

ФЕНОМЕН ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.И. ЗЕЛЕНЕВ

Доктор исторических наук
НИУ ВШЭ-СПб

Ключевые слова: ислам, исламское образование, феномен, медресе, джихад, «Боко Харам»

Систему исламского (религиозного) образования можно считать феноменом глобальной культуры, имеющим свойство самодостаточности и саморазвития. Понятие «феномен» в данном случае применяется в значении, сходном с интерпретацией немецкого философа Эдмунда Г.А.Гуссерля (1859-1938) в его феноменологической теории. Он выделяет главный признак феномена - единство содержаний, т.е. его целостность и обособленность в мире опытного знания¹.

Вклад в понимание теории и практики исламского образования внесли многие исследователи². За истекшие полвека исламское образование переживало два периода ускоренного развития. Первый период - 1970-е - 1980-е гг., когда в исламское образование были направлены крупные средства, полученные рядом исламских стран от нефтедобычи. Второй период - десятилетие после 2001 г., особенно под влиянием бурных событий в исламском мире последних 4-5 лет. Сегодня модель исламского образования стремительно эволюционирует в направлении обособленного сегмента мировой культуры, неподконтрольного системному нивелированию в глобальном масштабе.

В нашем исследовании изложены основополагающие принципы концепции исламского образования южноафриканского ученого, профессора Университета г. Стелленбош (ЮАР) Юсефа Вахида и некоторых других теоретиков исламского образования, а также показана связь феномена исламского образования с современными политическими процессами.

1 Публикация подготовлена по результатам проекта «Меньшинство и Большинство в азиатско-африканском ареале: «Этичность» vs «Эффективность» в контексте социокультурного взаимодействия», реализованного в рамках Программы фундаментальных исследований Высшей школы экономики (ВШЭ).

ФЕНОМЕН ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ «ОБОСОБЛЕННОГО МЫШЛЕНИЯ»

Рассматривая исламское образование априори с позиции феноменологии, отметим его влияние на процессы изучения мусульманами опыта собственного Я и опыта познания абстрактного Другого. Ярким примером этого служит деятельность исламских просветителей и религиозных реформаторов XIX-XX вв., таких как Джамаль ад-Дин аль-Афгани (1838/39-1897), Мухаммад Абдо (1849-1905), Мухаммад Рашид Рида (1865-1935) и других, внесших вклад в развитие исламского образования, расширив его возможности за счет освоения мирового педагогического опыта.

Кажущаяся «отстраненность» рассматриваемого предмета - концепций исламского образования - от практики жизни на деле оборачивается рождением из феномена исламского образования новой универсальной (глобальной) «смысловой единицы», позволяющей взглянуть на политические процессы сегодняшнего дня как на последствия исламской педагогической деятельности. Логично допустить, что политическое будущее мира опосредованно, через участников политического процесса, зависит от результатов сегодняшней педагогической работы. Политическое поведение отдельных личностей оказывается тесно связано с полученным много раньше образованием. Современное образование (в т.ч. и исламское) - это, если так можно сказать, «подсознание» будущего политического процесса в исламском сообществе^{3,4}.

Важным компонентом современного образования считается его способность сформировать у учащегося *compartmentalized mind* («обособленное мышление»).

Это понятие рассматривается как важный показатель качества современного светского образования в мире, позволяющего обладателю престижного диплома избежать когнитивного диссонанса и психологического дискомфорта, вызванного противоречивыми ценностями, познаниями, эмоциями, убеждениями, проникшими в его сознание в процессе обучения.

Как отмечает один из авторитетных представителей исламской педагогической мысли Сейд Хусейн Наср*, формирование *compartmentalized mind* - это особенность образования в большинстве престижных университетов мира, прежде всего в США. Он считает, что современное исламское образование должно стремиться именно к такому качеству образования, но на основе исламских ценностей. По его мнению, современное исламское образование переживает кризис перерождения или возрождения. Дело в том, что, в соответствии с исламской фундаментальной доктриной «ат-таухид» (доктриной единобожия), исламское образование должно повсеместно преодолевать разрыв между традиционным (исламским) и т.н. современным светским образованием или западным типом образования. Речь идет о сфере не только гуманитарных, но также точных и естественных наук.

