой. Их усвоение в процессе образования требует различной культуры мышления и иных духовных усилий. У меня в данной работе нет возможности подробно обсуждать методические различия светского и теологического образования. Здесь лишь отмечу, что ценности, презентуемые обычно как универсальные и общечеловеческие, на самом деле, как показывает практика их осуществления, не оказываются таковыми. Вовлеченные в различные социокультурные образования, эти ценности приобретают конкретно-исторический смысл, который не принимался во внимание в процессе формулирования абстрактных общечеловеческих ценностей. Обобщенный смысл их на самом деле распадается на различные и даже противоречащие определения. Так называемые общечеловеческие ценности оказываются в конце концов не всеобщими, а особенными точками зрения, которые, претендуя на универсальность, выдают себя за таковые. Оказывается, можно вести беспощадную войну друг с другом за общечеловеческие ценности, в которой ни одна из сторон не считает себя противником этих ценностей. Сепаратизм, терроризм считают себя борцами за универсальные ценности, которые следует хранить и реализовывать путем даже самых тяжелых жертв. Было время, когда христианство поддерживало постмодернизм, полагая, что он - союзник в деле защиты церкви от атеистических критиков, но оно теперь вынуждено вести и борьбу с ним, поскольку постмодернизм проявил себя защитником религиозного сектантства. Идея множественности смысла оказалась неприемлемой для теоцентристского мировоззрения. Религиозное образование в Западной Европе сегодня пред-

ставлено новой нелинейной практикой просвещения. Это очень кстати, поскольку в мировом образовательном пространстве падает авторитет не только светского, но и религиозного образования, что связано со многими факторами, в том числе и с фактором «утери» доверия к тем, кто осуществляет этот процесс. Доверие, которое было абсолютным принципом в средневековой образовательной практике, в современном обществе становится неинституциональным, его индекс падает. Кредитная система обучения должна восстановить кредит доверия учителей и учеников, а также доверие к тому предмету, которому обучают и обучаются.

В чем заключается возможный упрек исламскому образованию? В том, что он консервативен и не вполне релевантен современному состоянию общества?

Но знаем ли мы, в каком образовании нуждается человек в современном обществе? Кто будет определять, какое образование нам необходимо?

Разрыв, существующий между современной наукой и религией, нельзя истолковывать как признак отсталости религиозного сознания. Потому, что религия, благодаря этому разрыву с научным сознанием, выявила для себя собственные задачи, которые не могут быть решены научным мышлением.

Речь идет, прежде всего, о задаче духовного совершенствования человека.

Сегодня существует насущная проблема как в светском, так и религиозном образовании, а в светское образование необходимо ввести религиозное образование, чтобы не утратить смысла человеческой истории. Сотворенный по образу и подобию божьему, человек имеет право образовывать и образовываться сообразно этому. В современном обществе, говоря о глобальном образовании, что мы имеем ввиду? Мир, к сожалению, разделен на тех, кто имеет возможности для образования и тех, кто не имеет к нему доступа. Глобальное образование, по своей сути, определяется как некий глобальный «всеобуч», однако, «нарушение равновесия в нашем мире вызывает тревогу. Многим людям минувший век принес невиданный прогресс, процветание и свободу. Для других же он стал веком подчинения, унижения и обнищания. Наш мир полон резкого неравенства и парадоксов, это - мир, в котором доход трех самых богатых людей планеты больше совокупного дохода всех наименее развитых стран мира; в котором современная медицина каждый день совершает чудеса и в тоже время три миллиона человек ежегодно умирает от поддающихся профилактике болезней; в котором 130 миллионов детей не имеет доступа к образованию; в котором несмотря на наличие многосторонних пактов и институтов международное сообщество подчас предстает беспомощным перед лицом конфликтов и геноцида. Для большинства людей свобода от нужды и свобода от страха остаются и по сей день недостижимыми» /4/.

И поэтому образование должно пробуждать в человеке не только стремление к вечному познанию, но и к действию в мире по законам милосердия, разума, уважения, понимания, осуществления всех тех усилий души и разума, которые были провозглашены как божественные истины.

Сегодня в западном мире идет динамичный процесс радикального изменения когнитивных установок в образовании, вследствие чего осуществля-

ется переосмысление традиционных фундаментальных принципов образования. И потому реконструкция средневекового исламского образования как опыта духовно-нравственной коммуникации с миром, исходящей из признания онтологии человека как семантического контекста образования, необходима в целях прояснения «предельных смыслов» образования.

Образование и культура в эпоху расцвета исламской цивилизации становятся практически синонимами. Аяты Священного Текста были знаками, указывающими путь истины каждому человеку через образование. Слово-Калими Книга-Куран – понимаются одновременно в контексте «читать» (калим-калам – тростниковая палочка для письма, кара'а – читай), в символике Корана заключена символика Слова и если Книга является абсолютизацией формы Слова, то Слово, в свою очередь, выступает как Божественное бытие, определяющее перспективы и возможности индивидуального человеческого бытия для осуществления личного пути. В этом осуществлении и творении земной жизни человек должен руководствоваться аятами. Священный Текст, созданный как мир и Мир, созданный как Священный Текст, выражают единство Бога, Мира и человека посредством Слова. Вчитываться, вникать, понимать – только этого требует Бог, из этого понимания возникает вера, милосердие, чистота, праведность, все качества, которые имманентно присущи Господу согласно доктринальному содержанию сифатологии и теории ташбиха, приобретаются человеком. Возникшее в самом начале учение ислама как учение Бога, открывшееся только Пророку Мухаммаду, донесенное человечеству в закрытой и открытой формах, впоследствии становится открытым учением для всех, но и закрытым в том смысле, что оно требовало не только большой подготовки: знания грамматики, каллиграфии, хадисоведения, калама, тафсира и т.д., но самое главное, нравственных усилий и нравственного рвения, великого джихада сердца и разума. Джихад* или «усилие и рвение на пути Господа» в образовании представлял собой учительско-ученическое отношение к Тексту Бога и к Миру.

Если в суфийском истолковании познание мира было джихадом сердца, который осуществлялся посредством любви к Богу, то в философии, адабе и некоторых других духовных течениях осуществлялся джихад разума, столь необходимый человеку для познания мира. Все науки, названные в Исламском Средневековье исламскими науками, содержали в себе точку Абсолюта, благодаря которой виделась Великая перспектива Вечности.

* Джихад - (в переводе с арабского означает усилие, усердие на пути Господа) необходимо понимать с позиций герменевтики плюральных смыслов.

Интерпретация джихада не ограничивается пониманием этого феномена только как воинствующего. Джихад во все времена имел много смыслов: это и этический контекст, означающий нравственные усилия на пути Бога, это и творение милости, это и образование, благотворительность. Поэтому зачастую абстрактная, однобокая, однофрагментарная интерпретация «джихада» ведет к негативному представлению только о «воинствующем» его смысле.

Феномен джихада интерпретируется в западной ориенталистике как многогранное явление.

Мусульманское образование осуществлялось в два этапа: *китаб* (*мактаб*), на котором ученик овладевал письменностью, чтением в процессе обучения Корана. Более углубленное обучение предполагало изучение арабской грамматики, литературы, арифметической грамоты. Кроме того, на этой стадии обучали эстетике быта, этикету, плаванию, верховой езде, стрельбе из лука знаменитые представители утонченного адаба.

Следующий этап представлял собой еще более высший уровень исламского образования при мечетях. Это были камерные организации, программа в которых была уже систематизированной. Изучались теологические и научные рациональные дисциплины: тафсирование Корана, герменевтика Сунны, фикх, калам, риторика, филология.

К рационально умопостигаемым дисциплинам относились: логика, математика, философия, астрономия, медицина, каллиграфия, физика, химия, этика.

Основными методами обучения являлось глубокое тафсирование, направленное на изучение священных текстов и их комментирование. По окончании образовательной ступени присваивали степень *ияз*. Реформа исламского образования начинается в XI веке с создания в Багдаде медресе (1055 г.).

