

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
КОМИТЕТ НАУКИ
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ, ПОЛИТОЛОГИИ
И РЕЛИГИОВЕДЕНИЯ

**МОДЕЛИ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПОСТСЕКУЛЯРНОМ ОБЩЕСТВЕ:
ЕВРАЗИЙСКИЕ И ЕВРОПЕЙСКИЕ ТРЕНДЫ**

Алматы, 2017

УДК 28:378
ББК 86.38:74.58
М 74

*Рекомендовано Ученым Советом Института философии,
политологии и религиоведения Комитета науки МОН РК*

Под общей редакции

доктора политических наук, профессора **А.Х. Бижанова**

Рецензенты:

Т.Х. Габитов, доктор философских наук, профессор
С.Е. Нурмуратов, доктор философских наук, профессор
Д. Кенжетай, доктор философских наук, профессор

Авторский коллектив:

Сейтахметова Н.Л., член-корреспондент НАН РК, доктор философских наук, профессор (руководитель авторского коллектива) – Введение, глава I, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.4, 3.2, 3.3, 3.4, 4.3, Заключение; **Сатершинов Б.М.**, доктор философских наук, профессор – 4.1; **Колянбаева Г.Р.**, кандидат философских наук, **Заурбекова Л.Р.**, кандидат философских наук – 2.3; кандидат – 2.1; **Ошакбаева Ж.Б.**, кандидат философских наук – 2.3; доцент – 2.1; **Мейрманов А.Д.** – 2.2; **Бюлент Шенай**, ассоциированный профессор, доктор PhD – 3.1; **Жандосова Ш.М.**, доктор PhD – 1.2, 3.4, 4.3; **Шагирбаев А.Д.**, доктор PhD – 3.2; **Бектенова М.К.** – 3.3, 3.4; **Смагулов М.Н.** – 1.3, 1.4, 2.4, 3.2, 4.2, 4.3.

М 74 Модели исламского образования в постсекулярном обществе: евразийские и европейские тренды / Под общ. ред. А.Х. Бижанова. Монография. – Алматы: ИФПР КН МОН РК, 2017. – 432 с.

ISBN – 978-601-304-087-5

В монографии впервые осуществляется развернутый анализ феномена исламское образование в постсекулярном обществе, выявляется его интеграционный и коммуникативный смысл для современности.

Книга адресуется ученым, преподавателям, PhD докторантам, магистрантам, студентам и всем, кого интересует значение философии исламского образования.

УДК 28:378
ББК 86.38:74.58

ISBN – 978-601-304-087-5

© Институт философии, политологии
и религиоведения КН МОН РК, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1 ОБРАЗОВАНИЕ КАК МОДЕЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАЦИИ ЧЕЛОВЕКА С МИРОМ И БОГОМ	
1.1 Исламское образование в контексте современных проблем: европейские и евразийские контексты.....	14
1.2 Онтологический смысл исламского образования в эпоху постсекулярности: теоретико-методологические и философские основания	31
1.3 Ценностные смыслы образовательных практик медресе и исламских университетов	66
1.4 Формирование личности как совершенного человека в исламском образовании.....	89
2 МОДЕЛИ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФЕНОМЕНЫ КУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ВЗАИМОДОПОЛНЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ КАЗАХСТАНА	
2.1 Моделирование исламского образования в тюркском мире: экзистенциальный потенциал воспитания.....	110
2.2 Қазақ әлеуметтік-мәдени кеңістігіндегі ислам білімі: дәстүр мен сабақтастық.....	132
2.3 Қазақ ағартушылығындағы жәдитшілдік дәстүрі.....	156
2.4 Модель исламского образования в реалиях постсекулярного Казахстана.....	185
3 ИСЛАМСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОСТСЕКУЛЯРНЫХ ОБЩЕСТВАХ	
3.1 Дискурсивность исламского образования в постсекулярном обществе: компаративистские подходы религиоведения	204

3.2 Развитие и становление института исламского образования в Казахстане	232
3.3 Исламское образование и проблемы исламской идентичности в контексте постсекулярности.....	255
3.4 Моделирование исламского образования на евразийском пространстве: опыт Турции и Центральной Азии	277
4 ИСЛАМСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ	
4.1 Қазақстандағы исламдық және исламтанулық білім берудің дәстүрлері мен қазіргі жағдайы.....	323
4.2 Социологическое измерение исламского образования в светском Казахстане: к вопросу моделирования качественной модели образования.....	345
4.3 Исламское образование в контексте противодействия и профилактики религиозно мотивированному экстремизму....	360
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	388
ГЛОССАРИЙ.....	394
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	416
Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі Ғылым комитеті Философия, саясаттану және дінтану институты туралы мәлімет	426
Информация об Институте философии, политологии и религиоведения Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан.....	428
Information about the Institute for Philosophy, Political Science and Religion Studies of Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.....	430

ВВЕДЕНИЕ

Поскольку современный мир является миром знаний, информации и науки, постольку моделирование концепции непрерывного образования должно стать задачей первостепенной важности. Основные принципы, которые разработаны в концепции непрерывного образования, вполне релевантны процессу религиозного образования и, в частности, исламского образования.

Исламское образование является частью образовательного процесса в современных мультикультурных обществах и целью исламского образования является интеграция, социализация и профессионализация. Исламское образование как концепция развертывания предельных смыслов образования, открыто всем практикам овладения знаний: инновационным, системным, модульно-оптимизационным.

Непрерывное образование в исламской традиции обучения связано с моделированием и реализацией проекта – «мектеб-медресе-университет» – «магистр – PhD-докторантура – постдокторантура» – неформальное образование «через всю жизнь».

Сегодня исламское образование осуществляется в контексте постмодернизационных процессов, но с учетом особенностей религиозных традиций, укорененного мазхаба, религиозной культуры. И если в странах Исламского мира исламское образование – составляющая часть общеобразовательного процесса, который не только развивает исламский теоретический дискурс, но и праксис, особенно в таких университетах как аль-Азхар, Каирский, Тегеранский и др., то в постсекулярных обществах исламское образование представлено в качестве общепросветительского культурного курса в области ислама и

исламской традиции. Но достаточно ли только такого минимума знаний для интеграции религиозного образования в общий образовательный процесс постсекулярного общества?

С одной стороны, достаточно, но с другой, – вовлечение в мультикультурный, постсекулярный мир требует глубоких знаний тех или иных религиозных традиций, исторического опыта взаимодействия с иными культурными мирами и т.д. Профессионализация и социализация в контексте исламского образования возможны только в случае востребованности, конкурентоспособности. Да, и постсекуляризм сегодня – это не только нарратив светских моделей жизни, постсекуляризм, несмотря на некоторую турбулентность самого понятия, становится моделью жизни современного человека и, в том числе, религиозного человека. Религия в постсекулярном обществе приобретает иную форму экзистенции. Она возвращается в сферу социальной, культурной и политической жизни. Это легко проследить на примерах СМИ, в интернет-пространстве и т.д. Медийность религии в эпоху постмодерна связана с формированием постсекулярного сознания, в котором религиозный компонент придает высокий духовный контекст общественному сознанию.

Возвращение религии на новом уже уровне в общественную сферу, в том числе, образовательную, связано с проблемой религиозного образования, которое также претерпевает «постсекулярные» изменения. О необходимости реформирования религиозного образования сегодня пишут и говорят многие, и зачастую, реформы связаны с концепциями «осовременивания», «модернирования», даже «постмодернирования» религиозных образовательных проектов. Собственно, тема не нова, она исторически оформлялась в мутазилитских и джадидитских дискурсах, сегодня она ярко выражена в стратегии евроислама. В христианском мире еще в 60-е годы XX столетия проводилась и, небезуспешно, стратегия аджорнаменто. Уже, вряд ли, кого можно удивить доктринами о единстве науки и религии, веры и знания, и это не связано с иррационализацией мира, это связано с глубокой экзистенциальной настроенностью человека в от-

крытии мира и с желанием прояснить не совсем ясные иррациональные структуры жизненного пространства.

Религиозность общества в постсекулярном обществе – это не дань моде, а одна из важных составляющих его, тем более, что для постсекулярного общества определяющими принципами являются плюрализм, культурный и религиозный суверенитет и т.д.

Постсекулярное общество не только толерантно к религиозному сознанию, оно готово к совместному социально-культурному сотрудничеству. В идеале, постсекулярное общество – это открытое толерантное общество, где открытость выступает как способ диалога светского и религиозного. Но именно в таком обществе и возникают проблемы в сфере религиозного образовательного процесса, поскольку они перестают быть нарративными, а вовлекаются в сферу онтологии человека.

Для исламской модели жизни «ренессансы» и «аджорнаменто» не новы, поскольку ислам всегда занимал свое онтологическое статусное место во всех сферах бытия исламских стран. В отдельных странах происходившие процессы «дерелигизации» сохранили исламский контекст. Яркий пример тому – Турция эпохи Ататюрка. Но в целом же религиозный ландшафт стран с исламским контекстом связан с наличием исламского сознания, системы исламского образования. Для стран же с ярко выраженной секулярной парадигмой, исламское образование превращается в сложный процесс, который необходимо интегрировать в общее образовательное пространство.

Нужда в исламском профессиональном, как и в просветительском образовании сегодня очевидна и не только в связи с продвижением проактивной радикализации исламского сознания в обществе, но и с процессом необходимости реконструкции и репрезентации научного потенциала в исламской культуре, способствующего диалогу светского и религиозного, научного и теологического, толерантности и мультикультурности, которые определили развитие мультикультурного пространства не только в Средневековье, но и XXI веке.

Какие инновации сегодня необходимы для повышения качества исламского образования? Все поставленные проблемы имеют аксиологический контекст, поскольку связаны с продвижением не только региональных моделей исламского образования, но и продвижением новых трендов в мировом образовательном процессе.

Инновационные процессы: разработка новых программ, ориентированных на включение светского компонента.

В изучении ислама, и соответственно, специфики исламского образования можно выделить два направления. Первое – теологическое, к которому относятся представители коранистики, калама, фикха, и второй – исламоведческое, которое исследует религию с позиций светскости, в которой используются интерпретативные диалогические дискурсы герменевтики.

Сегодня исламоведение разрабатывается в контексте постклассических, постмодернистских подходов, поскольку изменение религиозного сознания в постсекулярный период связано с социально-культурным изменением жизненных моделей. В изучении и обучении религии между двумя направлениями есть существенные различия в методах и методологических нормах. Если в первом превалирует теологический подход (захиритский, батинитский, тавиль и т.д.) изучения Священного Писания, то второй основан на общенаучной методологии, принципах исламского рационализма. Эти два подхода имеют не только теоретическо-методологические различия, но и концептуально-категориальные.

Инновационным можно считать интеграционный образовательный проект на базе Казахского Национального университета имени аль-Фараби и Института философии, политологии и религиоведения Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан, в рамках которого ведется подготовка магистров и PhD докторов исламоведения.

Говоря об инновациях, не стоит забывать исторические традиции классических моделей образования, которые должны быть актуализированы в процессе «осовременивания», «модер-

нирования» религиозного образования. В этом плане следует подчеркнуть значимость модели «Учитель – Ученик», поскольку в классической парадигме исламского образования роль Учителя не ограничивалась только передачей знаний. Прежде всего, Учитель считается эталоном морального авторитета и дисциплины.

Дистанционное исламское онлайн-образование сегодня оценивается неоднозначно. Многие зарубежные теологи считают его формально-абстрактным, а без личности Учителя невозможно достичь полноты знания. Другие, напротив, видят в нем мобильность, готовность к диалогу. Более того, информатизация и быстрый доступ к источниковедческим ресурсам (исламские и светские библиотеки) дают возможность плюральных прочтений, использования множества междисциплинарных подходов. В качестве примера можно привести обучение «*imedrese*» – интернет-медресе в исламском образовательном процессе Российской Федерации, дистанционное онлайн-образование в Катарском Исламском университете, Мединском Университете, аль-Азхаре и др.

Модели онлайн-образования эффективны в гендерном контексте: доступ женщин к образованию, социализация и интеграция. Однако, к такому образованию необходимо применение компетенций, связанных с учетом многих факторов: этнический, традиции, региональные и т.д. Механизмы адаптации также необходимо выверить, поскольку исламское образование необходимо моделировать с учетом формирования толерантных установок в исламском сознании.

Вопрос об исламском образовании остается актуальным, требуются инновации, новые технологии, органичный баланс религиозных и светских наук не только в рамках проекта интеграции науки и высшего образования, но и на всех ступенях образовательного процесса. Внедрение инноваций приемлемо лишь в том случае, когда будут сохранены классические модели образования, ставящие во главу угла воспитательную часть учебного процесса, духовное, нравственное развитие Ученика, формирование моральной составляющей каждой личности.

Кроме того, концепция религиозного образования, разработанная ДУМК, не отвечает современным требованиям светского образовательного процесса. Недостаточны усилия по объединению деятельности представителей светской научной среды (преподаватели-востоковеды, религиоведы, исламоведы и т.д.) и религиозных деятелей (местные исламские организации, руководители медресе) с целью выработки единой, релевантной концепции исламского образования в Казахстане, соответствующей требованиям и запросам светского общества. К тому же, следует концептуализировать содержание, цели и задачи исламоведческого образования, провести четкую демаркацию границ религиозности и исламоведческого образования, разработать и утвердить государственную концепцию исламского образования.

В целом же в Казахстане осуществляется процесс формирования, становления и реформирования диалоговой, интеграционной казахстанской модели исламского образования, на которую возлагаются надежды по противостоянию деконструкции традиционного религиозного толерантного сознания, ответственность за возрождение и сохранение традиционных ценностей, вековой традиции, быта и культуры казахского народа. Главная ее цель – осуществление качественного, релевантного и конкурентоспособного исламского образования.

Исламское образование – наиболее сложный компонент в структуре общеобразовательного процесса в Республике Казахстан, поскольку связан с базовыми структурами традиционной религиозной ментальности и распределением знания об исламе и исламском знании. Способ трансляции знания – это образование, посредством которого можно обеспечить личностную мотивацию к собственному развитию, к развитию диалогической культуры мышления. Задача исламского образования – открытие перспектив профессионально-личностного и интеллектуального развития обучающегося, деконструировать «железный занавес» между наукой и религией, верой и знанием с целью понимания равноправия различных мировоззренческих парадигм.

Интеграционная модель образования – конструктивна, она интегрирует не только светские и религиозные дисциплины, она интегрирует знание и познание, она направлена на формирование способности осуществлять «*cogito*» посредством духовного, нравственного знания. Моделировать исламское образование необходимо как компонент онтологической структуры свободного коммуникативного процесса, тогда оно будет обладать той креативной мобильностью, необходимой человеку XXI века в процессе образовывания себя человеком, способным жить в обществе и быть полезным ему.

Модернизация общественного сознания и в том, чтобы знание, которое получает человек, было не созерцательным, а действенным, оно должно быть вовлеченным в общественное развитие, нести гуманизм и открывать перспективы жизни в реалиях поликультурного, полирелигиозного многообразия.

Президент нашей страны особое внимание оказывает всегда сфере образования, считая, что это самая важная сфера, в которой заложено будущее нашей страны. В Казахстане в сфере образования за 25 лет независимости сделано колоссально много: вступление в Болонский процесс, реализация программы по обучению и обмену студентами. Молодежь сегодня имеет возможность обучаться в разных вузах мира, коммуницировать свободно в образовательном мировом пространстве.

Главный тренд страны – интеграция науки и образования – осуществляется поэтапно, с учетом особенностей и специфики развития казахстанской науки. Развиваются и трансформируются методики обучения, учитываются плюральные и постнеклассические подходы в науке и образовании. Необходимо отметить, что происходят позитивные процессы в области исламского образования и исламоведческих исследований. Министерством образования и науки РК выделяется грантовое финансирование на осуществление проектов в области исламоведения, что очень важно, поскольку исследование проблем ислама, как фундаментальных, так и прикладных, имеет актуальную значимость в формировании устойчивой исламской идентичности и толерантности исламского сознания.

Один из таких проектов, раскрывающих онтологический и креативный смысл исламского образования и его значение как компонента общеобразовательного интеграционного процесса современности – «Модели исламского образования в постсекулярном обществе: евразийские и европейские тренды». Итоговый результат проекта – коллективная монография, в которой авторами раскрываются тренды в моделировании исламского образования, классические образовательные практики в Исламском мире и их значение для современных образовательных процессов, определены различия в моделировании исламского образования посредством сравнительного изучения опыта разных стран с постсекулярными моделями, обоснована концепция казахстанской модели исламского образования – интеграционная, которая наиболее релевантна современным запросам на исламское образование.

Сложность решения поставленных задач связана со сложностью темы исследования, поскольку исламское образование, зачастую, представляется бинарно-оппозиционной светскому образованию. Авторы монографии проводят главную идею своего исследования о необходимости органичного баланса светского и религиозного, «исламскости» и «светскости» как условия полноценной реализации исламского образования в постсекулярном обществе. Критической точкой в выполнении данного исследования, как и предполагалось, явилась бинарность религиозности – светскости и тенденция на усиление «курса» светскости, что в современных реалиях является активным процессом.

Значимыми результатами исследования являются подготовленные в рамках проекта диссертации на соискание ученой степени доктора PhD Смагулова М.С. «Ценностные парадигмы исламского образования: традиции и новации», которая была успешно защищена и Бектеновой М.К. «Феномен исламской идентичности в постсекулярном обществе: казахстанские реалии» в контексте пилотного проекта «Интеграция науки и образования» на базе Института философии, политологии и религи-

оведения КН МОН РК и КазНУ имени аль-Фараби. Отдельные научные результаты этих работ опубликованы в данной монографии.

Авторы монографии считают исламское образование процессом творческим, постоянно развивающимся, лишенным стагнации, вовлекающимся в инновационный процесс интеграции и коммуникации в сфере образования, но этот процесс должен быть организационным, управляемым, находится в сфере приоритетов государственных интересов, поскольку образование обеспечивает национально-духовную безопасность, интеллектуальный рост национального самосознания.

Авторы монографии выражают благодарность МОН РК за предоставленную возможность научного исследования проблемы исламского образования.

1 ОБРАЗОВАНИЕ КАК МОДЕЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАЦИИ ЧЕЛОВЕКА С МИРОМ И БОГОМ

1.1 Исламское образование в контексте современных проблем: европейские и евразийские контексты

Исламское образование – многогранный и полифонический процесс, поскольку он свершается в пространстве диалога – диалога наук и личностей. Становление и развитие исламского образования как процесса преобразования возможностей человека в нравственную практику жизни осуществляется посредством усвоения смысла понятий, предзаданного Богом. В отличие от множественных образовательных практик, предлагающих теоретические рассуждения о значении образования для жизни человека, исламское образование представляется концепцией о том, как нужно жить и о том, что для жизни необходимы знания.

Уяснение значения знания для человека связано с формированием такого способа мышления, который направлен на раскрытие фундаментальных, онтологических оснований знаний. Образование детерминирует сознание, организует и структурирует мировидение и мироотношение, вот почему оно становится смысловым центром самоорганизации сознания.