Сегодня такой разрыв характерен для большинства мусульманских государств. Наиболее заметен он в странах, прошедших реформы секуляризации (Турция, Сирия, Египет и др.), или в странах, где мусульмане составляют влияние меньшинство (Индия, Китай и др.). Даже в Иране, где разрыв между двумя системами образования уже мно-

* Сейд Хусейн Наср (Seyyed Hossein Nasr) - с 1984 г. по настоящее время профессор исламских исследований Университета Джорджа Вашингтона (США) (прим. авт.).

гие годы сознательно преодолеваются при полной поддержке государства, задача далека от решения, как полагает Сейд Хусейн Наср. Он сравнивает исламское образование с деревом, корни которого в прошлом, а ствол и ветви в настоящем и будущем, причем они могут развиваться в любом направлении.

Наср делает акцент на концепции «исламской традиции», говоря, что более 300 лет она не была востребована ни в самом исламском мире, ни за его пределами.

Сегодня обращение к концепции «исламской традиции» - это не «реанимация покойника», а нечто противоположное. Это - прививка живому человеку иммунитета против т.н. *modern worldviews* - «современных версий картины мира», искажающих реальность и вызывающих глубокий дискомфорт у носителей «немодернизированных» культурных ценностей.

Традиция, по мнению Насра, - это духовный стержень цивилизации. «Современность демонстрирует замечательное внутреннее единство исламской традиции и исламской цивилизации»⁵. Ислам позволяет быть всемирно признанным мыслителем - как Абу Рейхан ал-Бируни, выдающимся художником - как Кемаледдин Бехзад, выдающимся поэтом - как Мутанабби, при этом оставаясь в лоне ислама и его традиций.

Наср говорит, что он против «тоталитаризма современной науки», понимая под этим всецелое «западного образа мира» и «западной традиции» в современном образовании, которое предлагает мусульманину скудный выбор: или современное знание при условии отказа от исламских ценностей, или исламские ценности с неизбежным отлучением от современного знания. Последнее в принципе неприемлемо, поскольку противоречит главному принципу исламского образования: никогда не отделять знания от исламской этики⁶.

Несовместимость этики исламского образования с этикой современного либерального образования, отмечаемая одними авторами, главным образом немусульманскими⁷, решительно отрицается приверженцами исламской образовательной традиции⁸.

Взгляды Сейда Хусейна На-

сра дают представление о стратегическом векторе развития исламского образования - в направлении альтернативном тому, которое определяется сегодня в большинстве развитых стран как «современное светское образование».

ГЕНЕЗИС ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ Ю. ВАХИДА

В 2011 г. в международном издательстве *Peter Lang* вышла книга декана педагогического факультета Университета г. Стелленбош, профессора философии и педагогики Юсефа Вахида «*Conception of Islamic Education. Pedagogical Framings*»⁹. Его исследование, посвященное концепциям исламского образования в современном мире, представляет собой попытку концептуализации феномена исламского образования.

Эта работа носит знаковый характер, подводя к идее «феноменологии исламского образования» с наполнением этого понятия позитивным содержанием. Значительная часть исследования посвящена явлению космополитизма и присутствию этой идеологии в числе тех базовых принципов, на которых строится современное исламское образование, не ограниченное ни государственными границами, ни государственными доктринами. В этом контексте исламское образование формирует себя как глобальный феномен, альтернативный т.н. «национальным» и «международным локальным» моделям образования.

Обращаясь к идее «космополитизма», исламская образовательная доктрина шагает в ногу со временем. Напомним, что «космополитизацию», как яркий признак наступления века глобальных перемен, рассматривает в своих работах немецкий социолог Ульрих Бек¹⁰. Его основные идейные конструкты: космополитическое общество, космополитизация изнутри, космополитическая социология, космополитическая перспектива, наконец, космополитический патриотизм - созвучны тому, что Юсеф Вахид вкладывает в понятие «космополитизация исламского образования».