Медресе представляли собой в самом начале своего развития частные высшие учебные заведения, но позднее, они станут подконтрольными государственной власти. В медресе стали профессионально вестись занятия по логике, фикху, философии и грамматике. Одной из самых распространенных дисциплин была сравнительная наука, которая подразделялась на сравнительную философию, сравнительную теологию, сравнительную географию, сравнительную историографию и т.д. Характерной особенностью такого образования были энциклопедизм и просветительство. Многие медресе превращались в знаменитые образовательные центры с мировыми именами, куда съезжалась одаренная молодежь в поисках знаний. В Исламском Средневековье насчитывалось до 2-х тысяч известных медресе.

Необходимо отметить, что в различных регионах Арабского халифата классическое образование по типу медресе включало и элементы образования традиционного, в зависимости от территории, например, изучались тюркский язык и адаб, история иранской, берберской, тюркской культуры, т.е. учитывались национальные особенности культуры народов, проживавших на территории Халифата.

В образовательной практике медресе можно выделить такие ее составляющие как

- 1 энциклопедизм,
- 2 интеллектуализм,
- 3 концептуализм.

В медресе классическое обучение велось на арабском языке, в некоторых регионах (например, в Мусульманской Индии еще и на персидском). При правлении Великих Моголов осуществляемые реформы образования шахом Акбаром способствовали развитию открытого профессионального образования.

Гуманитарное образование не избежало, разумеется, печати элитарности, но это нельзя трактовать как исключительную закрытость, в основе этого образования присутствовал и универсализм и либерализм.

Мактаб – медресе – восхождение от начального образования к среднему и затем к высшему осуществлялось, на первый взгляд, в линейной динамике, но уже суфии внесли в процесс образования нелинейную практику, связанную с феноменом «учительства».

Обучение таким предметам как логика, математика, астрономия, музыка, поэзия (все, что относилось к адабу) осуществлялось по линии восхождения к единому и целостному знанию, но такой метод обучения был актуален на этапе изучения рациональных наук. Обучение по линии нисхождения: от высшего к низшему (исламская феноменологическая редукция), от изучения Корана к пояснению и толкованию отдельных аятов средствами наук (аклийа). Поэтому большое значение придавалось изучению логики, которая считалась необходимой дисциплиной для развития процесса мышления.

Арабоязычные философы, начиная с аль-Кинди видели в логике – «инструментарий» теории познания. Абу Наср аль-Фараби считал логику инструментом прояснения и донесения истины.

Логика, созданная аль-Фараби как учение, которое должно заниматься изучением форм мышления, также как и логика Аристотеля, была не только аналитической, она все время доказывала идею неразрывности с объективной реальностью /5/. «Например, в силлогизме «Все люди смертны. Сократ – человек, следовательно, он смертен», заключение – не только корректная дедукция из формального закона логики: Аристотель настаивает, что он соответствует эмпирии. Аристотель, таким образом, создавал реалистическую теорию познания, и для него логика является анализом форм мышления, познающего реальность и воспроизводящего ее в самом себе в виде концепций» /6/.

Абу Наср аль-Фараби, следуя учению Аристотеля, утверждал, что логика не является оторванной от жизни наукой. Постигая в категориях суть объективных вещей, мы тем самым совершаем три акта в познавательной деятельности: 1) мыслим вещь; 2) постигаем законы мышления; 3) постигаем мир. Таким образом, логика у Абу Насра аль-Фараби была определена задачами метафизики.

В Средние века логика органично входит как один из основных предметов в систему образования. Логическое учение Абу Насра аль-Фараби на протяжении многих веков являлось учебным пособием для обучения логики во всех учебных заведениях Халифата. По его трактатам учились великие мыслители – Ибн Сина, Ибн Рушд, Ибн Туфайл, Ибн Халдун, аль-Газали, Ибн Араби. И сегодня его «Логика» остается актуальным пособием для тех, кто жаждет обучиться искусству мыслить.

Не только аль-Фараби, но и другие представители исламской философии связывали обучение логике с формированием «истинных взглядов», так как логика устраняет «хаос» мысли и «сумбурность речи».

В трактатах «Категории», «Аналитика» аль-Фараби, раскрывая сущность и смысл категорий, подходит к объяснению сути методов дедукции и

индукции, необходимых в доказательстве тех или иных суждений, а также объяснению, что и сами методы должны быть доказательными.

Одним из важнейших вопросов, поставленных в логике Абу Насром аль-Фараби, является вопрос о доказательстве ложного и истинного, который в эпоху исламского миропонимания приобретает особую значимость.

Если в философии древнегреческих ученых, в особенности в учении Аристотеля, логика, охватывала широкий спектр проблем: «соотношение субъекта и предиката, доказательств от противного, гипотез, доказательства ложного и истинного» /7/ и т.д., то во времена аль-Фараби, логика становится не просто «органом» для разрешения сложнейших задач в гносеологических проблемах, а способом примирения мысли и жизни.

Вся средневековая философия, как исламская, так и христианская, считала учение Аристотеля завершенной логической системой, полной целостной аргументации и доказательности, что и послужило для мыслителей этого времени фундаментом при обосновании как теологических, так и естественно-научных проблем. Средневековая христианская философия в лице Фомы Аквинского доказывала бытие Бога при помощи логики Аристотеля. Более того, Фома Аквинский считал, что истины Откровения вполне понятны в контексте учения Аристотеля. Почему для доказательства бытия Бога требовалось авторитетное доказательство, которым являлся аристотелизм? Дело в том, что мы не должны забывать о факте очевидного исторического наследования христианской средневековой философии античного классического философского канона. Для средневекового мира, унаследовавшего рафинированную, утонченную и образцовую философию, было непросто признать новое христианское мировоззрение и миропонимание, тем более, на веру, без доказательств. Да, и сам Фома Аквинский, будучи образованнейшим во всех науках, понимал эту необходимость. Возможно, поэтому на христианском Западе логика будет только лишь относительно самостоятельной наукой, в то время как на мусульманском Востоке в учениях Абу Насра аль-Фараби, Абу Али Ибн Сины, Абу Валида Ибн Рушда и других ученых, она будет развиваться как автономное знание и наука, в которой будут испытывать «гносеологическую нужду» теоретические и практические науки того времени.

Доказательство бытия Бога на мусульманском Востоке не было острой проблемой, поскольку очевидность бытия Бога была феноменально очевидна. Логика и ее предмет решал и вопрос о доказательстве объективного знания о мире посредством логического мышления. Знаменитое учение о силлогизме, как учение о дедуктивном умозаключении, у Абу Насра аль-Фараби приобретает также, как и у Аристотеля метафизический характер. Обоснование «всеобщего», «единичного» в логических трактатах было не просто определениями в контексте формально-логической парадигмы, а определениями в контексте онтологической связи человека с внешним миром посредством логических категорий.

Трактат «Силлогизм» продолжает развитие проблематики, начатой в «Категориях». Будучи работой Абу Насра аль-Фараби, посвященной истол-

кованию и интерпретации произведений Аристотеля: «Категории», «Об истолковании», «Первая аналитика», этот трактат развивает герменевтику логического аристотелевского учения как диалогическое приращенное знание, обосновывающее собственную личностную позицию, как в определении «силлогизма», так и при их классификации.

Разработанная Аристотелем и развитая затем Абу Насром аль-Фараби силлогистика считалась классической теорией дедуктивного умозаключения, имеющей огромное значение для выработки принципов научного системного знания.

Сам трактат «Силлогизм» состоит из 18 разделов, каждый из которых раскрывает смысл силлогизма. Определяя суждение как категорическое, «всякое суждение, которое выносится категорически, как, например, утверждении «человек – животное, «солнце взошло», «день наступил», «это число четное», «это время – ночь» /8/.