Несмотря на всеобщую риторику о глобализационных процессах и о необходимости сохранения национальных кодов культуры, национальной идентичности, традиций, позволяющих воспроизводить духовность, мы все еще не до конца понимаем то, что в мире свершается беспрецедентный цивилизационный поворот к глобальной цивилизации, которая будет осуществляться в едином планетарном масштабе. В этой связи

проблема образования становится самой насущной и фундаментальной.

Практики образования в современных обществах, позиционирующих себя открытыми обществами, устойчивыми, обществами знаний и информации, представлены от моделей «знание – сила» к моделям «знание – власть». В этих феноменологических связках мы можем видеть упорное внедрение модели специалиста в духовную структуру человека и осуществление образования в логике предпочтений прагматизма.

Разумеется, это веяния времени. Процесс образования должен осуществляться в единых установках. Страны, где политика образования все еще пытается «цепляться» за методики, которые изжили себя, не смогут стать конкурентными в сфере образования и более того, не смогут избежать хронического отставания во всех сферах жизни. Качественное образование – это не просто изучение или совершенствование образования, это принципиальное изменение когнитивных установок, это ставка на развитие знания и информации.

Вопрос о предельных смыслах современного образования в казахстанском обществе должен стать наиболее важным, ведь от него зависит нациостроительство. Если прошлые классические теории образования были ориентированы на образцовые модели мышления, необходимые человеку, живущему в традиционном обществе, то сегодня изменились парадигмы и необходимо образовывание человека, который живет по емкому выражению Умберто Эко в «сетевом лабиринте». В связи с этим необходимы новые, постнеклассические методики, практики, ориентиры на запросы и потребности современности. Происходит вновь и вновь модернизация образовательного процесса, поскольку мы живем в мире высоких технологий и информации. Но глубина вопроса заключается в сохранении универсальной полноты человека, живущего в «сетевом лабиринте», «сетевом обществе», а целью человека является собирание себя в «личность», осознание самого себя, осознания своей собственной сущности.

В образовании главная проблема – это человек, именно в процессе образования происходит его становление. Для современного образования, несмотря на его постмодернистскую составляющую, представляется очень важной опора на духовность и нравственность, они придадут высокий предельный смысл образовательным практикам.

Высокий смысл образования не может быть утерянным, поскольку существуют культурные традиции, трансцендирующие смысл образования посредством божественных заповедей. Интенция на образование как на открытие в человеке света, а в душе человека – пространства для Бога является главной компонентой в иудаизме, христианстве и исламе. Для исламской традиции образование – наиболее важное занятие для жизни человека, об этом сообщают нам хадисы: «Чернила ученого выше крови праведника», «Мудрость – утерянная собственность мусульманина» и др.

В XXI веке мы обращаемся к опыту средневекового исламского образования с целью показать, что знание всегда представлялось благом, добродетелью, свершением нашей человеческой индивидуальности, свершением себя как личности, живущей в гармонии с миром. Исламское образование и его моделирование в Средневековье начинается как процесс становления этического человека. Средневековый исламский человек – это нравственный человек, вот почему система исламского образования базировалась на этических императивах.

Имеет ли сегодня смысл возвращения образованию нравственного значения, если смысл образования фундируется принципом «знание – власть»? Анализ образовательных практик показывает, что современное образование нуждается в «реставрации» нравственного смысла образования, который всегда определял исламское образование и религиозное образование в целом.

Эпоха постсекулярности, в которой живет человек современный, несмотря на демаркацию от светскости (особенно жесткой) вводит дискурс религиозного образования как необходимый, дополняющий компонент в структуру современного

образования. Религиозное образование необходимо: 1) как знание об основах религий, поскольку поликультурность – тренд открытых обществ; 2) как знание о других традициях; 3) как узнавание Другого посредством интертекстуального диалога; 4) как знание самого себя через межрелигиозное понимание.

Исламская традиция в Западной Европе представляется сегодня очень значимой в контексте социокультурной и политической реальности. Детерриторизация ислама, которая происходит в мире столь стремительно, подняла проблему понимания ислама и проблему интерпретации исламских концептов для европейцев. Появилась необходимость исламского образования для мусульман в Европе и для европейцев, так как ислам расширяет границы культурного обмена.

Модернизирование исламского образования связано в том числе и с проблемой радикализации исламского сознания, которое сегодня происходит, особенно в молодежной среде. Когда мы говорим об исламском образовании, то речь идет о двух составляющих: исламизации знания и «онаучивании» исламского знания. Концепт «исламизация знания» был введен известным ученым С.М. аль-Аттас в работе «Ислам и секуляризм», в которой он, раскрывая трансформацию исламской традиции в условиях секулярности, показывает необходимость обновления практики обучения в исламских университетах. Феномен исламизации знаний с точки зрения секулярных ученых представляется жестко консервирующим модернизационные процессы, идущие подспудно в исламском образовании. Критика идей аль-Аттаса и его последователя – аль-Фаруки – со стороны постсекулярных представителей, показывает насколько перспективным является опыт религиозного образования вообще, который необходимо включить в современный дискурс образования.

Эпоха, в которой мы живем, особенная. Постсекуляризм – не просто временной, исторический период, он создан практикой человеческого мышления, и мы должны понимать, какое образование востребовано этой эпохой. Вопрос о том, нужен ли

единый общий процесс образования или должны быть поливариантные концепции, но единые в своем стремлении к интегративности? – очень глубокий и отнюдь, не риторический. Вопрос об образовании напрямую зависит от «внятных» реформ, которые сегодня осуществляются, они тоже должны быть поливариантны.

Образование в постсекулярную эпоху не может быть унифицированным и быть только светским. Постсекулярность выдвигает в качестве иного образования – религиозное, но не альтернативное, которое осуществлялось в секулярных обществах, а именно, одно из поливариантных. Несмотря на существующие парадигмы образования, единой, идеальной модели образования в глобальном мире не существует, имеются общие тенденции, стандарты, но модернизировать способ мышления – стандартизированного мышления – задача невыполнимая и ненужная, поскольку только критическое мышление, лишенное унификации, способно к пониманию мира как в образцовых моделях, так и в незавершенных, несовершенных, которые необходимо менять.

Существующий сегодня разрыв между образованием и установками постнеклассической науки, особенно заметен в религиозном (исламском) образовании. Те классические парадигмы, которые действовали до XXI столетия, нуждаются в пересмотре нормативно-релевантных подходов, поскольку очевидной становится проблема совмещения когнитивных и коммуникативных компонентов образования.

Мир расширился в своих границах. Мировое сообщество коммуницирует в неограниченном информационном пространстве, происходит деконструкция закрытых образовательных систем, в таких условиях невозможно базироваться только на прошлых классических образцах науки. Расширение коммуникативно-образовательного пространства в эпоху постсекулярности «раздвигает» онтологические пределы исламского образования. Оно становится поливариантным и меняет модели восприятия мира.

В основе любого образования лежат принципы, которые формировали модели образования, соответственно, чему были: идеальные классические модели, основывавшиеся на презумпции классической науки, релевантной иному хронотопу, прошлому. Исламское образование представляло абсолютно классическую парадигму, сформированную в золотой век исламской цивилизации. Неизменность классической практики образования базировалась на неизменности и непоколебимости основ веры. Вот почему процесс реформ в религиозных концепциях образования представляется невозможным с точки зрения религиозной науки. Попытки реформирования все же были: это и суфийские моделирования образования, основывающиеся на концепции совершенства, джадидитские модели, которые предлагали включение современных тому времени научных дисциплин в исламский образовательный процесс, и конечно же, модернистские проекты исламского образования, начавшиеся в XIX веке в Исламском мире.

Понимания, что в современной науке, в эпоху постсекулярности, формируется новое видение мира и новый способ мышления, исламские реформаторы сегодня выдвигают необходимость изменений в исламском образовании, поскольку Исламский мир должен тоже формировать новый стиль мышления, диалогический, основанный на признании многообразности, поливариантности образовательно-коммуникативного процесса. Речь не идет о радикальном пересмотре классических нормативных практик в исламском образовании, а речь идет о необходимом встраивании в исламское образование предметов неклассической и постнеклассической науки, в которых осуществляется открытие неравновесных систем, нелинейных динамик, ризоморфных сред, номадических сингулярностей и т.д. Наука становится все более дискурсивной, как, впрочем, и человеческое мышление. В этой связи уместно вспомнить, что процесс образования в Исламском мире всегда свершался как поливариантный процесс, а моделирование мышления происходило от абстрактного к всеобщему, где учитывался хронотоп Вечности.

Главная задача исламского образования – посредством мышления развернуть душу человека к нравственности и гуманности. Говоря о моделях образования, мы говорим о моделях мышления и о той коммуникации, к которой готовят обучающихся. Если говорить о модели исламского образования, о том, какая она, и есть ли образцовая модель сегодня, то вряд ли, можно в качестве примера привести единственную ее парадигму. В пространстве современного образования существует множество моделей исламского образования: мировые, национально-региональные, и те, и другие, содержат в себе классические образцы, которые были созданы в средневековый период вхождения исламского мира в общее коммуникативное пространство Халифата.

Исследуя вопрос о трендах исламского образования в Европе и в пространстве Евразии, мы должны уточнить, что под Европой понимаем – западные европейские общества, под Евразией – страны Центральной Азии, Турции, России и Казахстана. В европейских и евразийских странах университеты как институты образования готовят специалистов разнонаправленных, и надо полагать, разносторонних. Во все времена университеты формировали элиту общества, которая воспроизводила идеи цивилизации, культуру человечества. Задача университетов сегодня не изменилась, но изменились методики обучения, ставшие высокотехнологическими, однако, необходимо помнить, что для университетов всегда должна быть главная цель – «образовывать человека».

Брендовые университеты Европы в качестве задачи образования ставят задачу преодоления тотального, слишком линейного дедуктивизма. Однако, модель специалиста все равно осуществляется линейно. Система подготовки – бакалавр – магистр – PhD-доктор – представляется триединой логической завершенностью специалиста, в которой парадигмальная матрица образовательного процесса должна адаптироваться к нелинейной интерпретации многообразного мира, где существуют Я и Другой, религия и светскость, либерализм и консерватизм, тра-

диция и новация. Переход от «бакалавра к магистру» не должен означать переход от малого знания к большему, он должен быть переходом к уже другому, по своему качеству образованию, в котором иная логика преподавания и иная ответственность по отношению к науке и получению научного знания.

В процессе образования формируются способности к анализу, критическому мышлению, ценностному восприятию мира, ведь процесс образования не должен быть клипово-мозаичным, в нем должны содержаться смысловое поле и вектор заданности на нефинальность образования.

Образование и формирование критического мышления заложены в концептуальной коранической идее преобразования человеком основ жизненной практики. Знание в аятах и хадисах представлено как онтологическая нужда человека. Известный хадис от ат-Тирмизи демонстрирует значение знания в жизни человека: «Кайс б. Касир сказал: «Некий муж прибыл из Медины к Абу ад-Дарда, который тогда был в Дамаске. Что привело тебя, брат мой? – спросил он. «Хадис, который, как я слышал, ты передаешь о Посланнике Божьем (да благословит и приветствует его Бог!)». – А не нужда ли какая привела тебя? – «Нет». «Не по торговому ли делу ты прибыл? – «Нет». Я приехал только ради хадиса». Тогда он сказал: «Я слышал, как Посланник Божий (да благословит и приветствует его Бог!) сказал: «Кто идет по пути, желая найти знания, того Бог ведет в рай, а ангелы складывают свои крылья от умиления перед ищущим знания. О прощении грехов его молятся все на небе и на земле, даже рыбы в воде. Ученый (алим) превосходит (фадл) поклоняющегося (абид) так же, как луна превосходит прочие светила. Ученые – наследники пророков; ученые не оставили в наследство ни динара, ни дирхема, они оставили в наследство знание, и кто берет его, получает богатую долю» (ат-Тирмизи 2606) [1, с. 19].

Различение религиозного и светского знания мы находим в хадисе об опылении пальмы: «Анас передавал, что Пророк (да благословит и приветствует его Бог!) проходил мимо людей, опылявших (пальму), и сказал: «Будет правильно, если вы не

станете это делать». Пальма дала пустоцвет. Он проходил мимо них и спросил: «Что с вашей пальмой?» – «Ты ведь сказал нам то-то и то-то. Он ответил: «Вы лучше меня знаете свои дела в дольном мире» (Муслим 4358) [1, с. 26].

И наконец, хадис о значении иджитхада как парадигмы критического мышления, необходимого мусульманину: «Амр б. аль-Асад рассказывал, что слышал от Пророка (да благословит и приветствует его Бог!): «Если судящий вынесет решение в иджитхаде и попадет (в точку), то ему – две платы, а если вынесет суждение в иджитхаде и ошибется, то ему – одна плата» (Аль-Бухари 7352) [1, с. 27].

Из хадисов можно сделать выводы и о религиозном плюрализме, о глобальных практиках истолкования знания и необходимости нелинейного способа понимания, формировании нелинейного мышления, критического мышления.

В современном мире реактуализация этих идей, развернутых в исламском образовании, представляется продуктивной не только для демонстрации креативного потенциала ислама, но и для общеобразовательной практики современности. Известный ученый З. Сардар в работе «Критическое мышление и будущее ислама» отмечает, что критическое мышление всегда было «собственностью мусульман», а ключевой совет Пророка его последователям, согласно одной из версий «Прощального паломничества», был таков: «Хорошо размышлять!» [2].

Отмечая значение критического мышления в исламской традиции, З. Сардар считает необходимым его реактуализацию в современном мире, где сложилось представление об архаичности и жесткой консервации ислама. Он говорит, что ислам представлен многообразным культурным проявлением, диалогичностью, стремлением к развертыванию интеллектуального потенциала, интеллектуальной рефлексии: «мы не признаем авторитета тех религиозных ученых, которые, ничего не понимая в современном мире, издают нелепые фетвы, мертвой хваткой держатся за свою власть и слишком часто оправдывают свои предрассудки, фанатизм, ксенофобию, вредные социальные и культурные практики [2].

Ученый считает необходимым не изменение сознания мусульманина, а возрождение критического креативного потенциала исламского мышления, который формировался в эпоху Исламского Средневековья, когда был понят завет Пророка: «Размышляй!». Современный мир Запада и Востока нельзя представить вне исламской традиции, новая эпоха, которую уже называют «трансмодерном», открывает перспективу и трансмодерного мышления, снимающего жесткую бинарность и дедуктивизм. Критическое мышление, основанное на диалогической культуре мышления, способно к открытой коммуникации и одновременно к трансцендированию нравственных образцов мысли.

Всему этому необходимо учить. Исламское образование, а не исламизация образования способна раскрыть в человеке творческий когнитивный потенциал и формировать личность, которая является «совершенной» – «инсан-ал-камил», «критический мусульманин» (Сардар), гармоничный человек. Как бы мы не называли ее, она является личностью, распредмечивающей смысл бытия посредством своей души и интеллекта. Конструирование модели исламского образования должно, в первую очередь, основываться на творчестве и на идее развивающегося образования, оно должно быть личностным.

Тренд в образовании в мировом масштабе – это установка на интеграцию с академическими институтами. Множественные проблемы, возникшие за последние десятилетия в системе высшего образования, связаны с тенденцией трансграничности образования, которые, с одной стороны, открывают перспективы коммуникации и диалога, с другой, возникают опасения получить некачественное образование, поскольку трансграничное образование не всегда может жестко контролироваться со стороны государственных органов.

Европейские тенденции представляются региональными и глобальными, но главный тренд сегодня – глобализация и трансграничность, в связи с чем образовательный процесс осуществляется в комплексной стратегии единства социализации,

открытости, интеграции, мобильной креативности, инноваций и финансовой транспарентности.

Интеграция образования и науки давно уже является главной тенденцией в европейских образовательных процессах, что для Казахстана еще до сих пор является едва начавшейся, несмотря на то, что главой государства подчеркивается необходимость научных изысканий в университетах. Пока только один вуз Казахстана осуществляет работу в этом направлении – Назарбаев-Университет.

Наше образование все еще «имитирует» болонский процесс, а само образование осуществляется всего лишь по болонской форме, не более. Играет в этом деле свою роль низкая мотивация необходимости полноценного осуществления процесса реформ, поскольку в западном образовательном пространстве наши дипломы воспринимаются как сертификаты «аля болонья», в которые никто не верит. Хедхантинги Европы – яркие тому примеры.

Преобразование университетов в центры науки связано с общими тенденциями мировой образовательной системы, но национальные концепции образования исходят не столько из интересов, сколько из возможностей. Секвестирование бюджета на научно-исследовательские проекты, увеличение оплаты за образование в частных вузах, уменьшение грантов в государственных университетах и т.д., оказывают негативное влияние на осуществление болонских реформ. Тем не менее, получение высшего образования является наиболее важным в любом обществе, поскольку общество, которое строится образованными людьми, способно к адекватному решению глобальных проблем.

В связи с увеличением значения высшего образования происходят трансформации стратегий университета. Моделирование университетского образования происходило по известным концепциям Гумбольдта и Ньюмана, и в той, и другой, значении университета определялось коммуникативной его ролью. Введенный П. Дракером концепт «общество знания» как нельзя

лучше определяет роль университета в формировании свободы мышления, свободы творчества.

Индексы цитирования, рейтингование университетов оказывают влияние на унификацию академических и университетских исследований, создание стандартизированных научных работ (введение, методология, проблемный ракурс, заключение). Не унифицируется ли в этом случае процесс мышления? Ни одна работа великого Платона по нынешним канонам не прошла бы в рейтинговом журнале. Более того, благодаря рейтинговой политике, региональные исследования постепенно маргинализируются. Насущной задачей и целью образования является его качество, обеспеченность качества находится в русле креативного, инновационного образования, в котором огромную роль играет личностная мотивация студента и преподавателя, инклюзивность.

В контексте всех этих проблем образовательных реформ в Европе, исламское образование представляется еще более сложным процессом, в котором усиливается противопоставление фундаментальных и прикладных исследований, инновационных и традиционных методик обучения, брендинга и регионализации исламских университетов. Общей проблемой, однако, является вопрос о качестве образования, которого необходимо достичь в процессе образования.

Изучение зарубежного опыта исламского образования в европейском и евразийском пространстве показывает необходимость мониторинга исламского и исламоведческого образования для выявления:

- 1 наличного состояния исламского образования;
- 2 наличия актуальных проблем, требующих решения.

Признавая, например, нелинейность Болонского процесса, известные ученые считают, что в дальнейшем будет происходить полиобразовательный процесс, в котором необходимо «компонировать» национальный, общеевропейский и глобальный аспекты. Обойти Болонские программы в коммуникативно-образовательном пространстве невозможно в силу того, что

образование становится трансграничным, и религиозное образование в том числе.

Интернационализация образования и отход от собственных национальных систем образования – тренд европейского образовательного процесса, несмотря на то, что каждая образовательная модель той или иной страны, пытаясь «причесать» ее по-болонски, старается сохранить национальную традицию образования. Например, британская, нидерландская, шведская модели образования встраиваются в болонские реформы, учитывая собственные интересы национальной науки [3].