Согласно концепции Юсефа Вахида, институты исламского образования повсеместно существуют в тесной связи с мечетями. Первую в исламском мире мечеть - *Масджид ал-Куба* создал пророк Мухаммад в Медине непосредственно после исхода из Мекки (хиджры) в 622 г. христианского летосчисления¹¹. Она служила одновременно и политическим, и культурно-просветительским центром, оставаясь при этом, в первую очередь, молитвенным домом, в более широком смысле - священным религиозным местом, Домом Господа (*Baitu-l-Lah*). Это придавало особый сакральный смысл всему тому, что там происходило, в т.ч. и обучению первых мусульман¹². Первыми, если так можно выразиться, структурными единицами исламского образования были (учебная) группа (*jam'*) и (учебный) кружок (*halqa*) при мечети.

Учитель, или, скорее, наставник, садился спиной к стене или колонне в мечети, а ученики или, скорее, слушатели располагались полукругом напротив (отсюда, собственно, и название «кружок»). Нередко круг слушателей приобретал постоянный характер, и тогда возникала группа более или менее постоянных учеников (*jam'*), или учебная группа.

Эти группы становились учебными единицами при мечетях. Их члены во главе с наставником, порой, самим имамом мечети или уполномоченным им лицом, пользовались особыми правами, могли находиться внутри мечети не только во время молитвы, но и в промежутках времени между ними, вести полноценный учебный процесс на регулярной основе, т.е. имели постоянные дни и время занятий. Они изучали различные исламские науки т.н. начального цикла (арабский язык с его сложной грамматикой, письмом и каллиграфией, понимание смысла Корана, чтение вслух, заучивание его наизусть и др.).

В VIII и IX вв. фактически все мечети тогдашнего мусульманского мира представляли собой своеобразные учебные заведения, благодаря которым осуществлялась преемственность религиозных знаний. Наряду с мечетями религиозное образование получали в *мактабах* (*maktab*) или *куттабах* (*kuttab*) - мусульманских начальных школах.

Как правило, учитель (*mu'allim*) собирал своих учеников в возрасте от 7 до 10 лет в комнате в обычном доме, где обучал детей основным (элементарным) предметам исламского образования в несколько расширенной форме - Корану и его комментариям, доктрине (*i'tiqad*), каллиграфии, поэзии, основам арабского литературного языка¹³.

Мактабы/куттабы рассматривались как начальное звено исламского образования, дававшее возможность продолжить образование в медресе, где происходила углубленная специализация по базовым областям исламского образования, в т.ч. праву.

В X в. регулярная образовательная деятельность выделилась из мечети, но не отделилась от нее. Возник новый исламский образовательный институт - исламская школа - медресе (*madrasah*). Считается, что широкое распространение медресе получили благодаря выдающемуся государственному деятелю XI в., визирю в государстве Сельджукидов на протяжении правления султанов Алп-Арслана (1063-1072) и Малик-шаха (1072-1092) - персу Абу Али ал-Хасан ибн Исхак ат-Туси, носившему титул Низам ал-Мульк (Порядок Царства) (1018/1019/1020-1092). Есть сведения, что Низам ал-Мульк основал школы-медресе, ставшие известными под названием Низамийа, практически в каждом городе Ирака и Хорасана.

Принципиальное отличие медресе от кружков и групп в мечетях, которые, к слову сказать, не исчезли, сохранив свое значение как просветительское, нерегулярное звено исламского образования, состоит в том, что медресе имеют профессиональный состав преподавателей (*mudarris* - преподаватель), специальное помещение для учебных занятий, а также жилые помещения, где проживает часть учащихся. Последнее делает возможным рассматривать медресе как школу-интернат. Это весьма эффективная находка исламской образовательной модели, позволяющая решать, наряду с задачами образовательного характера, целый ряд воспитательных задач, причем с очень высокой степенью эффективности. Юсеф Вахид предлагает не смешивать обучение в медресе с обучением при

мечети, подчеркивая их принципиально разный уровень.

Подводя итог разделу об институтах исламского образования, Юсеф Вахид высказывает мнение о том, что существует три базовых института исламского довысшего образования: *мактаб/куттаб*, мечеть, медресе, называя, кроме них, хан (*khan*), где осуществляется индивидуальное образование, и библиотеки (ед. ч. - *maktaba*), известные под многочисленными названиями: *bait al-hikma*, *khizanat al-hikma*, *dar al-ilm*, *dar al-kutub*, *khizanat al-kutub*, *bait al-kutub*¹⁴. По мнению Ю.Вахида, качество образования в различных исламских образовательных институтах всецело зависело от состава преподавателей, т.е. было нестабильным.