Абу Наср аль-Фараби вкладывает в суждение смысл категорического, т.е. это суждение, которое утверждает некий понятийный смысл, связанный с нетолерантным определением. Однако он разделяет при этом категорические суждения на суждения, связанные с общими понятиями и на суждения, связанные с единичными. Диалектика общего и единичного осуществляется посредством количественных и качественных показателей. Поэтому можно полагать, что категорическое суждение всегда осуществляется единством нетолерантного и толерантного утвердительного умозаключения.

Абу Наср аль-Фараби, определяя сущность истинных и ложных единичных суждений, пишет, что «оба вместе они не бывают ни истинными, ни ложными, ибо если одно из них истинно, то другое ложно, а если одно из них, безразлично какое, ложно, то другое – истинно. Такое (положение) сохраняется при всех положениях и материях, без различия являются ли они необходимыми (аподиктическими), невозможными или возможными (проблематическими), (причем) в обоих видах противоречащих суждений» /9/. Вкладывая смысл антиномичности в аподиктические суждения, ученый, возможно, подходит к проблеме трансцендентного в познавательной деятельности человека и к «пределам» человеческого познания. Аль-Фараби, Ибн Сина, Ибн Рушд, Ибн Туфайл и другие исламские ученые-энциклопедисты придерживались, как известно, рационалистической позиции в теории познания, которую четко определил впоследствии Рэнэ Декарт, фундировавший идею существования человеческого разума в контексте божественного провидения и божественного замысла. Он утверждал, если человек создан Богом, то он обладает разумом. Обладание разумом предполагало возможность абсолютного познания, что позднее будет обосновываться трансцендентально-критическим идеализмом, и если разум имел божественное происхождение, то, следовательно, он не мог ошибаться. Но, к сожалению, практика гносеологическая показывает «предельные» возможности человека. Возможно поэтому аль-Фараби и классифицировал разумную способность человека от «абсолютно-возможного» до «абсолютно-необходимого».

Мусульманский рационализм, придавая огромное значение логико-рассудочному познанию, рассматривает и постижение абсолютной истины пророками. Пророческое знание является особой формой постижения и осуществляется посредством интуитивного воображения. Поэтому логическое знание оставалось в «пределах» мусульманской философии. Разумеется, не только классическая аристотелевская логика явилась для мусульманских философов источником для создания и развития собственной логической школы, но также прослеживается влияние логических учений стоиков, особенно Зенона*. Это можно проследить на интерпретации вопросов о модальности, условных суждениях и т.д. Все эти проблемы с точки зрения мусульманских философов были решаемы с позиций рационализма, применяющего логические методы.

В разделе 17 этой же работы Абу Наср аль-Фараби ставит задачу прояснения сути аналогии. В греческом понимании «аналогия» - «это пропорция, соразмерность, а вывод по аналогии» - перенос модели на прототип, античная аналогия имела различные формы: как сходство отношений, парадигма при которой требуется совпадение многих свойств сравниваемых предметов и т.д. /10/.

Аль-Фараби определяет вывод по аналогии следующим образом: «это если человек сначала берет и узнает, что некая вещь существует в определенном частном положении, затем переносит эту вещь из данного положения в другое частное положение, подобное первому. Из этого он заключает, что здесь имеют место два частных положения, которые объединены общим смыслом (причем) о первой части суждение – более явное, а о второй – более тайное, но первое считается сходным со вторым, а второе подобно первому» /11/, и далее «вывод по аналогии – это перенос суждения с одного частного случая на другой, сходный с ним» /12/. Аль-Фараби считал, что аналогия ведет также и к индуктивному суждению, а это, в свою очередь, играет большую познавательную роль в различных эмпирических науках.

Кроме того, необходимо заметить, что вывод по аналогии применялся во всех сферах гуманитарного и эмпирического знания. Как известно в мусульманском правоведении имеется понятие «кийас» - суждение по аналогии, но в отличие от логической схемы, в данном случае «кийас» представлял собой дедуктивную аналогию или «аналогическую дедукцию», являющуюся одним из основных источников фикха /13/.

И то, что Абу Наср аль-Фараби развивает затем и дедуктивные умозаключения посредством аналогии, говорит как раз о том, что он во всех своих произведениях стремился показать практический потенциал логического учения, готовый к конструктивному разрешению тех или иных проблем, возникших в контексте мусульманского дискурса, о чем как раз и идет речь в его «Юридических силлогизмах». Исследуя вопрос об истинности тех или иных общих положений, на основании которых можно было бы сделать справедливый и верный вывод, он пишет: «Среди принятых у нас [положений] есть [такое]: обмер пшеницы запре-

* Имеется в виду философское учение Зенона, основавшего стоическую школу. Из дошедшие фрагментов его произведений выяснилось, что он ввел термин «каталепсис» - понятие (см.: Новейший философский словарь. Минск, 2003. С. 382).

щен». Нам следует узнать, подразумевает ли это суждение только пшеницу или же ее можно заменить какой-то универсалией: будь это съедобное, измеряемое или какое-либо другое общее, и поставить его вместо [пшеницы]. Если подразумевается [что-то другое]: будь это съедобное, измеряемое или какое-то другое общее, то [хотя] здесь говорится о частности, под этой частностью подразумевается общее» и далее: «Во многих такого рода случаях для нас самоочевидно [без логического] рассуждения, что [под частностью] подразумевается общее. Например, мы знаем из изречения Аллаха всемогущего и Всевышнего: «Аллах не делает несправедливости, даже равной весу в мискаль зерна» /14/.

Таким образом в вопросе универсальных суждений относительно трансцендентных понятий, аль-Фараби придерживается платонической позиции и в целом позиции, характерной для средневекового миропонимания. Но, как известно, Аристотель и позднее аль-Фараби критиковали представителей платонизма за поверхностное нетеоретическое определение дедукции, тем не менее, одновременно придерживаясь многих их положений.

В использовании дедуктивного способа как способа доказательства истины через силлогизм в мусульманских философских системах определялся не просто факт связи человека с внешним миром, а выявлялась феноменальная связь человека с миром, творимым Богом. В дальнейшем эти логические разработки продуктивно использовались в эпоху Нового времени, проблемам дедукции были посвящены работы Рэнэ Декарта, Лейбница, Канта и многих других, в которых дедуктивный метод понимался не просто как метод формальной логики, смысл которого заключается всего лишь в выведении умозаключений, а как метод познания мира.

Имеются как раз в работах Вюстенфелда, Дитерици ссылки на то, что, обучая логике, Абу Наср аль-Фараби придавал большое значение прояснению сути дедуктивного метода. Известно также, что у него обучались и высокопоставленные чиновники того времени логическому учению.

Категориальный аппарат, разработанный Абу Насром аль-Фараби в его логической системе, представлял собой диалектическое единство. Абу Наср аль-Фараби «понимал под категориями не просто формы умственного представления или матрицы понятий: категории представляют реальные формы бытия в экстраментальном мире, образующие мост между логикой и метафизикой (главным предметом изучения которой является субстанция) /15/.

Таким образом аль-Фараби, да и все последующее поколение восточных перипатетиков, считали, что в логике концентрируются высшие смыслы понятий, которые распредмечиваются и развертываются в мире явлений. Поэтому обучение логике было приоритетной задачей в исламском образовательном процессе.

Как уже отмечалось выше, образование в области теоретических наук началось с тех дисциплин, которые относились к рационалистическим, так называемым «аклийа», и здесь, пожалуй, самую значительную роль играла логика.

Образование классическое включало в себя также обучение математике, химии, географии (сравнительной), истории и другим наукам, получившим новый импульс в связи со средневековыми реформами в системе образования.

Арабоязычные источники, комментирующие труды Аристотеля, особенно его «Метафизику» и естественнонаучные трактаты, привели не только к развитию наук в Западной Европе, но спровоцировали и первый конфликт европейской философии с христианской теологией в Парижском университете. Проблемы античной математики и физики, проинтерпретированные мусульманскими учеными, особенно аль-Фараби, как отмечает Э. Жильсон: «давали для объяснения природы набор столь гибких и плодотворных понятий и принципов, что отказаться от них добровольно не был готов никто. Эта физика могла вызвать беспокойство или оказаться трудной для изучения, но она была на самом деле единственной систематической физикой, существовавшей в то время. Впервые и сразу люди средневековья обрели полное объяснение явлений природы. Фундаментальные понятия, лежавшие в основе этого объяснения, они находили в трактатах по астрономии, физике...» /16/.