Моделирование исламского образования в Европе происходит в контексте болонских реформ и Деклараций ЮНЕСКО о недопущении дискриминации в получении образования, о самостоятельном определении права на религиозное образование. В связи с этим существует свой, собственный опыт моделирования исламского образования с учетом специфики и особенностей ментальности, идентичности, формы светскости, региональности. Например, в Нидерландах опора на принципы свободы позволила открыть фонды за счет государства, в которых происходит подготовка исламских преподавателей для известной школы Хёгскул. В одном из самых брендовых университетов – Лейденском – готовят специалистов в области исламской теологии, в Свободном Университете Амстердам обкатываются программы исламских теологических дисциплин.

Необходимо отметить, что в процессе обучения исламским дисциплинам здесь учитываются особенности трансформации ислама в Нидерландах. На исламское образование в странах Европы оказывает влияние тип светскости, насколько он жесткий или мягкий, например, англо-саксонская светскость, известная своей мягкостью, либеральностью к религии и лаицизм, определяющийся как светскость жесткого характера во Франции, выступающий против религиозизации образования. В силу продвижения лаицизма исламское образование рассматривается в однолинейности, необходимости минимума знаний об исламе, только для ознакомления с базовыми положениями.

В Швеции, напротив, тенденцией является не количественный рост исламских образовательных центров, а разработка качественных программ обучения. В докладах известных ученых, посвященных проблемам безработицы мусульман в шведском обществе, указываются причины безработицы, пассивной интеграции, связанные с необразованностью, некачественным образованием.

Германская модель исламского образования представляется наиболее успешной, поскольку в преподавании исламских дисциплин учитываются этно-национальные компоненты, мазхабы, что дает возможность осуществлять исламский процесс образования в контексте классических и современных практик. Конечно, в Германии существуют традиции изучения ислама. Исламоведение и исламоведческие школы Германии являются образцами для актуальных исламоведческих исследований современности.

Функционирование таких научно-исследовательских институтов как «Institut für Islamwissenschaft», в которых интегрированы наука и образование, позволяет развивать перспективно исламоведческий дискурс как в теоретическом, так и в прикладном значении. Один из таких институтов успешно функционирует при Свободном Университете Берлин. Подготовка специалистов в области исламских наук, которая в нем осуществляется, заслуживает примера. Здесь осуществляется свободное образование, направленное на раскрытие креативного потенциала исламской науки, культуры. Студенты имеют возможность работать с огромным источниковедческим материалом в библиотеках FU (Berlin). Методы и методики преподавания – классические и нелинейные, академизм и модернизм – органично сочетаются. Качество образования, конкурентоспособность, мобильность, свобода творчества – основные составляющие этого института.

Наиболее важным в таких центрах является развитие критического мышления, установок на диалогизм и плюрализм, что позволяет исламское образование раскрывать как современный

«полифонический» процесс, встраивающийся в онтологию современного образования. Если говорить о моделях исламского образования в Европе, о его трендах, то, конечно, трендом является модернизация, приспособление к светской модели образования.

В целом же, модель является просветительской, направленной на просвещение исламом, на просвещение в исламе. Просвещение как понимание ислама – данная тенденция характерна для всего европейского пространства, она будет актуальна, поскольку связана с трансформацией ислама и его интеграцией в европейское общество.

Проблемы, которые возникают в процессе исламского образования в европейском обществе, связаны с проблемой исламизации знаний и опасением со стороны представителей исламских теологов по поводу культурной ассимиляции. Опасения со стороны светских ученых связаны с проблемой радикалистских течений, которые проникают в учебно-образовательную среду, вот почему многие из них считают необходимым внедрение финансовой транспарентности, и как один из вариантов – открытие бюджетных исламских центров, которые позволят осуществляться открытому образовательному процессу.

Евразийское пространство, представленное странами Центральной Азии, Турции и России, моделирует исламское образование в контексте национальных интересов. Исламское образование является неотъемлемой частью национального образования, озабоченность его качеством связана также с процессами сосуществования в светском, постсекулярном обществе. Модель евразийская – просветительно-воспитательная, опирающаяся на духовно-культурную традицию ислама того или иного региона Евразии. Например, в России – эта модель включает компоненты джадидизма, обновленческого варианта, направленного на выработку модернизационных механизмов. Конечно, модели исламского образования связаны с формированием исламских идентичностей, и тогда мы можем провести линию становления процесса исламского образования от тюркско-исламской модели образования к общей евразийской, в ко-

торой учтены этнические контексты, культурные традиции и их онтологическая встроенность в ислам.

Выявить общую евразийскую модель образования невозможно, так как практики исламского образования плюральны и дискурсивны, тем не менее, трендом является в них – тренд на органичный баланс исламскости и светскости. Казахстанская модель исламского образования также является моделирующей органичное единство религиозного и светского. Курс современного Казахстана на светскость определяет необходимость реформирования исламского образования в этом ключе.

Модернизация религиозного образования означает и модернизацию религиозного сознания, поскольку современный мир требует нового осмысления исламской традиции, ее актуализации, демонстрации перспективы этического, духовного компонента общества. В этой связи для успешного, качественного исламского образования необходимо общее коммуникативно-образовательное пространство, в котором должны осуществляться образовательно-научная практика, разрабатываться методики единства религиозных и светских дисциплин, образовательных программ, направленных на сближение и понимание культурных традиций, развитие культуры мышления, ведь культура является показателем уровня человеческого развития, а многообразные культурные традиции репрезентируют смысл «единство в многообразии».

Целью данного исследования было представить и реконструировать модели исламского образования, которые сформировались и которые находятся в динамике своего развития, презентировать собственную модель, казахстанскую. Изучив разные модели, их функционирование, удачный/неудачный опыт, мы пришли к выводу о том, что модель исламского образования в Казахстане должна быть комплексно-целостной, которая должна обеспечить квалификационный и личностный рост обучающихся.

Аналитика опыта исламского образования показала, что европейская модель – это просветительская, в которой главная

цель – раскрытие механизмов адаптации мусульман в общеобразовательном процессе Европы и раскрытие содержания основ исламского вероучения для европейцев с целью недопущения конфликтов на религиозной почве; евразийская модель – просветительно-воспитательная, с опорой на религиозно-культурные традиции того или иного общества с тенденцией обновления и вовлечения в социокультурные и политические реалии; казахстанская модель исламского образования – интеграционная, в которой должны быть интегрированы:

- 1 исламская традиция и светская модель общества;
- 2 исламская традиция и современная постнеклассическая наука;
- 3 взаимодополнительность религии и светских дисциплин;
- 4 органичный баланс светских и религиозных ценностей;
- 5 опора на ханафитскую традицию, продуцирующую возможность формирования критического мышления в процессе обучения;
- 6 единство науки и образования.

Интеграционная модель исламского образования должна стать институтом профессионально-личностного роста, которая является целью болонской модели образования. Парадигма такой модели – единство традиции и инновации, в которой последние должны находиться в русле поставленных задач казахстанского общества. Модернизация общественного сознания, осуществляемая сегодня в контексте модернизационных процессов Казахстана, не может осуществиться вне модернизации образования. И в этом контексте – вне модернизации в исламском образовании. Основным принципом реализации интеграционной модели исламского образования является принцип единства исторического и логического, на основе которого необходимо создание учебных программ, включающих главные компоненты профессионально-личностного образования.

Технологии моделирования исламского образования должны соответствовать Болонской концепции образования с учетом национальных образовательных программ. Основной способ

реализации концепции религиозного образования в Республике Казахстан, системно-целостный, организационный, управленческий, методический, педагогический, состоящий из методологических установок, единых целей и задач образования; обеспечивающий программы обучения и развитие профессиональной личности.

Литература

1. История арабо-мусульманской философии: Антология / Под ред. А.В. Смирнова. – М.: Академический Проект, 2013. – 267 с.
2. <http://islamoved.ru/2016/ziyauddin-sardar-kritischeskoe-myshlenie-i-budushhee-islama/> (дата обращения 11.10.2017).
3. Сардар З. Критическое мышление и будущее ислама // <http://islamoved.ru/2016/ziyauddin-sardar-kritischeskoe-myshlenie-i-budushhee-islama/> (дата обращения 11.10.2017).
4. Bologna-Reformen im europäische Vergleich. Beitrag vom 17. Juni 2009. Ein Beitrag von Prof. Dr. Barbara M. Kehm Direktorin des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER) Universität Kassel. http://window.edu.ru/resource/873/70873/files/BP_09_4.pdf (дата обращения 05.10.2017)

1.2 Онтологический смысл исламского образования в эпоху постсекулярности: теоретико-методологические и философские основания

Исламское образование – составляющая часть образовательного процесса в постсекулярном обществе, поскольку постсекулярность сегодня приобретает кардинально иной смысл, нежели в XX столетии. Постсекулярность как продолжение секулярного процесса в новых исторических, социокультурных и политических процессах обретается как эпоха, в которой практически произошла модернизация религиозного образования и вовлечение его в светские образовательные проекты. И если еще в XX столетии теологическое образование дистанцирова-

лось от прагматизма светских образовательных практик, находя их слишком утилитарными и уводящими от вопроса о смысле и назначении человека в мире, то сегодня теологи, моделируя религиозное образование, вводят современные научные, светские дискурсы в стандартизированные программы обучения. Критика светского образования была связана с проблемой кризиса западного мышления. Об этом кризисе заявляли известные мыслители Запада – Поппер, Гуссерль, Деррида, представители Римского клуба.

Западная модель образования как слишком рационалистическая подвергается критике со стороны теологов за то, что в ней утрачен онтологический смысл, нивелированы человеческие ценности. Научное доминирование и отторжение от метафизического содержания в образовании привело к выхолащиванию фундаментального его содержания. Отсюда появились тенденции к возрождению классических образовательных программ и одновременно к противопоставлению: светская – религиозная модель. Подобная бинарность привела к постановке вопроса о различии восточного и западного мышления, восточного и западного образования, религиозного и светского.

Западные мыслители сегодня обращаются к практикам образования Востока не для доказательства того, что восточный образ мышления и восточная образовательная модель превосходят западный образ мыслей, образовательный проект, а для того чтобы прояснить смысложизненные вопросы в процессе образования посредством сравнительного изучения. Ведь именно посредством философской компаративистики возможно развить дискурс диалогической взаимодополнительности, который сегодня реактуализируется. Исламское образование как одно из фундаментальных явлений в образовательной практике развернуто в форме диалогического отношения, проецируя геторофоническое мышление у обучающегося, избегая монологизма, присущего западному образцу обучения. Отнюдь, не критикуя западные модели образования, мы всего лишь пытаемся прояснить вопрос об онтологическом смысле образования.

В процессе образования необходимо не только подготовить профессионала-специалиста, но и развить у него способность мышления, причем, критического. В исламском образовании существует установка на открытость, способствующую, «провоцирующую» к рефлексии и к общению. Формирование способности к коммуникации – еще одна задача, которая реализуется в исламской образовательной практике. Построение диалога Я и Ты в исламской образовательной практике направлено на достижение согласия, взаимопонимания, центром в диалоге является «Ты», а не Я, в то время как в западной теории общения «Я» превалирует. Именно оно и определяет различие в способах мышления восточного и западного человека. Однако это различие как раз и можно очень плодотворно использовать для построения диалогического взаимодополнения и формирования интегративной стратегии Востока и Запада, исламской и европейской культур, что возможно в процессе образовательных практик.

Образование в Казахстане, да и в любом обществе – проблема самая важная, от ее решения зависит будущее страны. Религиозное образование, особенно исламское, вовлечено сегодня в круг политических проблем. Политизация исламского образования нивелирует онтологический его смысл. Вот почему вопрос об исламском образовании начинается с вопроса о реформировании образования вообще, и о реформировании исламского образования, в частности. Для широкой дискуссии по данному вопросу необходимо привлечение светских ученых и теологов, чтобы выработать альтернативные стратегии и концептуальные методики преподавания. Глобализационные процессы способствовали пониманию мировой цивилизации как единого планетарного процесса, в котором образование тоже приобрело глобальный характер. Дабы избежать глобального всеобуча и его последствий когнитивной несостоятельности, необходимо сбалансированное единство светского и религиозного образования, где укоренена духовная составляющая.

Моделируя исламское образование в постсекулярном обществе, мы должны иметь в виду новые фундаментальные уста-

новки в гуманитарной мировой науке. Да, впрочем, и исламское образование в эпоху информационных технологий совершается сообразно новым технологиям и потребностям современного исламского человека. Дискурсы исламского образования должны ориентироваться на современные методики, чтобы быть «современенными». Для их решения необходимо раскрыть предельные смыслы образования. Фундаментальные подходы к образованию должны осуществляться с позиций философии, именно так возможно раскрыть содержание, предмет образования, системность. Философия образования в исламе отличается от других направлений в этой сфере: от американско-прагматического, немарксистского, педагого-антропологического и постмодернистского этической доминантой и диалогизмом. Основы образовательной системы, заложенные Коменским, Песталоцци, Фребелем, Гербартом, Гумбольдтом представляют собой в наше время классические образовательные модели. Начиная с развития классической немецкой философии, образование становится предметом глубокой философской рефлексии с позиций классической методологии.

История философии образования связана с учениями Сократа, Платона, Аристотеля, Августина, Абельяра, аль-Кинди, аль-Фараби, Ибн Сины, Ибн Рушда, Ибн Халдуна, Руссо, Молла Садра, Канта, Фихте, Гегеля, Шеллинга, Абая, Валиханова, Алтынсарина. Так уж сложилось в гуманитарной практике человечества, что философия и образование – два понятия, которые проясняют предельные смыслы бытия и раскрывают предельные смыслы онтологии человека.

Именно поэтому философия образования оформляется в отдельное направление гуманитарного комплекса дисциплин в контексте изучения и преподавания философии, педагогики, антропологии, культурологии. В странах Европы, особенно в Германии, Франции, Италии, а также в США философские проблемы образования направлены на «образование» и «образовывание» в человеке гуманизма и толерантности, патриотизма, чувства сопричастности к со-бытийности мира.

Вопрос об образовании, это – вопрос о существовании человека. В 1998 году состоявшийся Всемирный философский конгресс был посвящен проблемам образовательной практики современности. На этом Конгрессе известные философы-ученые дискутировали о смыслах образовательного процесса, о реформах в образовательной системе. Выдвигались различные точки зрения на существование проблемы. Озабоченность гуманитариев проблемами современного образования связана с глобальными процессами [1].

Как возможно в современных условиях осуществить интеграционный образовательный процесс? Какое место занимает образование в современной культуре? Можно ли считать человека культурным без образования? – все эти вопросы наполняются онтологическим содержанием. В диалогическом пространстве Восток-Запад философия образования раскрывается как межкультурная образовательная коммуникация. В таком случае, правомерно задаться вопросом о том, не лежит ли в основе восточно-западной дихотомии различие в образовательных практиках Востока и Запада?

Какие образовательные критерии, принципы, парадигмы сегодня являются приоритетными на Западе и какие на Востоке? Не кроется ли в подобной постановке вопроса уже презумпция исходного различия и не вносим ли мы в этом случае установку на абсолютизацию дихотомичности Восток-Запад?

Сегодня много говорится о том, что необходимо слишком рационалистическую, прагматическую концепцию образования в современном мире (а это – все-таки европейская модель) дополнить духовным содержанием Востока. Но каким образом это сделать? И не слишком ли часто мы ругаем «бездуховный» Запад за те технологические проекты, которые облегчили также и духовную жизнь человека? Однако представители другой концепции, западной – тоже выражают свое недовольство восточными «тонкостями». Как сбалансировать достижения западных и восточных образовательных практик в общемировом культурном пространстве? – это самая насущная проблема и задача. Участие современных культур в глобальном полилогическом

процессе не всегда оказывается комфортабельным, поскольку вообще существуют определенные стереотипы, которые препятствуют непосредственному диалогу культур. Хорошо, если эти предрассудки не являются негативными и способствуют непринужденному диалогу. Другое дело, когда диалогу культур со странами Востока предпосылается многозначительное предупреждение: «Восток – дело тонкое». Несмотря на невинность этого утверждения по внешнему виду, каждому понятно, что в этой презумпции речь идет о хитрости людей Востока, о необходимости сохранить дистанцию и недоверие к ним, ибо на Востоке хитрость считается вполне нормальным социальным отношением, в отличие от отношений людей на Западе. Эти предрассудки и штампы препятствуют тому, чтобы понять единый смысл и единые задачи культуры человечества [1].

Классическая модель образования, представленная в мире, как западноевропейская модель образования, все-таки является преобладающей.

На постсоветском пространстве, в том числе и в Казахстане, философия образования была реконструирована как в модели классического советского образования, так и в модели неклассического. Онтологизация исламского образования означает постановку проблемы человека в моделировании образовательного процесса и включенности в него: стратегии духовного развития; стратегии обучения-воспитания; стратегии коммуникации Я и Другого; стратегии уважения; стратегии «возделывания» души; стратегии понимания; стратегии со-бытийности мира и со-бытийности человека.

Герменевтика образования носит сегодня плюралистический, нерепрессивный характер. Мы можем вносить в образовательные системы личностный смысл, нерепрессивную логику отношений «Учитель-Ученик» в сфере обучения, можем варьировать межличностные подходы, предлагать и использовать различные инновационные формы в образовательной практике.

Образование, прежде всего, это – познание. Образование начинается, собственно, с того момента, когда человек несет свою со-бытийность в мир и понимает мир как со-бытийность.

Одним из главных институтов приобретения знания является университет. Само слово университет означает в переводе с латыни «universitas» (universitatis) – целостность, общность. Уже в семантике этого слова кроется смысл всеобъемлющего, всестороннего познания, связывающего мир и человека.

Первые университеты возникли в Древней Индии, но университет как целостное, системное гуманитарное «предприятие» (в нашем понимании) появляется в Средние века. Необходимо отметить, что университеты стали образовываться и функционировать благодаря инициативам и деятельности теологов, представителей религиозно-философской мысли, мутакаллимов, монахов, имамов. В это время университет был организацией достаточно автономной: со своим собственным уставом. Однако существовало множество предписаний, нормативов, которые необходимо было соблюдать при организации системы университетского образования. Принятая в Средние века система образования считалась классической моделью. Реформы университетского образования начинаются с эпохи Просвещения. А в XX веке сложившаяся университетская образовательная практика подвергается самой резкой критике. Известные студенческие демонстрации 1968 года, идеологом которых считается философ-экзистенциалист Ж.-П. Сартр, были направлены против тоталитарного образовательного процесса, против модели специалиста-функционера в потребительском обществе. Попытки реанимировать высокий онтологический статус университета привели к некоторым уступкам в сфере государственной образовательной политики, но, в целом, те гуманистические реформы, на которые надеялись реформаторы, не произошли [1].

Выступая против сращивания образования и власти, они предлагали неклассическую модель образования, направленную на получение свободного образования, под последним, понимая не только свободу доступа к высшему образованию, но свободу содержания и свободу формы образования.

Вопросами исламского образования в отечественном гуманитарном дискурсе занимаются в последние годы довольно

успешно. В современных философских, антропологических, педагогических исследованиях невозможно найти хотя бы одну работу, в которой не было бы сентенции о кризисе образования в эпоху глобализации.

И, вряд ли, можно найти в них действенные «советы» по преодолению кризиса и устранению недостатков в образовательной системе.

Поиски современных методов и подходов возвращают опять же к классическим моделям, традиционным, национальным, исходными презумпциями которых являются духовно-нравственные парадигмы.