КОНЦЕПЦИЯ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ю.ВАХИДА

Национальному опыту исламское образование противопоставляет трансцендентальное знание, выход в сферу практически безграничного образного моделирования. Широкая свобода интерпретации в пределах «дозволенного» - вот что Юсеф Вахид видит главным достоинством исламской образовательной модели, выгодно отличающейся от прочих моделей, которые либо не предоставляют необходимой внутренней свободы, либо лишены морально-этических ориентиров и ограничений. В исламской образовательной модели, по мнению Ю.Вахида, присутствует и то, и другое.

Суть предлагаемой Ю.Вахидом модели состоит в том, что современное исламское образование строится на следующем идейном фундаменте.

Во-первых, на трех взаимосвязанных концепциях: «тарбия» (воспитание), «таалим» (обучение), «таадиб» (исправление, корректировка).

Все три понятия содержатся и в других трактовках исламского образования, но интерпретируются по-разному¹⁵. Некоторые трактовки этих понятий встречают критический отклик со стороны оппонентов¹⁶.

Во-вторых, на «минималистском» и «максималистском» подходах к оценке устроения выпускников мусульманских учебных заведений, что в прин-

ципе допускает критический характер их мышления по отношению к окружающей социальной и политической среде.

В-третьих, на базовых понятиях исламского образования, составляющих его цель - «истина» (*khakk*) и «справедливость» (*adl*)¹⁷.

Минималисты и максималисты, согласно Ю.Вахиду, допускают разный масштаб применения этих базовых понятий по отношению к современному миру. Максималисты полагают, что эти понятия носят универсальный характер, т.е. охватывают весь мир. Минималисты же допускают локальный взгляд на применение этих понятий внутри только определенных этнических, культурных, политических и, конечно, религиозных групп населения¹⁸.

Вахид предлагает рассматривать исламский образовательный процесс в контексте «демократического объединения» - *уммы*, внутри которого применимы принципы *таадиб* (корректировки) на основе вынесения рациональных суждений - *иджтихад*. Все это, вместе взятое, оснащает исламскую образовательную теорию и практику иммунитетом против экстремизма.

Ссылаясь на работы известного немецкого философа и социолога Юргена Хабермаса, Юсеф Вахид рассматривает вопрос о том, какую роль в демократическом процессе играет мнение большинства и меньшинства.

Принимающее решение большинство, согласно Хабермасу, вовсе не является критерием того, что лучше или хуже. Разумность решения большинства строится на двух принципах. Первое - политическое решение должно приниматься большинством. Второе - меньшинство может добиваться того, чтобы повлиять на мнение большинства и даже его скорректировать на основе вынесения рациональных суждений.

Ю.Вахид отождествляет выработку этих рациональных суждений с исламской практикой применения принципа *иджтихад*. Именно демократический процесс позволяет добиться того, чтобы большинство, вырабатывая решения, принимало во внимание мнение меньшинства. Взаимное признание интересов большинства и меньшинства в процессе выработки рациональных

решений представляет собой едва ли не главную ценность демократического процесса, согласно мнению Хабермаса¹⁹.

Соглашаясь с этим, Ю.Вахид утверждает, что для общественного развития наряду с обучением - *таалим* - важную роль играет корректировка - *таадиб*. Корректировка в ее исламском значении тесно связана с идеей личной ответственности человека перед Богом, перед самим собой и перед другими в обществе, построенном на основе справедливости. Человек, использующий демократические процедуры в корыстных целях, не может считаться культурным человеком - *a person of adab*.

Принцип *ихтиляф* - «несогласия, инакомыслия» - представляет собой важный элемент выражения альтернативных точек зрения внутри исламского сообщества. Вахид рассматривает право на инакомыслие как законное право, которого человека нельзя лишить. В качестве исторического аргумента в пользу этой точки зрения приводится пример халифа Али, который проявлял терпение к инакомыслящим до тех пор, пока они не перешли от мирных форм выражения своего мнения к насильственным, что и поставило их вне закона²⁰.