Абу Наср аль-Фараби с философских позиций пытался определить сущность понятия «природы». В античной науке природа была синонимична Космосу, Универсуму и т.д., хотя у Платона в его разделении мира на «мир идей» и «мир вещей» прослеживается отграничение природы и духа. Если Аристотель утверждает, что природа – нечто разумное и что необходимо жить согласно природе (эти же идеи мы находим в даосской философии), то аль-Фараби, считая природное начало разумным, тем не менее, придерживается исламского принципа понимания природы, заключающегося в обосновании той идеи, что источником самой природы является трансцендентный чистый синтез, креативировавший ее.

Наука, знание – ил(ь)м – в арабо-мусульманской, особенно классической традиции, занимала почетное место и все знания, классифицированные, как научные, должны были следовать определенным методам и принципам: определению начала, определению предмета исследования, определению задачи и цели, обозначению необходимости, актуальности и даже новизны (для этого они, мусульманские ученые, широко использовали сравнительный метод).

Почти во всех исследованиях по медиевистской исламской ориенталистике мы находим ссылку на Ф. Розенталя /17/, основывавшегося на авторитетные тафсиры о том, что по подсчетам слово «алама» – знать, «ильм», - знание, наука – в кораническом тексте встречается 750 раз. Это глубокое замечание являет нам рационалистическое и толерантное отношение к науке и образованию в Священном Коране, побудившее мусульманский мир к философско-научной рефлексии.

Развитие науки и научных дисциплин в мусульманском средневековом мире было обусловлено двумя основными задачами:

- 1) аподиктическим подтверждением рационально устроенного Богом мира.
- 2) постижением человеком мира и открытием в мире самого себя посредством развития наук и обучения с целью включенности своей индивидуальной жизни в божественный контекст.

Порядок, гармоничное единство и целесообразность творения мира в кораническом тексте инициировали ученых к созданию аналогичного порядка

и гармонии в тех сферах знаний, которые могли бы внести покой и поставить некоторую заключительную точку на положении об абсолютном истоке, из которого все начиналось. Как-то один из известных исследователей, изучавший стиль письма в различные эпохи, пришел к выводу о том, что в Средние века самым популярным знаком препинания была точка. Разумеется, что это очевидно и понятно по самому смыслу и замыслу эпохи, который уже был заложен в нее и задан ей. Точка означала окончательный и нетребующий дискуссий ответ на метафизические вопросы. Однако в области некоторых наук точка, например, в математике имела неоднозначный смысл.

Абу Наср аль-Фараби считал точку наиболее высокой абстракцией в отличие от линии, прямой и т.д. Определяя роль и место абстракции и абстрактных знаний в когнитивном процессе, он основательно рассматривал все понятия, относящиеся к сфере математических знаний. Средневековый мир, вышедший из древнего, языческого времени, накопил достаточно огромный научный потенциал. Развитие натурфилософии, прикладных, естественных, эзотерических наук способствовали и разделению этих наук на смежные отрасли знаний, что позднее будет называться междисциплинарными науками, кстати нелишне заметить, что и в современном образовательном процессе междисциплинарные науки играют очень значительную роль. Во всех этих процессах разделения наук особое место отводилось философии и именно философы считали, что только они должны заниматься проблемами естественных наук и определять им соответствующие места в иерархической классификационной системе наук и научного образования.

Аристотель полагал, что не только философия, но и наука начинается с удивления и затем с построения теории. Греческая ментальность всегда абсолютизировала теоретическое знание, поэтому, как считают Ван дер Варден и Нейгебауэр, греки весьма подозрительно относились даже к Архимеду, поскольку его деятельность носила прикладной характер, и напоминала работы ремесленника, а не ученого. Презрительное отношение к практике в среде самих античных философов было определяющим.

И только с учением Аристотеля связан относительный поворот к экспериментальной науке и поиску практического смысла в них. Натурфилософия Аристотеля привела к универсальным принципам, выстраивающим единый порядок Космоса, который должен был подвести человека к целостному пониманию Универсума.

Величайшая заслуга Аристотеля и его вклад в развитие биологии, физики и других наук о природе (впрочем греки называли все науки о природе – физикой) заключается в его систематизации научного знания о мире, в котором все изменчиво, целесообразно, многообразно, различнообразно и в нем и посредством него осуществляется сущность человека.

Начиная критику своего великого учителя, Аристотель уйдет из Академии, чтобы создать собственное учение и собственную систематизацию естественных наук, основывающуюся на материалистических принципах.

Натурфилософия, как первое истолкование природы средствами философии, пыталась раскрыть смысл мира в его целостности и многообразии.

Выдвижение физики как одной из важных дисциплин в античности было связано с попыткой не только умозрительного объяснения мира и природы, но и с подтверждением результатов теоретического познания методами наблюдения и описания.

Накопленный научный опыт древнего мира исламскими учеными никогда не отвергался, а, наоборот, подвергался глубочайшей рефлексии, затем экспериментальным доказательствам, насколько это было возможным. Принципы целостности и дополнительности широко использовались ими в разработке естественно-научных знаний. Большое количество сочинений по различным наукам, созданных в эпоху Исламского Средневековья, носило как теоретический характер, так и прикладной, учебно-дисциплинарный. В системе образования X-XII веков происходили существенные изменения: направленность на получение профессионального образования. Созданные первые университеты-медресе в Багдаде вобрали в себя опыт лучших достижений научных знаний и методик преподавания. На государственном уровне финансировались учебники по многим научным дисциплинам, создавали учебники знаменитые ученые. Например, аль-Кинди, аль-Фараби, Ибн Сина, аль-Хорезми, аль-Бируни и другие создавали междисциплинарные учебники по математике, физике, астрономии, географии и химии.

Наука в мусульманском мире получила название «исламская наука» и сегодня востоковеды используют это понятие в достаточно широком смысле: как синтез теологических и светских наук, что в общей своей направленности не является резким противопоставлением друг другу. В европейской ориенталистике уже очень давно, начиная с таких выдающихся ученых, как Дитеричи, Броккельман, фон Кремер, Риттер, Вейдемейер, Нейгебауер и других, существует устоявшееся понятие «исламская наука» (Islamwissenschaft), сегодня во многих европейских университетах успешно действуют Институты исламской науки, (Institut für Islamwissenschaft) которые глубоко и очень перспективно изучают опыт и вклад мусульманских ученых в мировое культурное наследие.

Исламская наука в Средние Века включала в себя все естественные и наряду с гуманитарными точные науки того времени.

Абу Наср аль-Фараби, комментируя сочинения Аристотеля, относящиеся к области естественных наук: «Физику», «О небе», «О возникновении и уничтожении», приходит к определению понятия «движения». Его проблематизирование движения было также, как и у Аристотеля связано с апориями Зенона. В трактате «О возникновении и уничтожении» аль-Фараби интересуется все также проблема движения. В комментариях к «Метеорологике» он обосновывает движение в природе, движение как изменение, движение и покой и т.д.

Проблема движения для Абу Насра аль-Фараби конкретизируется как один из важнейших философских вопросов физики.

«Физика» Аристотеля уже после аль-Фараби комментировалась и другими восточными перипатетиками (например, Ибн Синой и Ибн Рушдом). Основными проблемами для них являлись те же, что и для аль-Фараби. Понимая, что Аристотель в «Физике», как и другие античные авторы, далек от идеи

обоснования законов физики и внедрения эксперимента, аль-Фараби пытался сконцентрироваться на методологии Аристотеля, которая фундировала идею первоначала и идею перводвигателя. Идея перводвигателя, заявленная Аристотелем в «Метафизике» и, проинтерпретированная затем в обширных комментариях аль-Фараби, в «Физике» и уже в комментариях к ней, приобретает трансцендентный характер. Перводвигатель и первопричина у исламских ученых связана с проблемами сотворенности, неуничтожимости мира.