Эпоха постмодерна (Лиотар), эпоха бифуркаций (Ласло) требует нового осмысления образования и формирования новых подходов. Какие философско-методологические принципы необходимо использовать при анализе образования? Понимая под образованием вечный, незавершенный, непрерывный процесс, провозглашенный моделью кредитной технологии, возможна интерпретация философии образования в контексте постмодернистского незавершенного дискурса. Подход может быть и синергетическим, так как образованию присущи нелинейность, открытость, самоорганизация.

Диалектика как метод тоже вполне объясняет смысл образования. Не говоря уже о системном методе, феноменологическом, герменевтике и компаративистике. Философия образования является междисциплинарным предметом на стыке философии, культурологии, педагогики, антропологии, истории, психологии. Следовательно, при ее преподавании необходимо использовать и различные междисциплинарные методы.

Вопрос о том, что такое философия образования и что такое философия исламского образования, заставляет нас задуматься о философии, образовании, философии религии, философии культуры. Является ли философия образования наукой или дискурсом, или дискурсивной наукой? Насколько важно выявить научность философии образования?

Если следовать пониманию философии в фундаментальной онтологии Мартина Хайдеггера, то философия не есть наука, она

больше, чем наука, она раскрывает «предельные смыслы» бытия. Тогда и философию образования необходимо понимать в этом же контексте. Более того, процессуальность образования все время возвращает к «продумыванию» онтологии образования.

О научном статусе философии образования, и в том числе, философии исламского образования, говорит то, что исследование ее как предмета осуществляется с различных научных методологических подходов и сама философия образования раскрывает свои смыслы, задачи, цели, «вооружившись» научными методами.

В пользу дискурса говорят использующиеся вариативные нелинейные подходы, как внутри философии образования, так и при анализе проблем в ее образовательном философском контексте. Да и сам дискурс, означающий буквально «блуждание», необходимо в данном случае понимать, как интерпретацию различных образовательных практик исламского Востока и Запада в интегральном контексте, в небинарной оппозиции Востока и Запада и вне бинарной оппозиции философии и 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 [1].

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 реформах 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 решении 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.

Следует обратить внимание и 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 «непози-

тивное» утверждение, поскольку касается тех контекстов, которые, как правило, игнорируются в концепциях образования [1].

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 все 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 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 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 позиция Платона, который 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 [2].

И здесь можно обратить внимание на два исключительно важных момента. Во-первых, в соответствии с такой концепцией, развитие западного мышления предстает формально как раз-

витие 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, то есть 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 индиви-

дов во имя всеобщего дела или во имя всеобщей идеи, в нашем случае, во имя всеобщего образования.

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 образования 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 XIX 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.

Но ограниченность такого образа мышления кроется не только в когнитивных «недостатках». Ведь поточное производство специалистов является не только способом воспроизводства практики, 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» [1].

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 представляет собой образование, которое всецело будет отвечать потребно-

стям самодвижения семиотических структур? Начиная с эпохи Средневековья в образовательную систему вводится принцип гуманизма. Гуманизация знания в Средневековье раскрывает смысл образования в божественной интенциональности.

Последующие эпохи фундировали принцип гуманизма то с Богом, то в отрыве от него.

Однако, 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. Если речь идет о гуманизме в образовании, то, несомненно, необходимо задаться вопросом о свободе человека в образовательном процессе и свободе самого образовательного процесса.

Речь идет и о проблеме насилия в образовании. Сегодня представлено большое количество исследований на тему: образование и насилие, репрессии индивидуальности в образовании, образование и власть и т.д.

Свобода в образовании заключается: в свободном выборе специальности, в процессуальном характере обучения, в толерантном дискурсе образовательной практики, в личностном видении философии образования, в формировании свободомыслия.

Свободомыслие состоит в том, чтобы открывать простор и перспективу мышлению, а не в том, чтобы свергать его в глушь [1].

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

Образование – это образовывать в смысле развертывающего формирования. Образование есть вместе с тем формирование и руководство определенным образом.

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 исчерпываются функции образования. Подлинное образование, сверх того, как считал Хайдеггер, захватывает и изменяет саму душу человека в целом.

Образование, таким образом, есть образовывание 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.

Возвращаясь к теме различения модерна и постмодерна, заметим, 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 качественно 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.

И образование здесь – не становление себя устойчивым субъектом в презумпции классической традиции, а в определе-

нии 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 постмодерна, 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.

Но, однако, проблема отчужденного образования сегодня – это глобальная проблема. В результате такого образования человек лишен своей человеческой сущности. Тогда каким должно быть образование и что есть образование? Проблема отчуждения, которую когда-то раскрыл К. Маркс, в образовании означает образование нетождественное сущности человека, это различие является объективно историческим. Исламское обра-

зование и есть та концепция, в которой сохранена интенция на развитие человеческого [1].

Проблемы исламского образования сегодня широко обсуждаются, но к сожалению, между заинтересованными сторонами: учеными и теологами нет единого понимания относительно модели исламского образования, релевантной современности. При моделировании исламского образования в постсекулярном обществе необходимо осознание ответственности за содержание предлагаемого образования. Реформирование образования – это не только технологическая оснащённость и совершенствование новых методик, это раскрытие через образовательный ресурс интегративного потенциала нашего общества. Образование является главным фактором развития и от того каким оно будет, зависит культура и экономика страны.

Исламское образование в этом смысле должно формироваться как качественное и конкурентоспособное. Подготовка кадров в процессе исламского образования определена насущными задачами государства и общества, вот почему необходимо четкое понимание: кого мы готовим как специалистов – ученую (теологическую) элиту или профессионалов для практической работы? Вот почему назрела необходимость понимания исламского образования через обращенность к онтологии человека и его значимости для последующей жизни, формировании личности, реализации его как проекта коммуникации человека с миром и обществом, вовлеченности и социализации. Исламское образование должно быть не просто ближе к жизни, оно должно базироваться на историческом, социально-культурном опыте нашей страны и реализовываться как историческая перспектива общеобразовательного процесса.

Ценностями образования всегда считались свобода, равенство, гуманизм, а целью образования – формирование личности. Однако здесь мы должны учесть, что профессиональная и личностная парадигмы образования очень часто не совпадают. Модели универсального человека, человека новой формации, человека-ремесленника (деятельного), человека-художника и

т.д. – как незавершенные проекты образования – показывают всю сложность ценностной ориентации образовательного процесса.

Сегодня в нашей образовательной системе есть очень много плюсов и, прежде всего, это открытость и свобода образования.

Плюрализм и либерализм образовательной практики формирует демократический образ мышления. Признание плюралистических, нелинейных дискурсов приводит к формированию такого же стиля мышления. Раскрепощенность интеллектуального сознания ведет к снятию проблемы отчужденности в образовании.

Интеграция в мировое образовательное пространство связано как с внутренними проблемами, так и с глобальными. Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев считает, что некачественное образование – это угроза национальной безопасности страны. И это совершенно верно. Необразованная, неинтеллектуальная нация гибельна для государства. Престиж знания и образования сегодня во всем мире очень велик.

Есть университеты – брэнды, куда стремится интеллектуальная молодежь. К сожалению, не все могут там обучиться. Одна из стратегических задач образования, осуществленная в Казахстане по инициативе Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева, – стипендиальная программа «Болашак», – является прекрасной моделью интернационального, диалогового, международного образования, в которой осуществляется коммуникативная гуманистическая образовательная практика [1].

Нелинейные дискурсы современного образования реализуются и в создании нелинейных учебников, учебных пособий по философии образования. Понятно, что сама проблема нелинейного написания учебника связана с теорией нелинейных динамик. Нам эта проблема интересна в контексте образовательного диалога Востока и Запада. В современном учебном процессе сегодня используются ресурсы линейного и нелинейного подходов.

Учебник или учебное пособие представляет собой изложение знания для обучаемого. Следовательно, должна в таком учебнике быть структура, метод, логика смысла и т.д. Но наряду с этим необходимы и нелинейные практики создания учебников. Философия образования в исламе представлена с позиции как линейных методик, так и нелинейных. Под последними можно понимать суфийскую модель обучения.

Исламское образование формировало концепцию философии образования, встраивая в структуру образовательного процесса философское знание. Сообразно историческому процессу образование шло по пути прогресса, меняя приоритеты под временные парадигмы, и только религиозное образование стремилось сохранить собственный, божественный исток.

Начиная с эпохи Просвещения религиозное образование отстаивало свою значимость и актуальность. Однако именно с этого времени «нуждающихся» в религиозном просвещении становится все меньше. Средневековый мир, представленный в образах символизма, божественных метафор, сменился новыми способами жизни, способами мышления, но образование должно было быть традицией, хранившей Слово Бога для последующих веков.

Кристаллизация духовного истока в исламском образовании формировала возможность осуществлять, повторять образование как духовный процесс воспитания – именно такую практику мы находим в медресе и исламских университетах раннего и позднего Средневековья. Хранители классической традиции исламского образования стремились к консервации классицизма в процессе обучения, полагая, что она способна сохранить единство и системность в многообразных практиках постижения мира. Ценность образования представлялась как этическая, связываясь с формированием нравственного мышления. Но полагать, что исламское образование связано только с формированием религиозного образа жизни, который несовместим со светским, это неверно. Исламское образование представляется единым процессом, нужным человеку для его

жизни, т.е. ценность образования для жизни не просто значительна, она – фундаментальная. В процессе жизни образование выступает мерилom нравственности и профессионализма. В исламском образовании значимой ценностью выступает образование, связанное с воспитанием личности.

Из практики средневекового образования можно конструировать инвариативную концептуальность, поскольку метафорические концепты обладали креативным потенциалом для личностного роста. Вот почему программы обучения стремились сохранить содержательный стандарт креативности, хотя было это весьма затруднительно, поскольку стандарт и креативность артикулируются как бинарность.

Теоретико-методологические основы исламского образования – в интеграционной системе, которая включает в процесс не только обучение-воспитание, но познание, где осуществляется проект конструктивной личности – профессиональной и духовной.

Личность формируется в процессе исламского образования, под влиянием исламских ценностей. Формирование личности происходит в процессе обучения, как Слово Божье, так и теоретико-познавательным наукам. Исходным принципом исламского образования всегда считался принцип познания, основанный на признании Бога абсолютным источником всех знаний, следовательно, постижение Божественного Слова означало и обретение знаний о всех вещах и их свойствах. Подумать только, что в процессе обучения Священному Тексту, человек обретал целостное универсальное знание о мире. Энциклопедизм коранических текстов давал необычайный простор для мыслительной деятельности человека.

В религиозных словарях мы находим следующее определение феномена «исламское образование» – это система подготовки знатоков (улама, ед.ч. – алим) исламских религиозных дисциплин, прежде всего, мусульманского права (фикх) и теоретического богословия. Существенной особенностью традиционного исламского образования является его недиф-

ференцированный и слабо специализированный характер. Это связано, с одной стороны, с довольно рано укрепившимся в мусульманской культуре представлением о престиже знания вообще и религиозного знания в частности...» [2].

Представление о престижности знания подтверждает знаменитое исламское изречение о том, что «чернила ученого равнозначны крови праведника», а известный исламский призыв – «ищи знания, даже если оно в Китае», по своей сути, релевантен кораническим призывам к обучению и образованию, уж, не говоря о знаменитом завете Пророка: «Стремление к знанию – обязанность каждого мусульманина и мусульманки».

Классическая система образования, возникшая в контексте исламского вероучения под влиянием реформаторских идей, приобретает модернистский характер с учетом современных реалий, актуализации каких-то новых проблем, но всегда остается ее неизменный смысл – это нравственный, являющийся парадигмой для осуществления в себе человека.

«Образованность» и «нравственность» в концепции исламского образования – идентичные понятия, нет никакого сомнения в том, что человек, обучающийся по Корану и изучающий Коран, Сунну, естественные и гуманитарные науки будет нравственным человеком, так как религиозное образование – это не только обучение религии, это научение связи с Богом. Формирование целостного мироотношения и миропонимания в контексте логики исламского таухида вело к пониманию себя как целостной природы.

То, что мусульманский мир представлял собой огромное коммуникативное образовательное пространство, в котором жили, обучались, философствовали представители разных национальностей, это известно всем. Но то, что в результате этого процесса возникла идеология толерантности в исламском мире, приходится доказывать уже 14 веков.

Политика толерантности началась именно с образования, не с экономики, не с политики, а с образовательного процесса. Когда по инициативе просвещенных халифов и ученых началась

эпоха Великого просветительства и Просвещения через мечети, медресе, библиотеки, суфийские ордены, философские школы, тогда сформировались принципы толерантности и гуманизма, ставшие фундаментальной основой исламского образования.

Хотелось бы заметить, что интерес к Исламскому миру в Христианском Средневековье был инициирован политическими интересами, в то время, как сам Исламский мир изучал западные науки только ради самой науки. В современном преподавании такой дисциплины, как религиоведение, необходимо уже давно ввести курс сравнительного религиоведения, в котором раскрываются многозначные и полилогические контексты философии религиозного образования.

Какие функции должна выполнять философия исламского образования? Их много, они связаны с проекцией духовного смысла в процесс образования; формированием личностное духовного начала в Ученике и в Учителе.

Философия исламского образования – это духовно-нравственная философия, направленная на пробуждение в человеке человеческого как божественного. Синтезировавшая в себе единство веры и разума, концепция исламского образования являлась системой, выстраивавшей целостность, единство человека и мира. Таухид, как принцип единства, вносил ясность и в образовательную практику.

Исламское Просвещение – движение, происходившее на всей пространственной территории Арабского Халифата, всегда учитывало имманентную логику национальных (тогда еще народных) традиций, культур, что и сыграло свою положительную роль в нерепрессивной, не тотальной заданности диалога ислама и джахилийских верований. Народные традиции несли в себе нравственные смыслы, которые в исламе наполнялись еще более глубоким моральным содержанием и становились морально-этическим кодексом.

Онтологический смысл исламского образования проясняется в Слове Бога. Следовательно, постижение Слова является образовательным процессом. Ступени этого образования – школа-медресе – ведут к постижению Слова Бога и к его пониманию.

Современные образовательные религиозные практики поддерживают различные направления мировой философской мысли.

Известно, что прежде, христианство поддерживало постмодернизм, полагая, что он – союзник в деле защиты церкви от атеистических критиков, но оно теперь вынуждено вести борьбу и с ним, поскольку постмодернизм проявил себя защитником религиозного сектанства. Идея множественности смысла оказалась неприемлемой для теоцентристского мировоззрения. Что касается исламского образования, то постмодернистский дискурс тоже может быть приемлем, например, для евроисламской модели образования. Евроислам как одно из постмодернистских течений сегодня весьма популярен. Существуют швейцарская, германская, турецкая версии евроислама, которые фундируют одну идею – это восприятие европейских ценностей исламскими, но не рецепцию, а концептуальный синтез, позволяющий сохранить единство и исламскую идентичность в европейском многообразии.

Евроисламская модель образования, принимая за основу классическую исламскую парадигму, способна к восприятию научных и культурных ценностей Запада. Представители евроислама иногда даже критикуют представителей догматического направления, но чаще сами критикуются последними.

В чем заключается 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 в религиозном образовании, а, в светское образование необходимо ввести религиозное образование, чтобы не утратить смысла онтологической сущности образования. Сотворенный по образу и подобию Божьему человек имеет право образовывать и образовываться сообразно этому. Современный мир заговорил с тревогой о глобальном образовании. Говоря о глобальном образовании, что мы имеем ввиду? Мир к сожалению, разделен на тех, кто имеет материальные возможности для образования и тех, кто не имеет доступа к образованию. 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» [3].

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 мире идет динамичный процесс радикального изменения когнитивных установок в образовании, вследствие чего осуществляется переосмысление традиционных фундаментальных принципов образования.

Философия исламского образования начинается с приходом ислама. В связи с чем актуально обращение к истокам божественной мудрости, к истокам религиозного образования, в которых таится смысл божественного знания.

В Мусульманском Средневековье призыв Священного Корана – кара'а-читай – понимался в разных герменевтиках. Семантическое значение «Книги» как божественного текста приобретает онтологический смысл.

В средневековой концепции исламского образования приоритетными являлись нравственность и гуманизм.

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 синонимами. Аяты Священного Текста были знаками, указывающими путь истины каждому человеку через образование. Слово-Калим-и Книга-Кур'ан – 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 для осуществления индивидуального человеческого бытия. 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 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.

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

Следующий этап представлял собой более высокий уровень исламского образования при мечетях. Это были камерные

* 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 милостыни, 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.

организации. Программа в них была уже систематизированной. Изучались теологические и научные рациональные дисциплины: тафсирование Корана, герменевтика Сунны, фикх, калам, риторика, филология.

Обучение Корану включало в себя:

1 фарз кифая – заучивание айатов Корана наизусть;

2 изучение хадисов: изучение текста – Аль-матн и иснада – цепи передатчиков хадисов.

В результате этого изучения необходимо было постичь феномен акида – базовое понятие ислама, по своему смыслу означающее таухид. Сутью акида является квинтэссенция веры (иман): вера в Аллаха; вера в Ангелов; вера в Коран; вера в Посланников Аллаха; вера в Судный день; вера в Предопределение.

И только после этого уже можно было постигать смысл аль-фикх – мусульманской правовой доктрины или мусульманского права*.

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

Основными методами обучения являлись изучение 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 вначале 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

* Первые известные правоведы: аль-Хасан, Малик ибн Анас, Ахмад ибн Ханбал, Абу Ханифа.

был 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.

Ф. Вюстенфелд – известный представитель классического направления немецкой ориенталистики – в знаменитом своем исследовании «Академии арабов и их учителя» подчеркивает, что до пророческой миссии Мухаммада назвать наукой те знания, которые передавались из уст в уста, нельзя. И только с исламом связан сам процесс образования, развития наук и необыкновенный подъем философии [3].

Вюстенфелд перечисляет самые известные медресе, имевшие статус академий и университетов в Багдаде – Низамийа, Moftanseriyā, в Нишапуре – филиал Низамийа (основанный Абу Хамидом аль-Газали), в Дамаске – Газалийа, Амийнйа, Моджахидийа, Имадийа, Удравийа, Азизийа, Назирийа, Адилйа, традиционная школа Нурийа, Ашрафийа и другие, всего 21, в Иерусалиме – Салахийа. В Каире – 12 – Салихийа, Сайфийа; в Басре, в Куфе и других городах. Кстати, дату выхода своей книги Вюстенфелд приурочил к дате открытия академии Низамийа в Багдаде 22 сентября 1067 года (ссылка на Ибн Халикана) [3, с.2]. Академии представляли собой научно-образовательные центры, в которых обучали не только теологическим и рациональным дисциплинам, но также предметам, которые развивали способность к воображению, образному мышлению. Одной из таких дисциплин была дисциплина обучения искусству каллиграфии, благодаря которой развивалось исламское искусство – орнаментализм, архитектура, миниатюра, книжный дизайн и т.д.

Распредмечивание Слова Бога в жизни человека посредством каллиграфических эпиграфов являлось выразительной повсеместностью божественного присутствия. Куфи, насх, насталлик, дивани, райхани – стили каллиграфического письма, переплетались в гирах и ислими (исламские орнаменты), открывая многообразие и величие Слова изреченного Богом о

милосердии, добре, ответственности человека за все, к чему он сопричастен. Образовывание человека как личности, стремящейся к совершенству, находилось в органичной связи всех наук и дисциплин, которые могли внести духовно-образовательную лепту в искусство стать человеком.