Справедливость в принятии решений внутри арабской демократической общности - *уммы* - может быть обеспечена применением принципа *шура* (совещательность) - коллективного принятия решений на основе консультаций (не единолично). При этом принцип *шура* означает создание группы лиц, готовых выслушивать мнение других, даже если оно расходится с их собственным мнением.

В процессе рассуждений Ю.Вахид подтверждает вывод о необходимости выделения в исламской образовательной теории двух полюсов - максималистского и минималистского как необходимых инструментов анализа. Объединяющей категорией выступает «исламская цивилизация» (*hadara islamiia*), тесно связанная с идеей «исламского государства» (*daula islamiia*).

Это, в свою очередь, уже не только абстракция, но и вполне конкретное название политической организации «Исламское государство» (ИГ), до недавнего

времени имевшее продолжение «...Ирака и Леванта» (ИГИЛ).

Упоминание этой организации вносит определенный диссонанс в контекст вышеприведенных рассуждений, однако вводимый Вахидом в его исследование раздел «*Jihad and dichotomous understandings of Islamic education*» («Джихад и дихотомия в понимании Исламского образования») оправдывает возникшую ассоциацию. Дело в том, что Ю.Вахид допускает возможность применения концепции джихада к сфере образования. В то же время он подчеркивает, что джихад - не только вооруженная борьба против тех, кто угрожает безопасности мусульман и их личным интересам. Напротив, Юсеф Вахид подчеркивает, что в сфере образования может быть только «мирный джихад», т.е. усиленная работа над тем, чтобы исламское образование сохранилось как обособленный сегмент глобальной культуры - феноменальное явление.

ИСЛАМСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДЖИХАД

Приступая к рассмотрению понятия «джихад» и его роли в понимании исламского образования, Вахид ссылается на статью двух современных иранских исследователей: Хосроу Бакери и Зоухре Хосрауи.

Минималистский подход к исламскому образованию ассоциируется с недоктринальным пониманием ислама и «слепой имитацией», тогда как максималистский подход характеризуют автономность мышления, рационализм, активность. Вахид предлагает рассматривать доктрину джихада применительно к образованию также в двух ракурсах - максималистском и минималистском. Под таким углом зрения джихад может трактоваться, с одной стороны, как вооруженная война за веру, а с другой - как стремление к моральному самосовершенствованию. Очевидно, что в первом значении мы имеем дело с религиозным экстремизмом, а во втором - с духовным совершенствованием.

Джихад - это инструмент достижения справедливости на земле, поскольку дает мусульманину право защищать себя от неспра-

ведливости и опасности для жизни, свободы, достоинства, а в соответствии с максималистским подходом, исламское образование распространяет эти принципы на все человечество, которое нуждается в справедливости. Вахид приводит ссылки на труды ряда авторов, исследовавших тему джихада²¹, пытаясь трактовать принципы джихада с позиции умеренности и духовного совершенствования личности, ставя вооруженные формы джихада в зависимость от воли свободной личности.

Дело в том, что наряду с научными задачами автор книги ставит перед собой политическую цель - доказать беспочвенность утверждения, что среди выпускников исламских учебных заведений преобладают исламские экстремисты и что это есть прямое следствие полученного ими образования.

Религиозное идеологическое обоснование ряда экстремистских течений в исламском политическом движении, таких, например, как ИГИЛ и производное от него «Исламское государство», отрицать не приходится, но возлагать ответственность за это исключительно на мусульманское образование едва ли справедливо, полагает Юсеф Вахид.

Он подчеркивает, что система исламского образования имеет гуманистическую направленность и опирается на принципы, которые могут быть определены как «космополитические», тогда как исламский экстремизм имеет преимущественно локальные формы, опирается на локальные политические интересы, стремится к политической власти в конкретной стране и потому имеет мало общего с феноменом исламского образования. Цель исламского образования - воспитание хорошего человека, т.е. «культурного человека» (*a person of adab*), который является антиподом фанатика-экстремиста.

Данная точка зрения Юсефа Вахида заслуживает внимания, поскольку несет в себе очевидный позитивный смысл для глобального духовного климата, однако, по существу, она далеко не всегда подтверждается реальной политической практикой. Более того, уже более десятилетия сфера образования в глобальном мире представляет собой простран-

ство острой конкуренции, где разворачиваются события не менее драматичные, чем на полях войны.