Представители исламской средневековой науки, переведившие эти труды Аристотеля, такие как Яхья ибн аль-Батрик, аль-Базьяр, Ибрахим Ибн ас-Салт (перевел на арабский с греческого «Физику» Аристотеля, «Альмагест» и «Четырехкнижие»* Птолемея), ал-Арджан, ат-Табари и многие другие** указывают на принципиальное различие в понимании вопроса о первом начале (архэ) между Платоном и Аристотелем. Эти их изыскания также сыграли значительную роль в научно-схоластической полемике номинализма и реализма христианского средневекового мира.

В перечисленных выше сочинениях Аристотеля поднимается важнейший вопрос для аль-Фараби и его последователей – вопрос об онтологическом смысле математики, собственно этот вопрос явился основным для создания аристотелевской и фарабиевской математической системы. Уже в «Метафизике» Аристотель, сопоставляя пифагорейскую и платоновскую школу математики, пишет, что «математика стала для нынешних (мудрецов) философией, хотя они говорят, что математикой нужно заниматься ради другого» /18/, и далее мы находим у него определения математики как «умозрительной науки», «отвлеченной науки», «мудрости» и т.д., он считал математику одной из универсальных наук.

Обосновывая различие между физикой и математикой в своей систематизации наук, Аристотель видит предназначение первой в поиске причины и цели, в то время как предназначение последней – в построении дедуктивной теории. Аль-Фараби, интерпретируя значение математики в классификационной системе наук, придает ей также онтологический статус и метафизический характер. Значение математики Абу Наср аль-Фараби усматривал в ее возможностях теоретического построения когнитивных систем.

Существует мнение о том, что Аристотель не любил математику, поэтому он превозносил физику, (но он не был и физиком, скорее всего он был биологом по образованию), и дескать в пику Платону, для которого математика имела важнейшее теоретическое значение, пытался задвинуть ее насколько это возможно дальше. Но, как следует из трудов Аристотеля, математика, также как и философия, является универсальной наукой, дающей ответы на метафизические вопросы. Универсальность математики обосновывается Аристотелем с помощью логических норм и законов: «Важнейшее значение в этом обо-

* «Тетрабиблос».

** См. В книге Матвиевская Г.П. Розенфельд Б.А. (ссылка на Г. Зутера. Математики и астрономы мусульманского средневековья и их труды. М., Наука, 1983). С. 31-40. О них: Броккельман, Зутер, Сезгин, Ибн Аби Усайби'а, Ибн Надим.

сновании имеет закон непротиворечия, взятый в своей логической функции и превращенный им в начало и критерий логичности математического знания. В этом сопоставлении Аристотелем универсальности философии и математики заложена возможность идеи о том, что математику можно превратить в основание всех наук, в универсальную фундаментальную науку» /19/.

В работе «Математики и астрономы мусульманского средневековья и их труды» приводятся сведения из книги немецкого исследователя Г. Зутера: * «Об ученых время жизни которых известно и об ученых время жизни которых неизвестно». Список мусульманских математиков и астрономов составляет более 500 имен**, о жизни которых известно и более 200 анонимных авторов (только в средние века не говоря уже о позднем средневековье и новом времени).

Этот весьма внушительный список ученых-математиков в мусульманском средневековом мире свидетельствует о научном ренессансном периоде, продолжавшемся длительное время. Упоминаются многие ученые, происходившие из Мавераннахрского региона, среди них: Ахмад ибн Умар ибн Йусуф аль-Фараби (XI-XII в.), написавший «Книгу об особенностях в устройстве круглых бассейнов», ат-Турки, аль-Фаргани, ат-Туркистан и многие анонимные авторы. Заслуги мусульманских ученых в области математики, астрономии, физики, химии очень значительны и о них пишут западноевропейские исследователи с большим уважением. Индекс цитирования одного только Ибн Сины в течение 600 лет в западных исследованиях невозможно отобразить полностью. Книгопечатание в исламском мире вначале в Багдаде (794 г.), затем в Египте (800 г.), в Андалусии (950 г.) открыло новые перспективы и неограниченные возможности в образовательном научном пространстве. Труды великих математиков античного мира переводились очень быстро как с греческого, так и с сирийского языков. Так называемая знаменитая эпоха переводов, начавшаяся в Багдаде, ознаменовала собой золотой переводческий век философского и научного наследия античного мира. Философы и ученые реконструировали античную математику, физику, астрономию, сопоставляли ее с индийской, египетской, вавилонской науками, находя общее и различие, создав новую математику, которая волеется в европейскую научную мысль эпохи Возрождения и Нового времени. Вот всего лишь немного сведений о вкладе мусульманских ученых: знаменитый аль-Хорезми (780-850), использовавший «ноль», написавший «Аль-Джабр вал-Мутабиле», дал название «алгебре», ввел понятия алгоритма, Насреддин Туси (1201-1274) написал основательный труд по тригонометрии, Абу-л-Вафа (940-998) определил понятия «тангенса» и «котангенса». Омар Хайам известен формулой биннома***. Аль-Бируни, Джаухири, ар-Рази, ан-Нафиси и другие ученые внесли

* См. ссылки в книге Г.П. Матвиевская, Б.А. Розенфельд. Математики и астрономы мусульманского средневековья и их труды. М., Наука, 1983. Ссылки на: heinrich Suter «Die Mathematiker und Astronomen der Araber und ihre Werke», 1900.

** Там же.

*** См. Матвиевская Г.П. Розенфельд Б.А. Математики и астрономы мусульманского средневековья и их труды. М., Наука, 1983).

не только огромный научный вклад в развитие точных и естественных наук, но и создали великий научный потенциал, из которого черпали вдохновение великие ученые Запада – Джордано Бруно, Николай Коперник, Галилео Галилей и другие для осуществления своего великого научного подвига.

Философы-ученые Мусульманского Средневековья, занимаясь проблемами естествознания, положили начало развитию исламских наук и философским вопросам естественных наук, ими были созданы следующие направления: философские вопросы математики, философские вопросы физики и философские вопросы химии.

Неоплатоническая традиция (Ямвлих, Прокл) критиковала Аристотеля за его слишком буквальное понимание платоновских диалогов, особенно «Тимея» и «Парменида», считающимися наиболее сложными, обладающими теургическим смыслом, в которых поставлены проблемы математики. Аристотель, как известно в «Физике», раскрывая проблему движения, связывал его со временем, что было неприемлемо для неоплатоников.

Проблема происхождения мира и сотворенность его во времени один из главных вопросов античного дискурса. Мусульманские ученые, переводя и интерпретируя корпус сочинений Платона, Аристотеля и других античных авторов, также занимались постановкой этого вопроса. Но, разумеется, что для исламских философов эта проблема была решена в контексте сотворенности мира Богом, поэтому она не носила такого полемического характера, как в поздней античности и классическом христианском средневековье. Тем не менее, многие исламские ученые – аль-Кинди, ар-Рази, аль-Фараби, Ибн Рушд, Ибн Кутайба вступили в дискуссионные темы с другими неперипатетическими школами относительно данной проблематики. Большую роль в утверждении тем диспутов отводили они при этом представителям греческого естествознания. Однако, обосновывая идею божественного происхождения мира, ученые интерпретировали ее как непротиворечащую естественнонаучным гипотезам и теориям.

Аль-Фараби обращался к комментированию знаменитых античных трудов по математике не только с целью распространения и объяснения их главных положений, но и с учетом тех насущных задач в системе мусульманского образования, которые необходимо было вовлечь в многоаспектную целостную образовательную деятельность медресе. Его «Комментарии к трудностям во введениях к первой и пятой книгам Евклида» показывают нам, что он стремился прояснить предмет и задачи математики, различая их от других наук.