Открытие библиотек, переводческая деятельность Дома мудрости, книжного делопроизводства – все это способствовало диалогу культур, который, в свою очередь, способствовал прояснению собственного Я в диалоге с миром. Кстати, при султанине Саладине (Египет) были открыты Академии со стипендиальным фондом. Он же, Саладин, основал академию в Иерусалиме [3, с.5].

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 реформы образования шаха Акбара 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» (мюрид, пир, шейх-суфийский учитель).

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 применялся на этапе изучения рациональных наук. Обучение по линии нисхождения от высшего к низшему (своеобразная исламская феноменологическая редукция), от изучения Корана к пояснению и толкованию отдельных аятов средствами наук (аклийа – рациональных наук).

Философия – фальсафа – учение о мире, о Боге, о человеке, возникшая как глубочайшая рефлексия о предельных смыслах бытия, развилась в контексте диалога знания и веры, рационального и иррационального. Ее основные представители – аль-Кинди, аль-Фараби, Ибн Сина, Ибн Баджжа, Ибн Туфейль, Ибн Рушд и Ибн Халдун – создали стратегический проект философии исламского образования. Особенно значимо в этом контексте философское творчество Абу Насра аль-Фараби (870-950 гг.), основавшего гуманитарный дисциплинарный комплекс. Его знаменитый трактат «Слово о классификации наук», фундировавший принцип начала и принцип единства, осуществил систематизацию знаний не только в исламских науках, но и инициировал философскую и научную систематизацию на Христианском Западе.

Философы исламского мира создали классическую модель образования. Конечно, велика была роль теологов в созидании классической традиционной модели образования, но именно представители фальсафа направили процесс образования в русло коммуникативной философии, им же принадлежит и метафизический проект образования. Образование несло не только когнитивный смысл, но и онтологический. Аль-Фараби, величайший философ, понимал образование как процесс созидания человека, как процесс вечного совершенствования духовных и нравственных способностей человека.

Философская модель образования в исламе реализовывалась в концепции совершенного человека – аль-инсан аль-камил, которая включала в себя слияние горизонтов божественного и человеческого, веры и знания, разума и сердца. Аль-Фараби ввел систему классификации наук, познание которых необходимо человеку, так как в результате познания он приближался к состоянию совершенства, добродетельности.

В современный образовательный процесс включена и система исламского образования. Само же исламское образование в современном мире как правило, получают за рубежом, так как тоже стремятся к «брендовости»

Исламское образование в современном Казахстане сегодня – 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 исламское образование стало глубоко профессиональным необходимо осмыслить ее заново. 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, возникает необходимость модернизации в сфере отечественного исламского образования.

А это уже длительный проект, но очень важный. Качественное исламское образование будет способствовать:

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

Современная отечественная система исламского 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.

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 исламского 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 Исламском 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, Джалал-ад-дин Руми, Ибн Араби, Ясави 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.

Суфийское образование, которое моделировалось по принципу стремления к совершенству, использовало разные практики, проецируя элитность и эгалитарность образования.

В Исламском Средневековье поставленные вопросы о непрерывности образования, о единстве обучения и воспитания, о нравственном смысле образования сегодня могут быть реактуализированы в программах образовательного процесса, поскольку в них существовала инклюзивность, которую можно реактуализировать в интеграционной модели современного исламского образования.

Литература

1. Сейтахметова Н.Л. Философия исламского образования: история и современность. – Алматы, 2009. – 143 с.

2. Религиоведение. Энциклопедический словарь / под ред. Забияко А.П., Красникова А.Н., Элбакян Е.С. – М.: Академический проект, 2006. – 1256 с.

3. Wüstenfeld F. Die Akademien der Araber und ihre Lehrer. – Cöttingen, 1837. – S. 1.

1.3 Ценностные смыслы образовательных практик мдресе и исламских университетов

Изучение исследовательских работ по проблемам исламского образования выявляет сложность и амбивалентность не только при постановке вопроса о целесообразности включения исламского образования в современный интеграционный процесс глобального образования, но даже реконструкция исторических образовательных практик связана с различиями их интеграций. Вопрос о том, когда собственно начинается образование в Исламском мире, за какими, наряду с классическими практиками, можно признать «народную» значимость тех или иных образовательных теорий обучения. Выявляя классическое содержание теорий обучения, ученые отмечают популярность литературных жанров, которые носили развлекательно-поучительный, воспитательно-назидательный характер. Эти жанры можно назвать исламскими нарративами, где повествование было выражением единства смысла и формы.

Нарратив в исламском мире был больше, чем рассказ, повествование, он выступал в качестве онтологического повествования, в котором переплетались органично хронотоп вечности и повседневности. Обучение основам жизни по исламским законам представлялось с точки зрения теологов сложнейшим процессом, для чего требовалось пройти общий религиозный курс всех дисциплин, включающихся в так называемую классическую практику. Другой путь обучения предлагали литераторы, писатели, представители нарративных жанров – обучение посредством рассказа о жизни, деяниях, изречениях Пророка, святых людей, интеллектуалов, философов, суфиев, хакимов.

Мозаичность и метафоричность исламских нарративов открывала перспективу не только плюральных истолкований, но и разных практик донесения Слова Бога и возможность множественных образовательных коммуникаций.

Нарративные практики обучения в исламском мире были столь популярны, что появилась даже должность при дворах халифа – рассказчик, который искусно связывал сложнейшую линию с обыденной и жизнью Вечной. Нарративный рассказчик часто был нанимаемым, что позволяло ему находиться в позиции Абсолютного Наблюдателя. В нарративах исламского мира выражалась коммуникация человека с Богом посредством метафор, отступлений, языковых игр, сравнений.

Значение нарративных текстов той эпохи для современности колоссально, они являются источниками Исламского Средневековья: документальные, биографические, эпистолярные, поучительные, исторические и др., они становились не только артефактами духовной культуры, но и пособиями в обучении, дополнительными пособиями для жизни.

Одной из нарративных практик, применявшейся в Исламском Средневековом мире была практика обучения по «Зерцалам», жанру, сложившемуся в адабе. К примеру, известный российский ученый – А. Игнатенко в одной из своих работ отмечает значение различных повествовательных жанров в практике обучения, особенная роль была отведена адабу и развившемуся в его контексте дискурсу «зерцал»: «Зерцала» являлись одним из ответвлений крайне распространенной в эпоху средневековья жизненаучительной литературы, так называемого адаба (адаб – правила). Адабные произведения были учебниками социальной адаптации индивида и создавались в доступной среднеобразованному (по средневековым критериям) читателю форме. Занимательность – неперенная черта подавляющего количества этих трактатов. Трудно переоценить значимость произведений этого жанра для понимания средневековой арабо-исламской культуры. Такие имена авторов «зерцал», как Ибн-аль-Мукаффа, Джахиз, аль-Газали, аль-Маварди, Ибн-

аль-Хатиб, Ибн-Арабшах – цвет литературы, поэзии, философии, права, истории» [1, с. 141]. Посредством теоретического «жизненаучения» формировались практические дискурсы знаний. Очень часто в форме адаба доносились основы научных знаний, теологии. В форме непринуждения, нерепрессивности, диалогизма ученик получал определенный набор знаний, над которым он уже мог рефлексировать. Адаб был формой самопознания и самообразования. Когда Абу Абдаллах аль-Хваризми систематизировал исламские науки в работе «Ключи науки» в 976 году, то адаб был включен в теоретико-прикладные знания, необходимые для культурного самосознания мусульман. Вообще, нелишне отметить, что адаб как диалогический дискурс науки, литературы (со всеми ее жанрами), теологии способствовал формированию философии исламского образования.

Культурная утонченность – «зарф» – один из концептов адаба, – был своего рода маркером, выражавшим индивидуальность, самобытность той или иной культурной традиции, включавшейся в строительство такого феномена, как «исламская культура». Слово «адаб» – литература – позднее вошло во все тюркские и персидские языки и стало означать форму этически-эстетической мыслительной деятельности. Адаб входил как дисциплина обязательная при обучении в медресе и проецировал смысл и сущность исламской практики обучения «Учитель-Ученик», в которой осуществлялось как прояснение новых перспектив знания посредством коммуникации, так и связь поколений, традиций, личные отношения и отношения личностей. Более того, в рамках адаба разрабатывались даже методологические подходы, часто используемые не только филологами, но и представителями гуманитарных наук. Формирование исламских методологических установок происходило в направлениях исламской герменевтики и исламской компаративистики, закладывалась подлинная наука знания и методологии исследований, переросшая в дальнейшем в целостную образовательную практику мусульман.

Исламский богослов, правовед и философ аль-Газали упоминал, что углубленное изучение исламской методологии под-

властно любой нации, влияет на формирование утонченной атмосферы человеческой этики и создает благоприятные условия для истинных исследований и искреннего иджитхада» [2, с. 83]. Исключительность в поиске истины приблизила великие умы к вершине самопознания, духовности и нравственности. Внутренний мир был наполнен добром и настолько излучал свет и энергию, что не передать его другим, утаить от мира было невозможно, поскольку получение знаний, навыков и обучение им является духом ислама, что сохраняет сущность религии. И как говорил аль-Газали: «Начало знания – в молчании, затем идет слушание, затем – запоминание, затем – исполнение дела (согласно знанию), а затем – распространение его» [3, с. 62]. В исламской практике обучения существуют лишь два типа людей: учащийся, стремящийся к осознанию истины и ученый, пребывающий в поиске большего знания.

В становлении классических исламских образовательных практик особую роль сыграли Багдадские «Байт аль-Хикма» (Дома мудрости) IX века, Дар аль-Улюм (Дома знаний) индийской школы Деобанда, культурные и научные центры Басры, Куфы, Самарканда, Бухары, Отрара, ставшие в исламском мире эталонами науки и образования. Знание (ильм) является центральной исламской категорией, ее смысл, концептуализированный в Коране, распредмечивается посредством любви к мудрости и образованию.

В исламской классической образовательной практике религиозное образование основывается на «аль-Улум аль-Наклия» (с араб. буквально – «передаваемые науки»), которые в основном состоят из коранических наук, наук хадисов и юриспруденции (фикха). В дополнение к «передаваемым» или религиозным наукам преподаются «аль-Улум аль-Аклия» (с араб. буквально – «рациональные науки»), которые могут включать в себя философию, математику, инновационные предметы и языки. Исламское образование, следующее традиционным подходам, охватывает религиозные и рациональные дискурсы.

Основы исламской веры рассмотрены через призму исламской рациональности: в исламском миропонимании интеллект

человеку был дан Богом, однако, человек не может осмыслить истину без божественного провидения. Вот почему в познание мира равноправно включались рациональные и иррациональные науки. В исламе духовная жизнь людей понимается как постепенное приобретение интеллекта через осмысление Священных Писаний. Степень духовности, таким образом, рассматривается как отход от страстей нафса (вожделений) и в данном случае, осмысления «божественных атрибутов», которые при проявлении в человеческом существе, заметны внешне посредством движения к совершенству добродетели.

С точки зрения исламской образовательной практики, знание рассматривается как «марифа», гнозис – высшее эзотерическое откровенное, мистическое знание, познание мудрости имен Бога и созерцание «божественных деяний» и атрибутов, которые могут привести к совокупному познанию «божественной сущности». Исламское понимание знаний (марифа) традиционно делится на три уровня: интеллектуальное знание; истина или уверенность; взгляд или точка зрения [3, с. 248-263]. Интеллектуальное знание не совсем зависит от доказательств и логических аргументов, хотя при их наличии оно более совершенно и можно не сомневаться в его «уверенности». Уверенность в исламском образовании представлена категорией, которая отрицает невежество, но с другой стороны, она лишена «самодовольства» и того когнитивного абсолютизма, способного привести к переоценке возможности как обучающегося, так и методов в получении знаний. Уверенность как когнитивный метод здесь базируется на единстве рационального и эмпирического способов получения знаний, что, впрочем, для исламской науки и теологии является органичным. Уверенность, с исламской точки зрения, рассматривает человеческий интеллект как феномен, имеющий дополнительное измерение, которое способно воспринять божественные знаки в созданных Аллахом формах и в Священных Текстах. Этот уровень, основанный на крепости веры, считается доступным для каждого, но в значительной степени варьируется в зависимости от глубины познания, а также от глубины жажды знания.

Следующий уровень – «проницательность» (мухадара) учителя или восприятие божественных истин в осознании человека. Например, суфии подготавливаются к мухадара через состояние зикра, поминания божественного присутствия. С точки зрения суфийской методологии, эти постоянные акты зикра приведут индивида к третьему уровню, который называется «истинным знанием». Это этап, когда начинается «мукашафа» или открытие дверей знаний. Она включает в себя не только «божественные акты» и «атрибуты», но также любой уровень или уровни созданных миров [4, с. 344-346].

Как обозначение начальной «коранической» школы термин мактаб (перс., тур. «мектеб» – место, где пишут; начальная школа; письменный стол, кабинет, контора, бюро) употреблялся как синоним куттаб, правда, отмечен случай, когда в мактабе протекало элементарное обучение с 5 лет, а в куттабе – последующее с 10 лет. К слову, в XVIII-XX вв. термин «мактаб» был широко распространен в Османской Турции, Поволжье, Крыму и Средней Азии, тогда как в арабских странах его заменяли иными (куттаб и др.) [5, с. 153]. В свою очередь, куттаб (араб., заимствованное из арамейского) – начальная школа, где обучали азбуке и Корану. В средние века слово куттаб употреблялось шире, теперь ограничено Аравией, Египтом и Тунисом. В качестве помещения для нее использовали комнату или двор какого-нибудь общественного здания [5, с. 145].

В выработке организационных форм образовательных учреждений в исламе основную роль играли мактаб и медресе. В зависимости от функциональных способностей каждую из них можно трактовать широко. К примеру, в мактабах могли преподаваться не только азы начальной школы, но и более глубокие знания. Точно также можно провести аналогии классических медресе с современным пониманием колледжа и университета [6, с. 147-149].

Медресе оказали влияние на становление системы колледжей в Западной Европе в XII в. В мусульманских странах подоб-

ная система обучения постепенно пришла в упадок, традиционные наборы изучаемых предметов и используемых пособий начали обновляться лишь в XIX–XX вв. Исторически знаменитыми учебными заведениями, начавшими свое становление с медресе, считаются Низамийя в Багдаде, ал-Азхар в Каире и др.

Классическое медресе – среда высшего образования. Оно считается духовным и социальным институтом, где оптимизируются варианты обучения. Также стоит отметить, что концепция медресе в исламской педагогике рассматривается в качестве стратегии, используемой учителем для духовного формирования личности. Мударрис – преподаватель медресе – обычно был специалистом по фикху, знатоком этико-правовых норм ислама и методики юриспруденции. Мударрисами называли также преподавателей других предметов (например, хадисоведения, грамматики), но при этом уточнялась их специальность. После возникновения государственных университетов термин мударрис стал применяться к штатному профессору [5, с. 150].

После того как Пророк Мухаммад переселился в Медину (совершил хиджру), рядом с мечетью Посланника Аллаха был открыт дом «Дар аль-Курра» (дом чтецов Корана), где мусульмане занимались только получением знаний. Корану и канонам ислама обучались не только мужчины, но и женщины. Одна из жен Пророка – Аиша вела уроки для женской половины, что еще раз указывает на изначальное гендерное деление учеников на мужские и женские группы. В некоторых источниках упоминается, что таких мест религиозного образования в Медине было восемь. По сути это были первые медресе, в которых не только обучались мусульмане, но и находили помощь и поддержку со стороны обеспеченных единоверцев в виде крова, еды и питья. Данную традицию продолжили сподвижники Пророка после его смерти.

Постепенно медресе, развивая исламскую культуру, получили свое распространение по всему Аравийскому полуострову, а через некоторое время – и за его пределами. К примеру, визирь Малик-шаха-Низам аль-Мульк на свои средства в 1065-1067 гг.

построил в Багдаде не имевшую равных среди тюркоязычного населения медресе «Низамия». В дальнейшем и при династии Аббасидов уделялось немалое внимание образованию. Доказательством тому служит построенная у реки Дижла медресе «Мустансирия» во время правления халифа Мустансира Биллаха (ум. 1242 г.). С небольшими промежутками во времени медресе появились в Нишапуре, Басре, Исфахане, Бухаре, Отраре и Самарканде, продвигаясь в глубь Центральной Азии. Большое количество медресе появилось при правлении мамлюков, особенно при Султানে Бейбарсе.

Современные исследователи, например, В. Якупов, предлагают ввести в оборот термин «начальное примечетское медресе», которым будет охватываться проводимая в мечетях вся образовательная активность, причисляя ее при этом к одной из разновидностей «низового» мусульманского обучения. Более того, автор предлагает свое «примерное положение о начальном примечетском медресе», главными задачами которого являются: формирование мусульманского мировоззрения, веры в единобожие; выработка навыков регулярного чтения Корана, изучения хадисов и наследия имама Абу Ханифы и его учеников; разъяснение запретного и разрешенного, греха и добродетели и т.д. [7, с. 69-72]. По сути, это является предложением возродить практику классических мактабов, преобразовать общеобразовательные курсы при мечетях в подготовительные курсы для поступления в медресе. Подобные начинания указывают на эффективность классических образовательных практик и практический характер иерархии исламского образования.

Мусульманские ученые отмечали, что всеобъемлющий и комплексный подход к образованию в исламе направлен на сбалансированный рост личности в целом через обучение человеческого духа, интеллекта, единства рационального и чувственного. В частности, Ибн Сина отмечал, что «образование должно преподаваться для духовного развития человека, а также с целью углубления понимания мира вокруг него и использовать это понимание в качестве канала для духовной любви и

восприятия Бога». Данная цитата четко определяет философию исламского образования, которая формирует образовательно-воспитательную стратегию медресе.

Концепт «тарбия» в переводе с арабского означает обучение на практике и наблюдение за другими, но его полисемантический характер указывает на важность такого значения как «воспитание». И действительно, в медресе воспитанию отводилась огромная роль. Воспитание личности – наиболее важная задача, которая осуществлялась в процессе классической образовательной практике медресе. Сейед Хоссейн Наср утверждает, что исламское образование охватывает не только обучение, подготовку ума и передачу знаний (талим), но также воспитание мужчин и женщин (тарбия). Термин тарбия происходит от корня «раба» (расти, рост), и это относится к целевому процессу воспитания или доведения ребенка до состояния полноценности, зрелости. Это может быть применено к интеллектуальным знаниям, личному поведению и духовному росту, и благодаря целостному подходу дает представление об устоях и движущих силах приобретения знаний.

Образование в медресе в идеале призвано обеспечить обоснование для общей и сбалансированной целостности развития каждого ученика в каждой сфере обучения через духовные, моральные, творческие, интеллектуальные, культурные, эстетические, эмоциональные и физические аспекты. Исламские учения направляют, нацеливают все эти аспекты на достижение сознательной коммуникации с Богом, которое рассматривается как конечная цель жизни верующего человека. Высокий уровень образования требует психо-духовного подхода, который основан на четком понимании природы человека, в том числе с точки зрения иерархической структуры и динамики человеческой психики, проявляемые в его основных элементах: дух (рух), сердце (калб), интеллект (акль) и личность или душа (нафс) [4, с. 346]. Добившись целостности и гармонии всех этих элементов, прислушиваясь и выполняя наставления учителя, ученик достигал не только научных познаний, просвещения, но и сути самовоспитания, нравственности и духовности.