Примером того, что отрицание западных образовательных стандартов, вытекающее из исламской версии формирования *compartmentalized mind* («обособленного мышления»), оказывает прямое влияние на политические процессы в современном мире, служат идеология и практика ряда современных исламских политических движений, таких как движение «Талибан» (Афганистан), «Боко Харам», или «Черный Талибан» (действующее в Нигерии, а также в Камеруне, Нигере, Чаде), «Исламское государство» (преимущественно Сирия и Ирак), ряд других.

«БОКО ХАРАМ» - «ЗАПАДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ГРЕХ»

Характерный пример джихада в сфере образования, а на практике - джихада в его различных проявлениях, в т.ч. и вооруженном, дают идеология и практика организации «Боко Харам».

В 2002 г. в нигерийском городе Майдугури духовный лидер нигерийских джихадистов Мухаммад Юсуф построил небольшой религиозный комплекс, который включал в себя мечеть и медресе. Тогда же было провозглашено создание «Общества приверженцев сунны во имя призыва к джихаду» («Джаммату ахли-с-сунна ли даавати ва-ль-джихад»). Официально декларированной целью организации стало обучение детей исламским наукам, чтобы тем самым уравновесить влияние на их умы ценностей светского (западного) образования.

Тогда и позже, например, в 2009 г., в известном интервью британскому телеканалу Би-би-си Мухаммад Юсуф определил главной целью Общества борьбу за очищение исламского образования от ложных идей, например, таких, как теория эволюции видов Чарльза Дарвина. «Многие выдающиеся мусульманские проповедники уже увидели и поняли, что современное образование западного типа включает в себя аспекты, идущие вразрез с нашей верой в Ислам»²².

Именно из этого интервью мир узнал примечательный афо-

ризм М.Юсуфа: «Мы верим, что дождь - скорее, творение Аллаха, чем результат процесса испарения и конденсации, вызванного Солнцем».

Триединство задач возглавлявшегося им движения М.Юсуф сформулировал следующим образом: «Свержение существующего в Нигерии политического режима и замена его на государственную модель по типу халифата; введение в стране исламских правовых норм; запрет всего, что подпадает под определение «Западный тип образования».

Организация, основанная М.Юсуфом, еще известна как «Боко Харам» - буквально «Западное образование - грех», что говорит само за себя*.

Журналисты называли Юсуфа человеком-загадкой (*enigma person*), поскольку, проповедуя антизападные ценности, он был прекрасно образован по современным западным критериям, свободно говорил по-английски, передвигался в «Мерседесе» и, вообще, вел «роскошный образ жизни» (*he lives lavishly*). Мухаммад Юсуф был убит в полицейском участке (по официальной версии, «при попытке к бегству») в июле 2009 г., после того, как его организация провела несколько антиправительственных военных операций в Северной Нигерии. В общей сложности тогда погибло около 700 боевиков «Боко Харам».

Новым лидером возрожденной после разгрома организации стал имам Абу Бакр Шекау - человек традиционного исламского воспитания и образования, выпускник исламского учебного заведения (*Borno State College of Legal and Islamic Studies*) в г. Майдугури. Его называют «лицом террора» (*face of the terror*), поскольку его видеообращения, как правило, сопровождаются крупными терактами возглавляемой им организации.

Одним из громких преступлений стало похищение 14 апреля 2014 г. 270 местных девушек, взятых заложницами боевиками

«Боко Харам». Условием их освобождения стало требование выпустить из тюрем боевиков исламского движения. 57 девушек впоследствии смогли попасть на свободу, но более 200 продолжали удерживаться в неволе. В одном из видеообращений Шекау заявил, что не видит ничего предосудительного в том, чтобы «продавать женщин», намекая на возможную печальную перспективу для заложниц.

Имам Абу Бакр Шекау говорит на четырех языках, но при этом совершенно не знает английского, придерживается крайних антизападных взглядов в сфере образования и культуры, привержен вооруженному джихаду, ведет нелегальный образ жизни, с единомышленниками общается только через доверенных лиц. Хотя его лицо известно в Нигерии всем, ни местонахождение, ни круг его ближайшего общения, ни даже точный возраст этого человека не известны.