Интерпретируя «Начала» Евклида, Абу Наср аль-Фараби в «Комментариях к трудностям во введениях к первой и пятой книгам Евклида» создает собственное руководство к математической науке.

Сами «Начала» Евклида по сегодняшний день являются учебником по геометрии, как отмечает Ван дер Варден: «...Школьный учебник по геометрии в Англии называется «Евклидом». И действительно Евклид по заслугам обрел эту славу благодаря своим дидактическим способностям. Он величайший школьный учитель, которого только знает история математики». Именно

поэтому он самые трудные проблемы разъясняет в конце «Начал», это касается его теории пропорции /20/. Будучи последователем платонической традиции в математике, Евклид считал, что необходимо обучать учеников началам в таких науках, как арифметика, геометрия, теория гармонии и астрономия. Аль-Фараби в общем-то поддерживает эту концепцию образования, но считает ее недостаточной для получения качественного образования, полагая, что последнее можно получить только обучаясь философии, но предшествующими науками, пробуждающими интерес и фундирующими стремление к философии, является именно это «четырёхпутье»: арифметика, геометрия, теория гармонии и астрономия.

Как для Аристотеля, Платона, Пифагора, так и для Абу Насра аль-Фараби, очень важным было развитие математического способа мышления собственно в философских науках. Система доказательств, над которой он многие годы работал, добиваясь включения дедуктивного метода для построения системного знания, получило большое распространение в математических теориях Исламского Средневековья у аль-Бируни, Ибн Сины, Омара Хайяма. Фарабиевские комментарии Евклида долгие годы были образцом строгих математических принципов для ученых последующих поколений.

Отношение к математике в Средневековье, особенно в Западной Европе, в частности у Августина Блаженного было весьма практичным.

Использование дедуктивной теории и знаний математики, согласно ему, необходимо было для разрешения теологических споров в вопросах относительно существующего и несуществующего, вечного и изменяющегося. Поскольку многие положения математики носили дедуктивно-аксиоматический характер, следовательно, они не могли подвергаться сомнению, например, утверждение о том, что $2+2=4$, вряд ли будет кем-то оспариваться.

В Исламском Средневековом мире математика тоже не была далека от использования ее в каламистских и других многоаспектных полемиках различных духовных течений. Но именно Абу Наср аль-Фараби придавал значение математическим формам в контексте чистых образцов, необходимых для стройного логического построения идеи трансцендентной сущности.

Математические вопросы, поднимавшиеся философами в Средние века, привели к постановке проблемы об универсалиях. О том, что эта проблематика самостоятельно разрабатывалась мусульманскими философами: Абу Насром аль-Фараби, Ибн Синой и Ибн Рушдом, отмечали Дитеричи и другие немецкие ориенталисты.

Герменевтика «Начал» Евклида аль-Фараби и другими мусульманскими учеными привела к новому фундаментальному повороту в средневековой математике и постановке таких вопросов как доказательство V постулата, разработке теории параллельных, выделение алгебры как дисциплины, к теории уравнений 2-ой и 3-ей степеней, к методам вычисления тригонометрических таблиц /21/.

В математике, как и в других науках, Абу Наср аль-Фараби использовал метод исламского рационализма. Исламская рациональность, как модель научно-философского знания, основывалась на методах логики и диалекти-

ки. Опора на разум становится в мусульманской философии и науке самым надежным парадигмальным источником.

Из трактатов по естественно-научным проблемам Абу Насром аль-Фараби постепенно создается научно-терминологическая база понятий, которой оперирует ученый, вводя ее в оборот науки, естествознания и философии, а главное, в образовательный средневековый компендиум, способствуя тем самым интегративной образовательной практике исламского и христианского мира.

Многие научные термины были переведены с греческого, но иногда дополнялись арабско-персидскими и тюркскими понятиями, коррелирующими базовые определения. Слово «математика» - «илм ат – та'лим» – учение – было переведено в контексте греческого понимания, так как аль-Фараби всегда заботился о недопущении неточностей, если же их не удавалось избежать, то он предварял к этому обширный, но всегда ясный комментарий.

Обучение грамматике, поэзии, литературе, юриспруденции и другим дисциплинам в Исламской образовательной практике должно было быть системным: от необходимых знаний к абстрактным, от простых к более сложным. Соединение теологических дисциплин и светских также преследовало главную цель - реконструкцию в человеке духовно-нравственную сущности. Обучаясь музыке, человек должен был приобщаться к музыке Вселенной, которая заключалась в ритме божественных слов.

Исламское образование неразрывно с развитием педагогической системы, которая своей целью ставила воспитание духовно-нравственного человека.

В целом на концепцию исламского образования повлияло античное энциклопедическое наследие. Фарабиевская модель воспитания, отчасти основывалась на аристотелевской, в которую были включены такие методы как «самонаблюдение» и «самопознание»*.

Ибн Сина в «Книге исцеления», «Книге указаний и наставлений» проводит идею о многогранном образовании, с акцентированием личностного фактора. Ему принадлежит и теория о различии профессионального и непрофессионального образования, о прагматическом смысле образования. В отличие от Ибн Сины аль-Газали и Ибн Баджжи доказывавших прагматический смысл образования, утверждавших, что главное в образовательном процессе (согласно их теориям) – это нравственное самосовершенствование поэтому вопрос об образовании связан с проблемой совершенного человека.

Ибн Рушд в трактате «Система доказательств», выступивший как теоретик двойственной истины, раскрывает смысл образования как «прагматический прагматизм», в концепциях Ибн Халдуна и Насриддина Туси образование считается насущной потребностью человека, который должен развить свои интеллектуальные способности для того, чтобы познать себя в мире и мир в себе. Все представители исламской педагогической мысли предлагали как различные системы образования, так и методы обучения и воспитания: «жесткие», «мягкие», «личностные», «диалогические», «дискуссионные» и

* См. Розенфельд Б.А., Рожанская М.М., Соколовская З.К. Абу-р-Райхан ал-Бируни. - М.: Наука, 1973.

т.д., но их объединяло главное - понимание необходимости образования, которое не только расширяло представление человека о мире, но делало «человека человеком».

Система исламского образования ставила перед собой цель и смыслы, превосходящие утилитарный характер. Ее энциклопедизм не был направлен на то, чтобы сделать из человека «ходячую энциклопедию», ведь образование не может иметь смыслом дать человеку отрывочные, пусть и разнообразные сведения из различных отраслей наук. И задача даже не в том, чтобы ученика сделать образцовой функцией какой-либо профессии. Суть заключалась в том, что образование следует встроить в структуру личностного развития. Личностный смысл образования и образовательный смысл для становления личности – эти цели были главными в исламской образовательной модели.

Не случайно вопрос об образовании связан с проблемой самосовершенствования и совершенным человеком. Самосовершенствование связано, в свою очередь, с процессом формирования способности самоизменения. Средневековая интенция о строительстве в человеке храма души понимается как условие к открытости и универсальности. Именно поэтому средневековые педагогические идеи носят транснациональный характер.

В эпоху Исламского Средневековья были заложены принципы Мусульманского Просвещения: единство науки и веры, необходимость образования, разум как способ понимания мира. Знаменитое – просвещенческое – мужество пользоваться собственным умом – было уже в исламском мире действенным принципом. Поэтому уместно задаться вопросом о том, почему ислам, столь стремившийся и осуществлявший гармоничный союз науки и веры в Средневековье, вдруг позднее, оказывается более консервативным по отношению к наукам? Величайший взлет исламской науки в Средние века, в Новое время ознаменован декадансом, в то время как европейская наука достигает необыкновенных успехов. На мой взгляд, это связано с абсолютизацией принципов античной науки. Знаменитое учение Аристотеля о четырех причинах абсолютизировало смысл цели и главным вопросом науки был вопрос: Для чего? Хотя в концепциях науки Бируни, аль-Хорезми и некоторых других вопрос об отторжении прежней восточной научной методологии от эллинистической уже ставился, тем не менее, в XV-XVI веках, он все-таки постепенно вернулся к прежнему вопрошанию.