В исламском мире стало традиционным строительство медресе при мечетях, где обучались как дети, так и взрослое население. Для более ускоренного и эффективного понимания тонкостей канонов ислама требовалось знание арабского языка. Учитывая эту особенность, которая была весьма актуальна среди жителей Центральной Азии, в построенных медресе были увеличены часы преподавания арабского языка. В медресе обучение делилось на три ступени: начальная, средняя и соответственно высшая ступень образования. На начальной обучали буквам, намазу и чтению Корана. На средней – грамматику арабского языка и тафсирование аятов Корана, на высшей ступени преподавали исламское право, вероучение и исламскую философию.

Почти во всех медресе XIX века применялись две методики обучения. Первая – классическая методика обучения арабскому языку – «Усул аль-Кадим», и вторая – новая – «Усул аль-Джадид». В некоторые медресе были введены дополнительные предметы, такие как казахский язык, счет, география и т.д. Например, в культурном пространстве Казахстана, медресе XIX века играли позитивную роль в приобретении знаний, здесь перенимались культурные идеи народов Центральной Азии, расширяя кругозор местного населения; через обучение в медресе велась борьба с безграмотностью, давалась возможность к развитию для всех слоев населения; система религиозного образования стала основой для зарождения мыслителей и ученых прошлого [8, с. 9-12].

Современное исламское образование в медресе ориентировано, в первую очередь, на мусульманскую общину и, как правило, воспитание мусульман по этническому признаку через передачу исламских знаний. Образование в медресе имеет одинаковые стандарты религиозного воспитания, но имеются культурные различия в плане того, что они воплощаются в более расширенной, модульной учебной программе. Например, в Западной Африке, большая часть исламского обучения проходит в мактабе или коранических школах с узко направленной рели-

гиозной программой. В отличие от арабских стран, где главным образом правительство управляет учебной программой и некоторые светские предметы включены в программу обучения, в Западной Африке есть только несколько медресе, где студенты изучают исламские предметы и светские. В Юго-Восточной Азии, таких как Индонезия и Малайзия, как и в арабских странах, применяется аналогичный подход. В Южной Азии большое количество медресе управляются комитетом по религиозному образованию, который функционирует при Министерстве по делам религий. В Европе и Северной Америке лишь некоторые медресе на практике формируют группы из студентов-мигрантов из Азии и Африки. Уникальностью некоторых медресе в Европе и Северной Америке является способность принимать основные традиции, такие как неразрывная природа знания и Священного Текста, но только в новом интегрированном культурном контексте. В качестве примера можно привести колледж Зайтуна (Zaytuna College) в США, Гринсвилль Траст (Greensville Trust) в Великобритании [4, с. 343-344] или Институт исламской теологии в университете Оснабрюка (Institute of Islamic Theology at the University of Osnabruck) в Германии.

В истории исламского образования практиковались различные методики обучения, формировалась своя преемственность знаний и специфика обучения. Одной из основных ее задач считалось не только образовывание человека, получение новых знаний, но и привитие исламских и демократических ценностей, формирование преемственности поколений и сохранение целостности исламских научных образовательных парадигм. Сегодняшняя западная методика и система обучения диктуют свои рамки и принципы преподавания религиозных наук, тем самым, прививая постсекулярные духовные и моральные ценности. В современных исламских учебных заведениях лишь частично удалось сохранить классические образовательные практики, такие как групповое обучение студентов по принципу «Халакат аль-Ильм», когда студенты слушали лекцию Учителя, сидя вокруг него. Иными словами, в современных реалиях ис-

ламского образования приходится говорить о частичной утере основных традиций тесной связи духовности и науки, изначально заложенных в исламской образовательной практике, связи Учителя и Ученика. Однако, все это является лишь приметам нашего времени, эпохи постсекулярности и печаль по прошлому и образцам, наверное, не вполне уместна. Современный мир нуждается в исламском образовании – и это тоже примета нашего времени. Но необходимо классические парадигмы исламского образования встраивать в социокультурную реальность современности, распредмечивая духовно-этические смыслы исламских практик обучения в мультикультурном мире, интегрируя исламский научно-образовательный потенциал в образовательный дискурс постмодерна.

Каждая религия придавала особое значение религиозному образованию и воспитанию. И ислам не исключение в этом вопросе по тому значению, которое придавалось образовательному и воспитательному процессу в рамках исламских норм. Специально отведенные сооружения для проведения религиозных лекций, называли мадраса или медресе, где закладывались основы высоконравственных, праведных личностей. Первые упоминания места приобретения исламских знаний мусульманами встречаются в «Сире» Посланника Аллаха (да благословит его Аллах и приветствует), располагавшееся до переселения (хиджры) в доме Зайда ибн Аркамы. Из истории ислама известно, что прототип исламского образования берет свое начало с формирования первой «мусульманской школы» по изучению Корана, названной «Дар аль-Курра» (дом чтецов Корана). В ней изучались тонкости Священного Писания и заучивались наизусть аяты. Пророческая методика в дальнейшем стала основой преподавания основ религии во всех уголках мусульманского мира [9, с. 66]. По сути в эти времена были заложены азы институционализации исламской науки и исламской концепции передачи знаний от Учителя к Ученику. Наглядным примером специализированной школы по изучению заповедей ислама стала «Асхаб ас-Суффа» (обитатели навеса), своеобразный прототип

современных медресе, худжр и исламских центров по преподаванию азов ислама. Конечно, асхаб ас-Суфа больше известно как суфийское учение, самоназвание суфиев, в данном же случае, имеется в виду суфийский способ обретения знания.

Знание в исламском понимании многозначно. Это и усвоение религиозной традиции – Корана, Сунны, священной истории, догматов, выработанных богословами; и мистическое прозрение; и постижение истины путем теологических или философских рассуждений; и энциклопедическая образованность.

По мнению исламских мыслителей «обитатели навеса» являются образцами аскетизма и праведности, поскольку без надобности не покидали мечеть Пророка (да благословит его Аллах и приветствует) и проводили все свободное время в молитвах. Известно, что Пророк Мухаммад (да благословит его Аллах и приветствует) сам заботился об учениках и распорядился выделять определенную сумму из казны для их повседневных нужд. К тому же Посланник Аллаха был против их участия в военных походах, несмотря на искренне проявленное желание обучавшимися. Мотив был вполне понятен – преемственность поколений и передача знаний ложились на плечи верующих. Некоторых из них Пророк отправлял в соседние страны с целью проведения проповедей и распространения основ ислама, а на их место приходили другие сподвижники, дабы посвятить себя теологической науке.

Помимо самого Посланника Аллаха (да благословит его Аллах и приветствует) среди первых учителей были видные сподвижники как Абдулла ибн Масуд, Убай ибн Кааб, Муаз ибн Джабал, Абу ад-Дарда, Убада ибн ас-Самит и другие. Ряд мыслителей считает, что от слова «суффа» (навес) происходит слово «суфий», раскрывающее смысл аскетизма, полного посвящения себя религии, служению Богу [10, с. 39]. При этом корень слова «суф», берущий свое начало с древнегреческого, на арабском языке означает «знание, мудрость», то есть действовать в соответствии с разумом, мудростью. Как известно в Медине дом Посланника находился при первой возведенной мечети, где со-

бирались все, кто хотел услышать ответ на волнующие его вопросы из уст самого Пророка Мухаммада. В связи с чем дом Посланника Аллаха по большей мере напоминал образовательный центр, нежели жилище.

В Средневековье и позднее медресе выполняли функции современных университетов, где ученики получали знания как в теологических, так и гуманитарных наук. Среди выходцев из медресе Центральной Азии можно назвать Абу Насра аль-Фараби, Мухаммеда Хайдара Дулати [9, с. 84], Абая Кунанбаева [11, с. 48], М. Турганбаева, М. Жумабаева, Б. Майлина, Т. Жомартбаева, Б. Серкебаева [12, с. 90] и других выдающихся ученых прошлых столетий, внесших огромную лепту в развитие исламской культуры, философии и науки. Знакомясь с трудами ученых, исследователи и сегодня отмечают их фундаментальное значение для современного образовательного исламского дискурса.

Испокон веков народы Центральной Азии получали азы образования в медресе и через них формировалась культурная самобытность, религиозное мировоззрение, духовная целостность общества. В исламских культурных центрах воспитывались высокодуховные, научно-культурные светочи прошлых веков – это мыслители Отрара, ученые Ясы, Тараза, Баласагуна. К примеру, по данным переписи 1910 года в Жетысуском крае насчитывалось 8 медресе, в городке Карнак под Туркестаном 4 медресе [13, с. 191-193]. В 1827 году уважаемый среди мулл Алтая Мухамет Момын сын Шахи Мансура в алтайском ауле Кожамжар построил дом, а рядом с ним открыл медресе. В дальнейшем на месте медресе была построена мечеть.

Историк Кабимолла Манжибаев в труде «Краткие сведения из образовательной истории казахов» отмечает: «В районах Восточного Туркестана, где жили оседлые казахи с конца второй половины XIX века начали строиться медресе при мечетях. К ним можно отнести медресе «Жота хаджы», построенную в 1870 г. в местечке «Сары терек» на Алтае. В 1920 году в Илийском районе было построено медресе «Токжан»». В это медресе

из Бухары был приглашен дамолла (учитель мусульманской религиозной школы) Мырзабаки или Мырза бакыт (в некоторых источниках его именуют Махбубулла, т.е. любимец Аллаха), который преподавал для казахских учеников арабский, персидский, турецкий языки, основы шариата. В это время исламские ученые не ограничивались преподаванием одной дисциплины. В виду своей разносторонней интеллектуальной развитости и глубоких познаний в религии, они могли одновременно обучать нескольким исламским предметам группу в 40 и 50 учеников. Один из его учеников, акын, религиозный деятель Акыт хаджи Улимжиулы (1868-1940 гг.) открыл медресе и построил мечеть в местечке Сарбулак Коктогайского района.

Завоевание 1864 года Российской империей территорий Илийского района, массовое переселение казахов и строительство исламских образовательных центров в Самарканде, Бухаре, Уфе, Казане и других регионах не могло не сказаться на уровне образования кочевого народа. Обучавшиеся в них ученики возвращались на свою родину и продолжали повышать уровень религиозной грамотности населения. К примеру, Сабит абыз, окончивший медресе Бухары, а после Казани, в 1875 году открыл медресе на территории Шынжана, где занимался просветительской и преподавательской деятельностью. И не только он. Выходец из казахов алтайского края Журтбай в 1880 году открыл медресе «Битеу ирге», а в 1900 году, пригласив преподавателей Мами бейси Какира (турок) и Нуркабдоллу (узбек), открыл школу «Абакия». Самым последним построенным медресе в Шынжане считается медресе «Токжан», строительство которого было завершено в 1920 году. Впервые в ней стали обучать девушек и применяться новые методики преподавания основ религии.

В период с конца XVIII и начала XX века район Северного Шинжана, где в основном жили казахи, переживал небывалый рост числа исламских учебных заведений. Среди них медресе «Абдолла хаджи» в районе Толы, медресе «Иса хаджи» в Шагантогайском районе, медресе «Иртышского база» в местечке Балбагай, «Нуржада Садуакас» в окрестностях Каратау и дру-

гие [8, с. 9-12]. Их практическая значимость заключалась в том, что учительская педагогическая стратегия облегчала взаимодействие между устным обучением, запоминанием Священного Текста и духовным формированием личности. Взаимодействие между этими характеризующимися понятиями, рассматривается как отличительная в определении нашей теоретической перспективы исламской педагогики.

Исламская практика запоминания и декламации, вопроса и ответа, применялась в учебных заведениях с самых ранних лет обучения, и часто прежде чем, дети учились писать. В арабском языке обычно используется термин «учиться читать из Корана» – «Тахфиз аль-Коран», где отглагольное существительное «тахфиз» происходит от корня, означающего «сохранить, защитить, оберегать, закладывать в память». Таким образом, фраза в широком понимании означает «привитие Корана», а не «запоминание». Поэтому студент обычно не запоминает Коран самостоятельно, как правило, это осуществляется в группе, что следует из исламской веры, потому как Пророку Мухаммаду Коран был привит ангелом Гавриилом [4, с. 343-347]. Посланник Аллаха уделял особое внимание защите и заучиванию откровений. Он не просто запоминал Откровения и передавал их людям, как того требовал Аллах, а проводил его постулаты через себя, соответствовал всем духовным и религиозным принципам, следовал предписаниям, что отчетливо отражено в достоверных хадисах [14]. Наряду с этим Пророк (да благословит его Аллах и приветствует) вместе с Джibriлем раз в год перечитывали все аяты, которые были ниспосланы до того времени. Ещё при жизни Пророка Мухаммада Откровения были полностью заучены его окружением наизусть и зафиксированы письменно.

Целостный путь к запоминанию через доверенные каналы знаний продолжается во взрослой жизни как в кругу семьи, так и в религиозных учреждениях. В исламском образовании запоминание имеет решающее значение для общего процесса обучения в виде первой ступени изучения мира, формирования мировоззрения обучаемого, а значит и вероубеждения (акыды).

Парадигма исламского образования – познание сути Корана, его явных и скрытых смыслов и точного запоминания в качестве первого шага в освоении религиозных наук (ильм) в целом. Таким образом, мусульманину для образования значимы все органы познаний, которые могут пролить свет на «возвышенные слова» (калам али) Корана и традиции Пророка, включая религиозные науки. Как известно, знание зависит от способа его передачи, где запоминание играет немаловажную роль. С точки зрения передачи этих знаний исламское образование стремится придерживаться консервативных методов. Ибн Халдун упоминает о роли памяти в процессе образования, где длительность образовательного процесса определяется, исходя из навыков и способностей студентов. Например, в Марокко процесс получения достаточных знаний текстов для обучения в высших учебных заведениях может занять 12 лет, в то время как в Тунисе, как правило, требуется 5 лет.

Выдвигаются различные предположения о том, что групповое запоминание может лишить смысла познания студентом и привести к копированию поведения остальных студентов, являющегося точной копией своих предшественников из предыдущих веков. Однако здесь важно подчеркнуть духовную природу того, что происходит в процессе запоминания в контексте интернализации знаний через процесс запоминания на слух. То, что мы называем в современном высшем образовании «знанием и пониманием» имеет тесные связи со «знанием и мудростью», где мудрость (хикма), которую Посланник Аллаха называл «утерянной собственностью мусульманина», можно охарактеризовать как понимание того, что имеет дело с «видимым» и «невидимым». Для того, чтобы понять роль педагогического запоминания к некоторым сопереживаниям, необходимо подходить с принципом соразмерности «вечных истин», и это приведет к дальнейшему пониманию того, что запоминание гораздо больше, чем «просто механический» метод обучения. В исламском запоминании коранических текстов и хадисов Мухаммада можно увидеть много общих черт с современным образованием

в контексте приобретения знаний, но различия заключаются в переходе из сферы понимания к «мудрости» [4, с. 347-348]. Эту мудрость Яхья ас-Сухраварди называл «философией озарения», а французский философ Рене Генон – «интеллектуальной интуицией», повторив Декарта и Спинозу.

Запомнив весь Коран, студенты стремятся воплотить и сохранить пророчество, унифицированное для их существования и религиозной практики. Это является прямым доказательством значимости роли связей между запоминанием и обучением в поддержании подлинности знаний, которые сохраняются и применяются к изменяющимся условиям. Такое сохранение, в первую очередь, обеспечивается с помощью речевого процесса передачи знаний, встроенных в исламскую педагогику.

Значение устной передачи коранических текстов, в том числе и их толкование, с культурной и пророческой точки зрения, свидетельствует о важности устной традиции передачи божественной информации. Устная передача продолжает определять, какие книги учат в кружках и действует как средство непрерывной передачи знаний от поколения к поколению. Устная передача через цепочку передатчиков (силсила), прошедших проверку подлинности и начинающих от Пророка Мухаммеда формирует фундаментальную роль в отношениях преподавателя и студента. Исламские ученые также обладают «вертикалью» передатчиков знаний. Устная передача знаний и связанная с ней мудрость хранится в памяти исламских учителей, продолжая проходить через цепочки поколений учителей от оригинального автора текста и переходя в конечном счете к основателям традиционных школ и крупным ученым ислама.

Традиция устной передачи знаний и ее неразрывная связь с запоминанием в медресе демонстрирует универсальную модель поведения по отношению к традиционной стратегии обучения. Постепенное принятие и интеграция исламской мысли в письменной форме также дает представление об адаптируемой и широко поддерживаемой исламской модели педагогики в медресе. Иными словами, четко прослеживается вертикаль

Учитель-Ученик, где роли учителя отводятся огромное значение, в первую очередь, как единственному источнику передачи знаний цепочки, которая ведет к самому Посланнику Аллаха. Одна лишь мысль продолжить эту цепь передачи божественных знаний и стать в ней следующим звеном мотивирует и движет студентов к глубокому и полноценному погружению в исламские науки.

Учение, которое вовлекает ученика слушать учителя-шейха и декламацию учителя, которое дается на основании письменных заметок или из памяти, остается эффективным способом передачи. Декламация (кира'а) является неотъемлемой частью учебного процесса и принимает форму, когда студент читает предмет материала из памяти или из своих записей. Учитель обычно слушает и вносит коррективы. Эти лекции проводятся в так называемых маджалисат (заседания) или халакат (кружки), и они отражают традиционный подход преподавания в медресе. Этот пример обучающей среды и связанного с ним процесса обучения предназначены для иллюстрации отношения Учитель-Ученик в контексте приобретения знаний посредством запоминания, произнесения слов и важность транскрибировать учения, которые принимает во внимание образовательный контекст. Безусловно, текст, записанный на слух намного выше и ближе к мудрости чем тот, что записан под диктовку, к тому же в контексте исламской педагогики он также иллюстрирует важность тесной взаимосвязи между произносимым словом и разработкой текстов, которые были сформированы пророческим образом [4, с. 351].

Говоря о классической образовательной практике, нельзя обойти стороной знаменитый университет Аль-Азхар. В XIX веке существовали два основных института религиозного египетского образования: куттаб и медресе. Куттаб выполняла функцию начальной школы, представляя собой обучение арабской грамоте с помощью запоминания Корана и отображение запоминаемых стихов на печатной странице. Перспективные студенты куттаба имели возможность перейти в медресе и из-

учать более сложные тексты, например, грамматику, а затем переходить к изучению богословия, юриспруденции или теоретических наук. Первичное школьное обучение было довольно широко распространено, в небольших куттабах сельских мечетей и городских кварталах. Были также небольшие медресе в крупных сельских центрах, и более престижные медресе в крупных городах, особенно в Каире, Александрии и Танте.