По сведениям Госдепартамента США, годом его рождения могут быть 1965, 1969, 1975²³. За пять лет вооруженной борьбы за создание исламского государства боевики «Боко Харам» убили тысячи человек, взяли в заложники сотни людей из числа местных жителей. В начале января 2015 г. в результате боевой операции военные силы экстремистов захватили военную базу и штаб африканских многонациональных сил в г. Баге, практически сравняли с землей 16 населенных пунктов на северо-востоке Нигерии. Власти и армия Нигерии проявляют неспособность справиться с экстремистами.

Джихад «западным ценностям», «образовательный джихад» объявлен и набирает обороты. Образованию уделяется серьезное внимание на территориях, подконтрольных «Исламскому государству» (ИГ) в Сирии, и, особенно, в Ираке. Среди последних публикаций в научно-популярном журнале г. Мосула - статья, посвященная ценностям исламской культуры и образования и невозможности найти компромисс с западными информационными учреждениями, которые занимают откровенно антиисламские позиции. Аналогичная информация об активизации исламских образовательных проектов, строящихся на антизападных

* «Вок» - на языке *хауса* буквально значит «ложный», в переносном смысле применяется как синоним «современного образования западного типа». Харам - арабское слово, означающее «нечто недозволенное», «греховное», «запретное» или просто «грех» (прим. авт.).

принципах, поступает и из районов, подконтрольных движению «Талибан» в Афганистане и Северном Пакистане.

На таком политическом фоне перспективы компромисса, тем более конструктивного взаимодействия ценностей западной модели образования с ценностями исламского образования, становятся актуальной политической задачей.

Вышеприведенные факты и рассуждения позволяют сделать следующие выводы:

- исламское образование имеет признаки глобального феномена, поскольку обладает очевидной системностью, имеющей собственную многоуровневую и внутренне дифференцированную «интенциональную структуру», нацеленную на универсализацию и максимальное пространственное расширение исламского образовательного процесса;

- феномен исламского образования возникает на основе концепции «исламской традиции», которая связана с концепцией «исламской цивилизации», существование которой, в свою очередь, зависит от развития соответствующей модели образования, к данному моменту имеющей разви-

тое концептуальное обоснование. Один из последних конструктивных примеров такого обоснования - концепция Юсефа Вахида;

- в границах исламского культурного пространства все возрастающее значение приобретает исламский геокультурный универсализм, основанный на идеологическом фундаменте «космополитизации исламского образования» (КИО). В контексте КИО координация исламской образовательной деятельности в масштабах мира - актуальная задача, которая решается с помощью концепции «образовательного джихада»;

- политическое будущее мира зависит от результатов сегодняшней педагогической работы. Содержание исламского образования влияет на актуальные и перспективные политические процессы. Юсеф Вахид и его единомышленники настаивают на том, что исламское образование не должно и не может служить целям религиозно-политического экстремизма.

* * *

Исламское образование, независимо от его содержания, представляет собой явление общемирового характера. Игнорировать

его как феномен глобального культурного процесса было бы некорректно. По существу, речь идет о вызове «западной» модели образования на открытое соревнование (в исламской терминологии говорят о «невоенном джихаде»).

Соревноваться предлагается на всем пространстве земного шара, поскольку исламское образование существует практически повсеместно: прежде всего, в странах, входящих в Организацию исламского сотрудничества (которая включает в себя 7 государств-членов и 5 стран со статусом наблюдателей, включая Россию). Элементы же исламского образования присутствуют практически во всех остальных странах, где имеется хотя бы одна пятничная мечеть.

«Образовательный джихад», который еще недавно трудно было себе представить, сегодня, похоже, становится политической реальностью. Благодаря таким исследованиям, как работа Юсефа Вахида, угроза «священной войны» внутри образовательного пространства смягчается призывом к глобальному сотрудничеству, который разделяют все, кого действительно волнует состояние духовного климата на нашей планете.

¹ Гуссерль Э. Феноменология (статья в Британской энциклопедии) / Предисл., пер. и примеч. В.И.Молчанова // Логос. 1991. № 1, с. 12-21.

² Аль-Аммас С.М.Н. Концепция образования в исламе. Основы построения исламской философии образования. Москва - Куала-Лумпур, 2000.