Европейская же наука шла по пути постепенного обезбоживания мира. Процесс обезбоживания мира, начавшийся с Возрождения, Нового времени и нашедший свое завершение в науке Просвещения, связан с поиском ответа на вопрос: как?

Однако, необходимо констатировать, что европейская и исламская науки оказались в амбивалентной ситуации. Первая утратила Бога и это привело ее к бездуховности, дезинтеграции и потере единства с Богом и миром. Исламская же наука, констатируя божественный смысл, как самоочевидность, не стала развивать тот научный потенциал, что имела в своем богатейшем научном наследии.

Развитие науки и интерес к ней в Исламском Средневековье инициирован Священным Писанием и поэтому включенность науки в структуру исламского образования объяснялась как стремлением выйти за пределы джахилийского состояния, так и приобщением к Великому смыслу бытия, возможностью приближения к истине. Обучение наукам, включенным в классификационную систему, осуществлялось с позиций методов герменевтики, комментирования и компаративистики. В чем отличие герменевтики от комментирования?

Комментирование, как осуществление герменевтического диалога с античностью, решал сразу несколько задач: реконструкцию античного способа мироотношения и проекцию исламского мировидения в этом контексте.

Компаративистика ставила своей целью прояснение собственного учения посредством глубокого сравнения основных положений из других учений. В Средневековье закладывалась такая дисциплина как философия образования, успешно развивавшаяся благодаря сравнительному методу. Сравнивая не только методики и подходы в обучении, но и заданные и незадаанные темы обсуждения в процессе обучения, преподавателям удавалось найти точки содискурса, сотворчества как в теологических, так и в рационалистических дисциплинах.

Философская и богословская компаративистика как методы в образовательной практике поднимали важнейшие метафизические вопросы для прояснения онтологического существа человека.

Такие дисциплины способствовали открытию в человеке точки зрения Вечности, а это было очень важно в эпоху Средневековья, ведь именно там закладывалась глубочайшая рефлексия о мире и о Боге, кроме того, такая точка зрения позволяла рассматривать на учения других народов с позиции толерантности.

В одном из самых знаменитых сочинений Николая Кузанского «О мире веры» (1453) разрабатывалась философия диалога между религиями посредством богословской и философской компаративистики. Его учение о терпимости к Другим и другим знаниям исходило из понимания единого истока существа человека, что и для мусульманских философов было очень важно. Николай Кузанский после описанного им долгого и основательного диалога с представителями различных религий и народов приходит к тому, что религия – это мир: «После такого советования с мудрецами разных народов были принесены книги тех, кто писал об обычаях древних, причем в каждом языке – превосходнейшие, как у латинян - Марк Варрон, у греков – Евсевий, наблюдавший различие религий, и многие другие. При изучении их выяснилось, что все разнообразие состояло скорее в обрядах, чем в почитании единого Бога, Которого, как показывали все сочинения, собранные воедино, все всегда предполагали и во всех обрядах почитали, хотя народная простота, совращенная враждебной властью князя тьмы, часто не понимала, что творила.

Заключено тогда в небе разума согласие религий указанных выше образом. И велено Царем Царей, чтобы мудрецы вернулись и привели народы к единству истинной веры, чтобы духи – управители (*admiistratori spiritus*) вели

их и помогали им и чтобы затем полновластные посланцы от всех народов стеклись в Иерусалим, словно во всеобщее средоточие, и от имени всех приняли единую веру и заключили нерушимый мир навсегда, дабы Творец всего был мирно прославляем, во веки благословенный. Аминь» /22/.

Мечта о единстве религий исходила из единства мира и мира как сути самой религии. Но если чаяния Николая Кузанского так и остались неосуществленными, тем не менее, его прекрасная идея о толерантности, которую необходимо развивать в диалоге межкультурном и межрелигиозном, была подхвачена различными философскими и теологическими школами не только прошлого, но и современности. Реактуализация этих идей прослеживается в современной социогуманитарной политике. Не об этом ли знаменитый диалог Юргена Хабермаса и Папы Римского Бенедикта XVI в «Диалектике секуляризации», «Диалог о вере и неверии» (Умберто Эко и кардинал Мартини), Диалог цивилизаций Хатами. Диалог и партнерство цивилизаций Н. Назарбаева? Все эти вопросы – насущные вопросы для современного человечества, так как они заданы самим существом Человека.

Исламская теория образования, с одной стороны, формировала религиозное сознание, а с другой, светское, но теория классического образования исходила из признания единства теологического (наклийа) и рационалистического (аклийа) образования. Поэтому человек, учившийся по схеме этой образовательной системы, был принципиально подготовлен как к религиозному, так и нерелигиозному дискурсу. Сущность же такого образования заключалась в развитии в самом «образовываемом» идеи гармонии веры и разума, религии и философии (науки). О диалектике религиозного и нерелигиозного сегодня пишет и Юрген Хабермас (который называл себя лишенным религиозного слуха): «Для людей лишенных религиозного слуха, это означает вовсе не тривиальный призыв самокритично определить взаимоотношение веры и разума в перспективе мирового знания. Уверенность в том, что несогласие веры и знания будет пребывать всегда, только в том случае заслуживает определения «разумная», если религиозные убеждения получают при этом и с точки зрения секулярного знания некий эпистемический статус, не являющийся всецело иррациональным.

Нерелигиозные граждане, поскольку они выступают в роли граждан государства, не должны принципиально отказывать религиозному видению мира в потенциале истинности и не должны отнимать у верующих сограждан право вносить с помощью религиозных понятий свой вклад в общественную дискуссию. Более того, либеральная политическая культура вправе ожидать от нерелигиозных граждан, что они будут прилагать усилия к «переводу» важных для общества религиозных понятий с религиозного языка на общедоступный» /23/.

В современный образовательный процесс включена и система исламского образования. Само же мусульманское образование в современном мире как правило, получают за рубежом, особенно такая практика популярна на постсоветском пространстве. Поэтому преподаватели теологии, в основном,

иностранный происхождения. Если в 1990-е годы исламское образование на постсоветском пространстве осуществлялось при поддержке различных политических и религиозных структур, преследовавших собственные цели, которые зачастую имели не образовательно-просветительский смысл, а только политический. Поэтому образование носило абстрактно-формальный характер и не давало того гуманитарно-духовного потенциала, который всегда был главной составляющей мусульманского образования, особенно в России (на территории Дагестана, Татарстана). То сегодня исламское образование пытается обрести вновь свой статус профессионализма, который был когда-то его главной инсталляцией.

Российские востоковеды также отмечают, что в 90-е годы в центрах исламского образования, появившихся на территории России, осуществлялось поверхностное обучение, в основном сводящееся к противопоставлению традиционного и фундаменталистского образования.

Что касается исламского образования в современном Казахстане, то сегодня это – непростая проблема. Ислам традиционного суннитского толка в нашем регионе способствует толерантной версии обучения. Открытые и функционирующие сегодня центры исламского образования, как правило, доносят до обучающихся две версии ислама: турецкого модернизированного с пантюркистскими элементами и арабского, направленного к фундаментальным истокам. Поскольку в Казахстане ислам представлен как традиционный классический, но с элементами, так называемого «народного мусульманства», постольку ни первая, ни вторая версии не имеют популярности. Следовательно, исламское образование опирается на две традиции: классическую и казахстанскую.

Для того, чтобы мусульманское образование стало глубоко профессиональным необходимо осмыслить заново систему мусульманского образования. Отечественные исламские институты сегодня, к сожалению, не конкурентоспособны в сравнении с зарубежной исламской образовательной системой.

Теологические факультеты и центры исламского образования должны готовить высококвалифицированных специалистов-теологов, а это задача связана с проблемой религиозного образования в целом, необходимы и новые научно-образовательные технологии. Очевидно, что возникает необходимость модернизации в сфере отечественного исламского образования. А это уже длительный проект, но очень важный. Качественное мусульманское образование будет способствовать:

- 1 духовному совершенствованию;
- 2 толерантному взаимодействию со светским и теологическим образованием;
- 3 установлению межрелигиозного диалога.