В египетской традиционной системе образования превалировали учащиеся получавшие исламское образование, сидя полукругом «халака» (араб. – круг людей, кружок) вокруг шейха, который был признанным экспертом по определенной теме или своду текстов. Шейхом зачитывался текст со всеми толкованиями и объяснениями его грамматических моментов и возможных интерпретаций, а студенты копировали текст и делали свои собственные аннотации и заметки, постепенно приобретая опыт как в предмете текста, так и в арабской грамматике. В конечном итоге этого процесса шейх выдавал свою иджазу, разрешение и подтверждение того, что студент освоил текст и его огласовки, что давало все законные права преподавать усвоенный текст другим. Данный опыт шейхи аналогичным образом получали, сидя с другими признанными экспертами своей сферы деятельности. Зачастую, это были ученые-преподаватели или муфтии и правоведаы, долгие годы занимавшие посты в государстве и практически оттачивавшие свои навыки.

Подобная передача религиозных и научных текстов от эксперта к эксперту в идеале образовали непрерывную цепь, уходящую к автору текста. Таким образом, ставилась цель максимально сохранить предполагаемое значение текста, заложенное автором, защищая читателей от ошибочного толкования огласовками арабского текста. Этот стиль образования традиционно известен как халака, названный так в честь обучения студентов вокруг учителя, который наследуется от передачи хадисов, потому как передача хадисов должна была включать в себя непрерывную передачу заслуживающих доверия передатчиков, иначе доверие к хадису может быть поставлено под угрозу [15, с. 20].

Несмотря на своеобразность методики обучения и отсутствия контроля над посещением студентов, кружки халака формировали кадровую основу исламского богословия. Уровень подготовки и навыки студента определялись шейхом, а не сроком обучения и результатами проведенных экзаменов. Это мотивировало талиба (ищущего знания в прямом смысле этого слова) не пропускать не только ни единой лекции учителя, но и непрерывно следить за ходом мысли и логикой умозаключений.

В кружках халака давалось не только религиозное образование. В процессе обучения уделялось внимание и воспитательной части студентов. Они стремились не опоздать на начало новой лекции, так как шейх часто заканчивал свою лекцию вопросом или многоточием, ответ на который предполагалось найти самим студентам или же услышать из уст учителя на следующей лекции, тем самым вызывая неподдельный интерес к развязке темы. Выработывался навык самодисциплины и конспектирования услышанного материала с собственными замечаниями и дополнениями.

Однако Аль-Афгани, один из реформаторов XIX века, критиковавший консервативную систему исламского образования, утверждал, что система халака увековечила зависимость от таклида. Студенты больше не читали первичные тексты их религии, они читали комментарии к текстам или комментарии к комментариям, и так не научились создавать свои собственные интерпретации. Они стали неспособны мыслить критически. В качестве оппонентов выступали ученые, которые утверждали, что для иджтихада требуется не только высокий уровень знаний, но шариатская и духовная связь с Аллахом сродни тому, что испытывали святые. Если недостаточно обученный юрист или студент должны были интерпретировать Коран или хадисы по своему усмотрению, он мог бы легко ошибиться и ввести людей в заблуждение [15, с. 24-27].

Стоит отметить, что новая бюрократическая система была слишком безличностной, оторванной от традиционной системы передачи знаний от одного ученого к другому, так как кружки халака могли посещать все желающие и вносить свои коррек-

тировки в трактовку улема, если таковым имелось место. В системе халака поощряется элемент духовной связанности между учеником и шейхом и самих авторов текстов, тем самым, сохраняя преемственную концепцию Учитель-Ученик. В новой же системе религиозного образования эта непрерывная связь не-возвратно терялась. К тому же новый учебный план был слишком светским и грозил теологам кануть в истории образовательного процесса. К слову, Каирские мечети и мечеть Аль-Азхара до сих пор сохранили традицию образовательных кружков халака, и сегодня каждый желающий может посетить лекцию ученого-шейха по основам шариата, хадиса, тафсиру или иным теологическим предметам.

Распространение в Центральной Азии религиозных учебных заведений различного типа – медресе, курсов при мечетях и университетов – и их растущая численность свидетельствуют о реконструкции, росте популярности и востребованности исламских знаний в постсекулярном обществе. Исламское образование может обеспечить не только знаниями об основах и принципах ислама, укрепляющих духовный, культурный капитал в обществе, но и обеспечить толератную атмосферу в обществе, внутриконфессиональное и межрелигиозное согласие, в котором сегодня нуждается гражданское общество. Институты исламского образования должны осуществлять образовательную и воспитательную миссию. Для светского казахстанского общества исламское образование актуально, поскольку оно может выступать духовным барьером противостояния радикалистским учениям, пытающимся размыть и даже продемонстрировать исламскую идентичность, сформировавшуюся на территории Казахстана.

Литература

1. Игнатенко А.А. Обман в контексте арабо-исламской культуры Средневековья (по материалам «княжских зеркал») // В кн.: Одиссей. Человек в истории 1993: образ «другого» в культуре. – М.: Наука, 1994. – 331 с.

2. Аль-Газали А. Нравственность мусульманина / пер. с араб. А.И. Рустамова. – Казань: Ансар Фаундейшн, 2003. – 364 с.

3. Аль-Газали А. Возрождение религиозных наук / пер. с араб. яз. книги Ихйа улум ад-дин. В 10 т. – Изд. 2-е. – Махачкала: Нуруль иршад, 2011. – Т. 1. – 424 с.

4. Sabki A.A., Hardaker G. The madrasah concept of Islamic pedagogy // Educational Review. – 2013. – Vol. 65, № 3. – P. 342-356.

5. Ислам: Энциклопедический словарь. – М.; Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991. – 315 с.

6. Якупов Р.И. К вопросу об истории и современных концепциях духовного образования // Инновационные ресурсы мусульманского образования и культуры: вторые Фахретдиновские чтения: матер. всеросс. науч.-практ. конф. – М.: ИД Медина, 2011. – 152 с.

7. Якупов В. Начальное примечетское медресе // Минбар. – 2009. – Т. 3, № 1. – С. 69-72.

8. Ержан К.С., Махмет М. XIX-XX ғасырларда Шыңжаң қазақтарының діни оқу-ағарту жүйесінің қалыптасу тарихы // Научный журнал-приложение междунар. науч.-педаг. журнала Высшая школа Казахстана. – 2014. – Т. 2, № 1. – С. 9-12.

9. Дербісәлі Ә. Қазақстанның діни оқу орындары. Қазақ, орыс, араб, ағылшын тіліндерінде. – Алматы: Атамұра, 2011. – 240 б.

10. Али-заде А. Исламский энциклопедический словарь. – М.: Ансар, 2007. – 400 с.

11. Абай. Энциклопедия. – Алматы: Атамұра, 1995. – 720 с.

12. Саясат К. Діни білім берудің кейбір мәселелері // Духовное образование и просвещение как фактор профилактики экстремизма и терроризма: матер. респ. науч.-практ. конф. / подг. к изд. А.Абдирасилқызы, Н. Кабылов. – Астана, 2013. – С. 89-91.

13. Ержан К.С. Діни білім негізі медреседе // Қожа Ахмет Ясауи тағлымы және Қазақстандағы діни білім беру мәселелері: халықарал. симпоз. матер. – Түркістан: Тұран, 2011. – Б. 191-193.

14. См., например: Харун А. Тахзиб Ихья ‘улюм ад-Дин [Сокращенный вариант книги имама аль-Газали «Воскрешение наук о вере»]. – Каир: ат-Тавзи‘ ва ан-Нашр аль-Исламийя, 1997. – С. 307; аль-‘Аскаляни А. Фатх аль-Бари би Шарх Сахих аль-Бухари

[Открытие Создателем через комментарии к своду хадисов аль-Бухари]. – В 18 т., 2000. – Т. 9. – С. 195, хадис № 4642, частично.

15. Gesink I.F. Islamic Educational Reform in Nineteenth-Century Egypt: Lessons for the Present // Reforms in Islamic Education: International Perspectives. – New York, 2014. – 264 p.

1.4 Формирование личности как совершенного человека в исламском образовании

В средневековом исламском мире совершенство человека измерялось его справедливостью и искренностью намерения. Поэтому путь совершенного человека – это путь человека с милосердным сердцем и открытой к истине душой. В связи с чем в средневековом понимании совершенный человек – личность духовная. В целом смысл жизни мусульманина рассматривается через призму исламского воспитания, подчинения нафса, достижения нравственного совершенства через познание Аллаха и самого себя.

Одна из центральных проблем в исламском образовании – проблема формирования совершенного человека – инсан аль-камил, именно в ней реализовывалась исламская нравственная парадигма – «макарим аль-ахлак» – благородного нрава, которое формировалось в текстах Корана и Сунне. Само же арабское слово «камал» или «камал(ун)» означает «совершенство», «целостность», «законченность». Слова, образованные от корня «камал», приобретают и такие значения, как «полноценный», «зрелый», «предмет роскоши».

Полисемантическое значение концепта «камал» можно выявить в суфийской, каламистской и адабной литературе. В суфизме появляется термин «инсан аль-камил» – совершенный человек, в фальсафе – добродетельный человек, а в философской лирике Востока – человек-стойк, человек-скептик, совершенство которого заключалось в трагической мудрости. Уже первый арабский философ аль-Кинди в сочинении «О первой философии» провозгласил идею о том, что совершенствование

умственных способностей приводит к утонченности души [1, с. 64].

Термин «совершенный человек» в суфийской и, вообще, в мусульманской философии был широко применен Ибн Араби (1165-1240), хотя само понятие совершенного человека как эталона и образца для подражания использовалось намного раньше.

Инсан аль-камил – совершенный человек – знаменитый концепт в фальсафа и суфизме, проецирующий идею универсального развития человека. Истоки этой идеи кроются в исламской религии. Идея универсальности в фальсафа заложена в творческой деятельности человека, благодаря которой человек проникает в универсальные структуры мира и овладевает ими, превращая всеобщие законы в предмет своего сознания и воли [2, с. 105-106].

В суфизме идея универсальности или совершенства заключается в достижении человеком состояния озарения и слияния с Богом. И в фальсафа и в суфизме – совершенный человек – это духовно-нравственный человек, достигший гармонии с Богом, а значит, с самим собой. Стать совершенным человеком можно только благодаря процессу образования и познания [1, с. 124-125]. Отсюда становится очевидным, что с исламской точки зрения практически невозможно стать полноценным мусульманином без глубинного осознания исламской доктрины, философии, адаба, вероубеждения, непрерывного образования, саморазвития, достижения новых научных, нравственных высот.

К примеру, Абу Ханифа разделял людей по степеням: полноценный человек, неполноценный человек, «никто». Полноценный человек, по мнению Имама Азама – это обладатель здравого ума, который имеет свое правильное понимание и советуется с другими. Неполноценный человек – это тот, который имеет свое правильное понимание, но не советуется или, наоборот, который не понимает правильно, но советуется. «Никто» – это тот, который не имеет своего правильного понимания и не советуется [3, с. 22] ни с кем.

В трудах Ибн Араби встречается несколько десятков синонимов термина совершенства, раскрывающих его содержание

с различных сторон. И все они свидетельствуют, что «совершенство» в данном контексте «имеет не морально-этический смысл, как может показаться на первый взгляд, а онтологический и гностический. Учение о «совершенном человеке» в действительности есть концепция Логоса (араб. «калима»), в которой можно выделить три главных аспекта: 1) онтологический (метафизический), 2) космологический, 3) ревелативный (богооткровенный)» [4, с. 98].

Последователь Ибн Араби, внесший нечто новое в концепцию о совершенном человеке, Абд аль-Карим аль-Джили выделяет три последовательных уровня совершенствования мусульманина – это конкретизация божественных атрибутов и имен; познание добродетельных качеств, сокрытых тайн; знание мудростей – за которыми идет четвертый – заключительный, итоговый, недостижимая стадия аль-кибрия, т.е. величественность, которая присуща лишь Творцу [5, с. 85].

Помимо Ибн Араби большое значение в понимании данного исламского концепта имеет творчество мусульманских ученых, создавших и творивших концепты, несущих личностный философский смысл. В частности, исламский концепт «инсан аль-камил» – совершенный человек – наполнялся собственным личностным, авторским смыслом у аль-Фараби, Ибн Сины, Ибн Рушда, Ибн Баджжи, Яссави, аль-Газали [1, с. 126].

Человек в праве выбирать между добром и злом. посредством данного выбора ему дана возможность самосовершенствования. По мнению аль-Газали, понятие совершенства употребляется для обозначения полной степени какого-либо качества или способности в противоположность ущербности или неполноте. Так, только Бог обладает полной, совершенной красотой, все остальное рядом с ним ущербно [6, с. 307]. Аль-Газали связывает знания, благочестие и пророчество в единое целое и говорит: «Совершенный человек – это тот, чей свет познания не гасит света его благочестия, основа же благочестия – пророчество» [7, с. 309]. Отдаление от скверных деяний и

стремление к добродетели зависит от знаний человека, то есть знаний о положительных и отрицательных качествах характера. Знаний, указывающих верный путь. А раз так, то мусульманину подобает приложить все свои силы и усилия для достижения жемчужины и неиссякаемого источника знаний [8, с. 101].

Мыслитель утверждал, что наилучшим из дел мусульманина считается получение знаний через диалог с высококвалифицированными учеными и понимание смысла учений, растолковывающих суть мирской и загробной жизни. Истинные знания указывают на путь, который поможет избавиться от грубости, высокомерия, скверны, лжи, хвастовства и других отрицательных качеств. Поэтому человек должен понять первостепенную суть, значимость знаний и избавиться от невежества [2, с. 106-107].

Философ аль-Газали в решении проблемы совершенствования человека считал основой концепцию касба (присвоения) и наставления «Науки о поведении». Совершенство человека определяется его нравственной мировоззренческой парадигмой, поэтому «совершенный человек по аль-Газали – человек во всем положившийся на Бога. Он лишен земных желаний, все его помыслы направлены на духовное совершенствование. Проповедуя законы нравственной чистоты, аль-Газали считает, что нельзя человеку делать зла, поскольку зло не способствует совершенству, зло губит душу и сердце. Преодолеть свою гордыню – также один из принципов этической концепции ученого. Совершенный человек должен обрести покой души, он должен уничтожить в себе негативные чувства и направить свое сердце к Аллаху» [9, с. 14-15].

Совершенный человек, сделавший нравственные законы основными в своей жизни, становится на путь закона святости. Святость – вилайя – тесно связана с законом чистоты. Совершенный человек, как считал аль-Газали, – это мудрец, идущий по пути нравственной чистоты, который собственными усилиями духа стремится к совершенствованию. По этому поводу

исследователь Н. Сейтахметова пишет: «Путь совершенного человека аль-Газали включает в себя выполнение следующих необходимых норм-правил: очищение – духовное и физическое; уничтожение собственного эгоизма; самоконтроль; исполнение религиозных законов; самосовершенствование духа» [10, с. 204].

Концепция совершенного человека играет важную роль в становлении религиозного мировоззрения. Для формирования целостного и корректного восприятия, безусловно, требуются знание и чувства. По мнению исламских мыслителей, познать Создателя посредством пяти чувств – невозможно, поэтому в человеке изначально заложено шестое чувство – интуиция. Исламские философы объясняли его сущность, называя «светочем» или «лучом», апеллируя к аяту Священного Корана: «Неужели же они не ходили по земле, чтобы у них оказались сердца, которыми они разумеют, или уши, которыми они слушают? Ведь не слепы взоры, а слепы сердца, которые в груди» (Коран, 22:46). Следовательно, уместным будет утверждение того, что светоч в каждом из нас является стержнем и опорой образования, утонченного познания [11]. Подобно этому, идея «инсан аль-камил» нацелена на разумение сердец верующих освещением их истинного познания и веры, поскольку центральной идеей концепции «инсан аль-камил» является совершенствование и познание. В свою очередь, совершенствование – долгий путь познания, путь обретения веры. В чем же заключается смысл и суть совершенствования? Человек должен в совершенстве познать две основные вещи: постичь мир в абсолютном единстве и обрести великую, подлинную веру [1, с. 75], которые будут способствовать образовыванию в человеке человеческого.

В идее «инсан аль-камил» утверждается, что исконный, архетипический человек воплощает в себе некую часть божественных атрибутов Создателя, и по сути, отделился от этого совершенного состояния. Такое толкование понятия берет свое начало в исламской богословской концепции, до того момента,

когда Адам был «спущен» из рая на землю. В соответствии с суфийской доктриной каждый человек имеет потенциал и возможность вернуть себе совершенное изначальное состояние, упомянутое в Священном Писании: «Создал вас наилучшим образом в самом совершенном виде» (Коран 64:3), «Мы сотворили человека в прекраснейшем облике» (Коран 95:4). Идеальный человек может быть определен как человек, который полностью осознал свое единство с Создателем. Тех, кто достигает такого уровня совершенного человека, как правило, называют аулия или святым [12, с. 304].

Концепция может приблизить нас к пониманию Создателя через понимание Его качеств, хотя мы всегда должны помнить, что существует различие между божественной и человеческой природой. Этим и обособляется исламская акыда – познание Творца протекает не через исследование Аллаха, а через осмысление, познание атрибутов и божественных качеств. И когда человек становится совершенным, он отражает в себе божественные атрибуты, потому как замкнутая цепь формирования совершенной личности неразрывно связана с познанием божественных атрибутов – совершенных качеств.

Для мусульман идеалом совершенного человека является Пророк Мухаммад, который достиг состояния совершенного человека, и с исламской точки зрения – наилучшая модель нравственной жизни – это жизнь Посланника Аллаха. Суфии считают, что если они во всем будут следовать примеру Пророка, то, возможно, смогут достичь уровня духовного просветления. Посланник Аллаха является образцом правильного отношения к этому миру и поведению, став живым примером и воплощения заповедей Корана. Отсюда берет свое начало и отношение мусульманина к Пророку, которое предстает перед нами в модели взаимоотношений Учителя и Ученика, сохранившая свою преемственность через образовательный процесс в различных ее формах [2, с. 107-108].

Учение совершенного человека тесно связано с развитием суфийской психологии, известной как «суфийская наука о

душе». Некоторые суфии считают, что только один человек в течение определенного периода времени, столетия может стать идеальным человеком или аулия, и этот человек, как правило, остается незамеченным. Большинство же суфиев, утверждают, что потенциал для достижения уровня универсального человеческого имеется в каждом.

Концепция «инсан аль-камил» в суфизме, прежде всего, связана с теорией познания, но, «совершенный человек» у суфиев – это не добродетельный человек аль-Фараби, совершенно-мудрый Ибн Баджжи и Ибн Рушда, полный добродетелей морально-этического характера, проникшийся светом науки и философии, благодаря чему превратившийся в мудрого правителя, заботящегося о счастье и благополучии своих подданных. Это человек совсем другой. Человек, открывший только для себя путь познания и, это познание является для него не средством к достижению внешних жизненных целей, а смыслом его жизни.

Если добродетельный человек у философов арабо-мусульманского средневековья овладевает знаниями для того, чтобы стать кем-то, то у суфиев овладение знанием – исключительная внутренняя потребность, лишённая прагматизма [1, с. 74]. Мыслители Средневековья считали, что нравственное совершенствование невозможно в одиночку, поэтому долг человека – служить обществу. Люди, изолирующие себя от окружающих, не могут быть ни щедрыми, ни справедливыми, они лишают себя возможности обрести добродетель. В своих философских произведениях исламские философы связывают мудрость души с храбростью и воздержанностью, гармония которых порождает справедливость. Эти добродетели определяются как мера, отрицающая крайности, где человек способен совершенствоваться в теоретическом и практическом отношении, накапливая знания и улучшая характер.