³ Halstead J.M. An Islamic Concept of Education // Comparative Education. 2004. 40 (4), p. 517-529.

⁴ Haron M. Islamic Education in South Africa // Muslim Education Quarterly. 1988. 5 (2), p. 41-54.

⁵ Haverhals B. The Normative Foundations of the Research-Based Education: Philosophical notes on the transformation of modern university idea // Studies in Philosophy and Education. 2007. 26 (5), p. 419-432.

⁶ Makdisi G. The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West Edinburgh, Edinburgh University Press. 1981.

⁷ Makdisi G. The Rise of Humanism in the Classical Islam and the Christian West with Special Reference to Scholasticism. Edinburgh, Edinburgh University Press. 1990.

⁸ Pacaci M., Aktay Y. 75 Years of Higher Religious Education in Modern Turkey // The Muslim World. 1999. 89 (3-4), p. 389-413.

⁹ Shalaby A. History of Muslim Education. Beirut: Dar Al-Kashshaf. 1954.

¹⁰ Huff T.E. The Rise of Early Modern Science: Islam, China, and the West. Cambridge, U.K, Cambridge University Press; New York. 2003.

¹¹ Meijer W.A.J., Rustidge S. (Trans.), Bakker C. (Editor). Tradition and Future of Islamic Education. Germany, Waxmann Verlag. 2009.

¹² Уайльке Дж. Гуманитарное воспитание и специализации в области политических наук в США // Полис. 1996. № 4, с. 143.

¹³ Бурдые П. Социология политики. М., Socio-Logos. 1993, с. 189. (Burdie P. 1993. Sotsiologiya politiki. M.) (in Russian)

¹⁴ Цит. по: Nasr S.H. Islamic Pedagogy: An Interview // Islam and Science. 2012. 10 (1), p. 7-24.

¹⁵ Ibid., p. 7-8, 16.

¹⁶ Halstead J.M. Op. cit., p. 252.

¹⁷ Bagheri K., Khosravi Z. The Islamic concept of education reconsidered // American Journal of Islamic Social Sciences. 2006. 23 (4), p. 96-97.

¹⁸ Waghid Y. Conception of Islamic Education. Pedagogical Framings. New York. Berlin, Peter Lang. 2011, p. 142.

¹⁹ Бек У. Космополитическое общество и его враги // Журнал социологии и антропологии. 2003. Том VI, № 1, с. 24-53 (Bek U. 2003. Kosmopoliticheskoe obshchestvo i ego vragi // Zhurnal sotsiologii i antropologii. Vol. 4, № 1) (in Russian)

²⁰ Waghid Y. Ibid., p. 140.

²¹ Shalaby A. Ibid., p. 48.

²² Makdisi G. The Rise of Colleges., p. 19.

²³ Makdisi G. Op. cit., p. 24-25.

²⁴ Halstead J.M. Op. cit., 2004, p. 522-523; Аль-Аммас С.М.Н. Указ. соч., с. 36-38; 52-55.

²⁵ Bagheri K., Khosravi Z. Op. cit., p. 91-93.

²⁶ Waghid Y. Op. cit., p. 2-13.

²⁷ Ibid., p. 17.

²⁸ Habermas J. Three normative models of democracy // Democracy and difference: Contesting the boundaries of political. Princeton, NJ: Princeton University Press. 1996, p. 29.

²⁹ Waghid Y. Op. cit., p. 24-25.

³⁰ Bicili M. American jihad: Representation of Islam in the United States after 9/11 // American Journal of Islamic Social Sciences. 2005. № 22 (1), p. 50-69; Bjelopera J.P. American Jihadist Terrorism: Combating a Complex Threat. Congressional Research Service Report for Congress. January 23, 2013; Emerson S. American jihad: The terrorist living among us. New York, Free Press. 2003; Safi L.M. War and peace // American Journal of Islamic Social Sciences. 1988. № 5 (1), p. 29-57.

³¹ Boyle J. Nigeria's "Taliban" enigma // BBC News. 31 July, 2009 - <http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/8172270.stm>

³² Saeed A. Boko Haram leader Abubakar Shekau: A ruthless leader with a twisted ideology // CNN. 07 May, 2014 - <http://edition.cnn.com/2014/05/07/world/africa/abubakar-shekau-profile>