Современная отечественная система мусульманского образования пока еще находится в стадии становления. Необходимость ее развития заключается в формировании разумного диалога между христианским и исламским миром, ведущим не к «столкновению цивилизаций», а к пониманию.

В исламское образование необходимо включить современную сравнительную теологию и философию, что было в практике всех факультетов средневековых университетов, это и позволило раздвинуть границы познания, ведя к более открытому образованию и анализу общих и отличительных моментов в той или иной религии. Проводя компаративистику текстов Корана и Библии, можно прийти к общим положением, фундирующим открытие Диалога (Евангелие от Матфея: Коранические суры: 49, 16, 3 и другие).

В Казахстане, где проживают представители многочисленных конфессий, уже наработаны основы межрелигиозного диалога всей духовно-материальной практикой самих этих народов. Но однако, чтобы не потерять этот потенциал, который разработан в большей степени государственной политикой, нужно искать и новые решения для такого диалога. В этом диалогоформировании и необходимо поставить вопрос о профессионализме, качестве и конкурентоспособности мусульманского образования.

Таким образом в современную эпоху вновь возникает вопрос о значимости толерантной установки в образовательной практике религиозных и светских наук. Обучение теологическим наукам (каламу, богословскому фикху, тафсиру) в Мусульманском Средневековье, широко использовавшему методы компаративистики и герменевтики приводило к пониманию коммуникативного смысла самих коранических текстов, а следовательно и сам процесс обучения носил коммуникативный характер.

Классическая модель образования в исламе осуществлялась через рационалистические и каламистские науки, неклассическая же развивалась посредством суфийских тарикатов. В одном реализовывалась моносемантическая модель, в другой – полисемантическая, связанная также, как и первая, с трансцендентным чистым синтезом.

Вопрос об образовании в учениях таких мыслителей как аль-Газали, Джаллаладдин Руми, Ибн Араби, Яссави и других поднимал проблему трансцендентного и нравственного. Оговаривая вновь вопрос о линейности исламского образования, поскольку вообще средневековое мышление продуцировало линейность, исходя из признания Вечности и конечности, от Сотворенности к Судному дню, тем не менее, нельзя не отметить и нелинейный характер образования в суфизме, где использовался метафорический способ донесения истины, символический, предполагающий «расшифровывание» мира различными способами, да и удивительный толерантный настрой некоторых суфиев (Ибн Араби, например) на «толерантное» образование давал возможность развиваться диалектико-суфийскому направлению.

Дабы избежать упреков в том, что суфизм был интолерантен по отношению к дилетантской суфийской практике и фундировал принцип элитности в образовании, нелишне заметить, что все образовательные мировые системы не только признают право элитного образования, но даже его обосновывают законодательно. Кстати в Законе Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319 III. Об образовании, в статье 61 говорится об элитарном образовании, которое должно «вестись по специальным программам для одаренных лиц».

И в этом нет ничего, что противоречило бы, в целом, современному образовательному процессу.

В Мусульманском Средневековье поставленные вопросы о непрерывности образования, о единстве обучения и воспитания, о нравственном смысле образования сегодня могут быть реактуализированы во всех программах образовательного процесса в современном мире.

Сегодня образовательный процесс в мире носит слишком прагматический характер, что когда-то осуждалось и в античности, и в Средневековье. Из понимания «человека как образа и подобия Бога» формировался принцип, осуществляемый в религиозном образовании, который оберегает от самодовольства и гордыни позитивизма.

Современный мир нуждается сегодня в реконструкции исламского образования. Почему? И в чем необходимость исламского образования? Во-первых, эта реконструкция необходима в историко-культурном контексте: возвращаясь вновь к величайшему подъему исламской культуры, который стал возможен благодаря гармоничному единству религии и науки, веры и разума, мы не только воссоздаем тот опыт, но находимся на путях созидания диалога веры и разума, светского и религиозного, сутью которого является опора на духовно-нравственный опыт.

Во-вторых, к сожалению, в современном мире навязывается негативный образ ислама, связанный с различными экстремистскими террористическими организациями. Этот негативный, некоммуникативный образ различные политические структуры пытаются представить как истинный. Но чтобы понять смысл и сущность ислама необходимо возвращение к истокам, к главным ее составляющим, к эпохам, к персоналиям, ко всему богатейшему наследию исламской цивилизации, давшей миру и уроки толерантности, и уроки партнерства.

В-третьих, необходимо раскрытие гуманистического смысла самого ислама. Только считая исламские страны полноправными субъектами межцивилизационного диалога, можно прийти не просто к диалогу, а к сотворчеству. Сохранение безопасного мира возможно при условии принятия исламских ценностей. Исламское образование проясняет те гуманистические идеалы и ценности, которые не были распрямечены.

Поднимая вопрос о смысле исламского образования, необходимо понять, что оно есть часть современного образовательного процесса, а следовательно, часть единого, целого мира.

Философия понимания и философия взаимопонимания осуществляется в коммуникативной образовательной практике ислама.

Исламское образование считало, что человеку необходимо метаисторическое осознание себя, что человек принадлежит не только к миру конечного, но, что он является сотворцом Вечности. Светское образование не могло и не может дать человеку такого истолкования отношения к миру.

В процессе образования человек становился учеником Бога и «соавтором» в распрямечивании образов мира, и еще он творил по божественным формам. Образование заключало в себе идею преемственности человеческой

жизни и человеческого творчества, но не как идею наследования частностей (из того и другого), а как идею целостности, наследование единого процесса, исполненного внутреннего единства всех поколений, их задач и смыслов, идею Великой Коммуникации с Богом и Миром.

Необходима реактуализация главного смысла мусульманского образования – духовного, духовный смысл мусульманского образования раскрывался в коммуникации с Миром как сотворчество души и разума.

Литература

1. Ницше Ф. Соч. в 2-х томах. Т.2, С. 139.
2. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского.- М.: Советская Россия, 1979, С. 314.
3. Лиотар. «Постмодернистское состояние: Доклад о знании». 1979.
4. Доклад Группы высокого уровня «Альянса цивилизаций», С. 2 www.unaoc.org
5. Ф. Копплстон. История философии. Древняя Греция и Древний Рим. Т. II. М., 2003. С. 20)
6. Там же. С. 20.
7. Аль-Фараби. Логические трактаты. Алма-Ата: Наука. КазССР, 1975. Силлогизм. С. 251.
8. Там же. С. 258.
9. Философский энциклопедический словарь. М., 1989. С. 26.
10. Аль-Фараби. Логические трактаты. Силлогизм. С. 298-299.
11. Там же. С. 299.
12. См.: Религиоведение. Энциклопедический словарь. М., 2006. С. 111.
13. Аль-Фараби. Логические трактаты. Силлогизм. С. 347-348.
14. Ф. Копплстон. История философии. Древняя Греция и Древний Рим. Том II. С. 22.
15. Аль-Фараби. Гражданская политика. Алма-Ата, 1973.
16. Жильсон Э. Философия в средние века. 1922 г. Глава седьмая. 1-5 (переиздано в 2005 г.)
17. См.: Ф. Розенталь. Торжество знания. М., 1974.
18. Аристотель. Метафизика. Книга 1. Глава 9. 992а (30) С. 90. М., Наука, 1976.
19. Огурцов А.П. Дисциплинарная структура науки. – М, 1988. С. 112.
20. Там же. С. 269.
21. См. об этом: Б.А. Розенфельд, М.М. Рожанская, З.К. Соколовская. Абу-р-Райхан ал-Бируни. М., Наука, 1973. С. 31.
22. Кузанский Николай. «О мире веры». М.: Наука, 1992. С. 50-51.
23. Хабермас Ю.. Йозеф (Бенедикт XVI) Ратцингер. Диалектика секуляризации о разуме и религии. М.: Библейско-богословский институт св. Апостола Андрея. 2006. С. 74-75.