Истинная цель суфизма заключалась в возвращении человека к Богу, из иллюзорности в реальный мир, в мир Духа. Совершенствование, соответственно, подразумевает индивиду-

альное совершенствование с учетом внутреннего опыта отдельной личности, но такого совершенствования мог достичь лишь тот человек, который проходил через обретение особенной чувственности и интеллектуального знания.

«Совершенный человек» у суфиев выражал сущность не нравственного идеала, а сущность единства мира и знания о мире. Человек являлся сердцем этого мира, который он постигал.

Теория познания в суфизме основывается на теории единства бытия – вахдат аль-вуджуд и абсолютном единстве – вахда мутлака. Суть данной теории заключается в том, что в мире существует абсолютное единство, и в каждом множестве существует проявление этого единства [1, с. 74].

Азиз Насафи, еще в XIII веке раскрывал концепт совершенства следующим образом: он утверждал, что тот, кто достиг состояния «инсан аль-кабил» – достиг наивысшей степени четырех атрибутов: добрые дела, добродетель, хорошие манеры и познание истины. Качества человека, достигшего совершенного духовного состояния, включает в себя свободу от страхов, жадности, агрессивных импульсов, подчинения нафсу, а также покаяние, воздержание и самообладание, терпение, упование на Господа и довольство дарованным.

В мировоззрении Х. Яссави «совершенный человек – это тот, кто достиг совершенства в шариате, тарикате и хакикате, т.е. суфий, он является полноценным с здравомыслящей и рассудительной точки зрения, где его слова, деяния, ахлак и знания совершенны, и кто сумел выковать все четыре качества в своем духе, и является совершенным человеком» [13, с. 247]. Как мы видим, «философская модель образования в исламе реализовывалась в концепции совершенного человека, которая включала в себя слияние горизонтов божественного и человеческого, веры и знания, разума и сердца» [1, с. 40].

Все люди потенциально могут достичь уровня совершенства, но мало на самом деле достичь этого уровня. Модель совершенного человека можно рассматривать как инструкцию по

достижению изначально заложенного в человеке потенциала высокой духовности.

Идея высоконравственного потенциала, сокрытого в человеке берет свое начало в интерпретациях коранического текста. В классических тафсирах говорится о том, что в аяте «Он научил Адама всевозможным именам» (Коран 2:31) подразумевается знание всех творений и предметов, а также их значений, заложенных в сознании человека. Также нельзя отрицать заложенный смысл в упомянутом аяте всех имен Аллаха, поскольку только человеку было открыто знание божественных имен. Благодаря этому знанию человек достигает совершенства, изначально сокрытого в Адаме, прародителе всего человечества.

Если многие представители исламского мистицизма, адаба и других духовных течений Мусульманского средневекового мира считали, что «инсан аль-каmil» является носителем законченного совершенного знания, то Абу Наср аль-Фараби под «совершенством» понимает непрерывное преобразование основ собственной жизни и мыслей. Совершенство состоит не в том, чтобы человек мог делать и знать все, а в том, чтобы все время постигать. Совершенствование – это вечный процесс развития человека, полюбившего мудрость. Таким образом, вопрос о совершенстве начинается с приобретения мудрости и завершается пониманием нравственного совершенствования своей жизни [1, с. 67].

Аль-Фараби останавливается на основных четырех источниках добродетели человеческой личности, бытия: доброте теоретической или назария, философской, большой этической и искусстве, основанной на знаниях. Высокий разум и доброе сердце должно быть у человека достигшего совершенства, «любить правду и тех, кто на ее пути, – пишет Аль-Фараби – питать нетерпимость ко лжи и тем, кто подталкивает к ней; пребывая над порицаемым, стремиться к высоким целям мироздания, имея почитающий благо высочайший дух» [14, с. 126-127]. Главная цель совершенного человека, мусульманина – впитанные разумом познания обратить в желания сердца, и воплотить в жизнь

каждую благую науку [15, с. 253]. С исламской точки зрения основная задача человека, стремящегося достичь счастья, освободить свой дух (душу) от зла физического тела и приобщить его к свету божественной жизни. Земная жизнь несовершенна, безнадежна, лишена всяческой радости и красоты справедливости и свободы. Настоящее благо или счастье в потустороннем мире, и достичь его человек может, только перестав осознавать себя чем-то индивидуальным, «слившись» с Богом, а подобное слияние осуществляется на пути непрерывного нравственного самосовершенствования. Как пишет Н.Е. Кулумжанов: «Необходимо излечить душу от страстей, сковывающих ее, из-за чего она нравственно больна. Лишь душа, освобожденная от «болезни» в состоянии осознать реальный путь постижения истины, в данном случае, божественной истины» [16].

Постижение божественной истины, тайн бытия не является результатом материальных усердий и трудов, когда человек через заучивание, исследование достигает понимания мироздания, а дается ему в качестве божественного дара, озарения или откровения. Однако для этого недостаточно иметь светлый разум, доброе сердце и силу воли. В словах назидания Абая приводится знаменитая притча обращения воли, разума и сердца к науке, дабы узнать кто из них важнее. Моралью притчи является их единство в повиновении сердцу, способное привести к успеху. «Недостаточно обладать разумом – только слушая и запоминая наставления знающих – говорит Абай – избегая пороков, можно стать полноценным человеком» [17].

Смысл человеческого существования заключен в нравственном совершенствовании. Проблема совершенства связывалась с приобретением мудрости, истинного знания. Высшая мудрость означает быть добродетельным человеком, поэтому совершенный человек – высоконравственный, добродетельный человек. Добродетель обретается в процессе совершенствования человека и становится необходимым качеством души человека, регулирующим условием подлинно человеческого существования. Нравственное совершенство достигается по-

ступками, которые противоположны присущему человеку пороку [2, с. 109-110].

Отличительной чертой суфизма является признание роли наставника, ведущего ученика по мистическому пути, направляющего его на истинный, посвященный путь. Наставник представляется как человек, обладающий всеми человеческими добродетелями, являющийся воплощением справедливости. Без такого наставника, несущего ответственность за него, ученик не в состоянии пройти до конца путь постижения истины, так как наставник для ученика не только образец для подражания, но «другое «я» верующего, которое в конце концов, через глубочайшую преданность и связь между учителем и учеником, перестает быть «другим» [18]. Как и суфии, аль-Фараби говорит о силе нравственного примера и считает основной задачей совершенного человека образование и воспитание тех, кто не способен сам по себе осознать начала бытия. Воспитание должно быть направлено на формирование целостного человека, обладающего нравственными добродетелями, совершающего хорошие поступки на основе доброй воли и свободного выбора. Подобное возможно, когда индивид формируется среди себе подобных [18].

Известный востоковед М. Степанянц [19, с. 290-298] отмечает, что суфизм не принимал идею извечного существования двух начал – доброго и злого. Ему свойственно понимание добра и зла как проявление объективной реальности Бога. Однако, несмотря на объективное понимание добра и зла, человек в суфийском учении свободен и имеет право сделать свой выбор. Умение правильно сделать выбор – одно из назначений человека, который хочет встать на путь истинный в поисках достижения совершенствования и счастливой жизни, как в земном мире, так и в потустороннем.

Совершенным человеком в суфизме мог стать каждый, кто прошел мистический путь, испытал себя лишениями и опытом и, стал атрибутом Истины. По оценке российского исследователя А. Смирнова [20, с. 43-44], суфизм является последним и

крупным течением средневековой арабо-мусульманской философии, которое впитывает в себя опыт достижения предыдущего развития арабской философской мысли. Суфизм не только критически оценивает достижения рациональной арабской философии, но и в то же время создает программу нового пути, которая ведет человека к постижению высших духовных ценностей на пути очищения и духовного совершенствования.

В суфизме совершенный человек стремился к духовности, целостности, согласию с самим собой и миром, обретению вечной жизни. Таким образом, и восточные перипатетики, и суфии внесли огромный вклад в становление нравственной личности не только своей эпохи, они смотрели далеко вперед, поэтому их учения до сих пор являются актуальными. Они дали практические рекомендации в реализации своих взглядов по проблеме совершенствования человека. Человек в учениях восточных перипатетиков являлся совершенным существом, который обладал благоразумием, отличался мудростью, сдержанностью, стойкостью, любил истину, справедливость и постоянно стремился к знаниям и счастью. Действительно, во все времена человечество стремилось к счастью и совершенствованию. И правда в том, что пути поиска у всех людей одинаковы, потому что каждый из нас в будущем хочет видеть здоровое и растущее поколение, а для решения этой проблемы нужно изучать древность и постигать ее тайны, в которых сокрыто столько мудрости. Ведь мудрецы, это те люди, которые сумели постичь тайны мироздания, подняться на высокие уровни, совершенны во всех отношениях и поэтому они старались передавать свои мысли, взгляды, учения другим поколениям, чтобы наш мир, наша вселенная, и каждый человек в отдельности мог достичь истинного счастья и совершенства [9, с. 16-19].

Ученые разных исторических эпох, народов и мировоззрений придерживались единого мнения, что человек как разумное существо обладает способностью познавать мир. И знания человека являются тем богатством, которое делает человека человеком, совершенствует его духовный мир [21, с. 18]. Говоря

иначе, совершенный человек – это, в первую очередь, высоко- нравственный человек, несущий свет и тепло в общество.

Основатель ханафитской школы имам Абу Ханифа говорил: «Изучать науку разрешается тогда и лишь в той мере, которая позволяет ему призывать людей к совершению добра и отказу от греховного» [3, с. 17]. Безусловно, суть этой мысли ученый черпал из основ религии, наставлений Пророка: «Совершеннейший из людей – тот, кто любит ближних своих и делает им добро без разбора, хороши ли они или дурны».

Исламский философ аль-Аттас, размышлявший над концепцией совершенного человека, считал, что муаддиб, т.е. обладающий адабом, способен взаимодействовать с многогранной Вселенной, при этом сохранив свою индивидуальность. Перед ним открывается возможность достижения уровня и состояния духовного и вечного счастья в обоих мирах. Процесс достижения этого состояния непременно связан с «та’диб» – привитие адаба, который подразумевает полное осознание своего долга, ответственности перед Творцом и непрерывную борьбу за самосовершенствование [22, с. 86-89].

Франц Роузентал в своем труде «Торжество знания» отмечает, что «с точки зрения сирийского ученого Сайф ад-Дина ал-Амиди, пределом и целью человеческого существования было совершенство. Совершенство отождествлялось для него с исчерпывающим знанием *intelligibilia* и предметов неизвестных» [23, с. 216-217]. Философы и ученые Исламского Мира считали необходимым изучение как религиозных, так и рациональных наук. Кроме того, они считали необходимым включение в рациональные науки иррационального дискурса.

Эзотерические дисциплины, такие, как алхимия, претендовали на знание «искусства», а также «науки», как, например, в заглавии одной из работ кодекса Джабира «Об уверенности в правильности науки». К примеру, Фахр ад-Дин ар-Рази в начале комментария к работе Ибн Сины «Ишарат» пускается в традиционное восхваление знания: «Все сердца соглашаются и все умы сходятся во мнении, что знание есть самое исклю-

чительное счастье и наивысшее совершенство и достоинство, а люди знания – это самые выдающиеся и известные люди». Затем с помощью слова «особенно», он делает вывод, что это относится, в частности, к испытанным философским наукам, и, следовательно, лишь они одни представляют действительное, заслуживающее внимания знание [23, с. 240].

Сам же средневековый мыслитель Ибн Сина пытается показать естественный процесс восхождения человека на пути к совершенству. Человек, таким образом, обретает смысл в жизни, он упорно, неустанно двигается вперед и развивается, воспитывает в себе добродетельные качества, чтобы достичь самого сокровенного в своей жизни, слиться с Всевышним, с самим совершенством и уподобиться ему, став, в своем роде, его отражением.

Рекомендации по умственному и нравственному совершенствованию Ибн Сина изложил в «Саламане и Абсале». «Совершенный человек Ибн Сины, помимо философских устремлений, связан с медицинскими изысканиями. Совершенный человек изображен им в «Саламане и Абсале» как «мыслящая душа и бессмертный дух» [9, с. 14].

Литератор и филолог Абу Хилал ал-Аскари в своем труде «Поощрение поисков и желания приобрести знание» утверждает, что «знание означает совершенство и совершенен среди людей тот, кто понимает превосходство знания и, затем способен учиться, чтобы постичь его, а в результате, вкусить сладость несравненного удовольствия, которое оно приносит» [23, с. 272-273]. Как мы видим, концепция «инсан аль-каmil» играет одну из значимых ролей в исламском образовательном процессе. Достижение совершенства подразумевает познание мира, формирование нравственной личности и профессионала своей сферы, которое возможно воплотить в жизнь лишь через непрерывное образование и совершенствование образования [2, с. 110-111].

Безусловно, нельзя отделять образованность и знания от действий и практического применения. Смысл обязательных знаний заключается в знании обязательных действий. Тот, кто

познал необходимое действие и время его совершения, тот приобрел знание, являющееся явной обязанностью. Посланник Аллаха говорил: «Существуют три погубителя: подчинение скупости, следование страстям и восхищение человека самим собой», от которых не может отделаться человек. Все порицаемые состояния сердца, как, например, гордость, самолюбование и им подобное, происходят от этих трех погубителей. Их удаление есть явная обязанность. А удалить их возможно, лишь зная их суть, причины, признаки и их лечение. Тот, кто не знает зла, падет в него [6, с. 91-92].

Пророк говорил: «Как только создал Аллах, Великий и Всемогущий, людей, осчастливил Он их разумом»; «Если приблизились люди к Аллаху набожностью и благочестивыми деяниями, приблизься ты своим разумом». А в наставлениях, адресованных Абу ад-Дарде, упомянул: «Прибавь себе разума, и увеличится близость твоя к Аллаху. Избегай запретного у Всевышнего, выполняй предписания Аллаха, хвала Ему, и ты будешь разумным. Совершай праведные деяния, и ты возвысишься и облагородишься в скоротечном мире, а в том, что следует после него, получишь ты от Господа своего, Великого и Всемогущего, близость и славу».

Связь разума и совершенства, которые отождествляются с наукой и знаниями, прослеживаются и в иных изречениях Посланника Аллаха. Когда его спрашивали о знающем, богобоязненном, лучшем в поклонении и достойнейшем человеке, ответ был один – разумный. К тому же обладание разумом, проявлявшееся в великодушии, красноречии, щедрости и высоком положении, считалось благом мирским, в то время, как мир иной, был предназначен для благочестивых. «Разумен тот, кто благочестив, даже если в этом мире он унижен и смиренен». В другом хадисе Пророк говорил: «Разумен тот, кто уверовал в Аллаха, поверил Его посланникам и поступал в покорности Ему» [6, с. 94-95], подчеркивая неразрывную связь веры и разума.

Более того, корыстные цели и поиск выгоды от полученных знаний не только выхолащивает общепринятые, религиозные

ценности, но и порицаются исламом. В одном из изречений Мухаммада указан явный запрет на применение полученных знаний против нравственных и высокодуховных позиций религии: «Не обретайте знания ни ради того, дабы возгордиться этим перед учеными, ни ради того, дабы препираться этим с глупцами, ни ради того, дабы этим выбирать круг общения» (Ибн Маджа) [24, с. 116-117]. Таким образом, становится очевидным, что образование с точки зрения ислама, есть нечто большее, чем получение новых знаний и навыков. Оно ведет мусульманина к гармоничной жизни, благочестию и благосостоянию, что требует синтеза на всех уровнях знаний, практики, жизненных принципов и действий.

Совершенный человек был идентифицирован с пророком Адамом, и кульминацией в своем совершенном проявлении с Пророком Мухаммадом. Все пророки, посланники, святые, и те, кто глубоко укоренились в знании и духовной проницательности, также квалифицированы заместителями Бога. Поэтому исламское образование должно отражать достопочтенного Пророка Мухаммада в познании и в действии. В его обязанности входит образовывание мусульман, которые как можно больше отражают качества Посланника Аллаха в соответствии с их возможностями и способностями. Эта нормативная позиция основана на кораническом изречении, что Посланник Аллаха является лучшей моделью для мусульман (усватун хасана), который в силу своих знаний и действий был наиболее богобоязненным, и, следовательно, самый почитаемым перед Создателем [25, с. 33].

Выдвигая Посланника Аллаха как носителя и примера концепта совершенного человека исламская модель совершенствования принципиально отличается от западной идеи универсальной личности, которая, по сути, носит больше собирательный характер, подверженный постоянным изменениям в контексте веяний и запросов времени. В этом плане личность Пророка Мухаммада, отражающая всю сущность концепции инсан аль-камил, не подвержена каким-либо изменениям или дополнени-

ям, поскольку в пророческой личности отражена нравственная, высокоэтическая, воспитательная суть Корана. Она усовершенствована и сформирована божественными откровениями и не нуждается в возвышении. Безграничное совершенство и отсутствие изъянов присуще лишь одному Творцу. И отсюда мы видим, что самосовершенствование человека ограничено не эстетическими или духовными пределами человеческих возможностей, а религиозной догмой, вероубеждением, несмотря на отражение и проявление в человеке всех совершенных качеств и атрибутов Всевышнего. В том числе и Посланник Аллаха, являющийся неопровержимым идеалом рода человеческого, имел ограниченность в самосовершенствовании, но с одним лишь отличием – пророки выбирали не между добром и злом, а между благом и наилучшим благом.

В каламистике общеизвестные классические школы заостряли внимание на вопросах вероубеждения, в связи с чем довольно сложно найти отдельные труды, написанные в области образования. И в тоже время в трудах имама аль-Матуриди встречается ряд терминов, имеющих прямое отношение к образованию человека. В матуридитском понимании у человека есть несколько органов чувств, возможностей, через которые он познает истину, Творца: чувства или органы чувств, аян (познание), разум и знания.

Если человек не применяет свои чувства в полной мере, то перед Аллахом они не будут записаны как пути, ведущие к истине, к своему создателю. В Коране приводятся аяты, в которых указывается на достижение благ вечной жизни теми, кто имеет слух. Однако каждый человек имеет уши, но не каждый способен идти верным путем. Здесь прослеживается мысль имама аль-Матуриди, в которой он указывает на значение не только физических, но и метафизических способностей человека.

Особенностью матуридитской школы от всех остальных является признание роли разума, который занимал ключевое место в познании и миропонимании. В доктрине аль-Матуриди каждый человек может разумом понять существование Едино-

го Творца. Религия же нужна лишь для разъяснения форм поклонений и божественной сути. Разум занимает особое место в познании, восприятии божественных истин. Аль-Матуриди рассматривает разум в качестве дарованного средства, инструмента, весов, при помощи которых можно взвесить и отличить черное от белого, высоконравственное от безнравственного, духовное от бездуховного.

Разбирая термин та'диб (воспитание) и талим (обучение), аль-Матуриди указывает на сходство двух понятий, применяя термин талим в качестве пояснения та'диба. В отличие от талима та'диб чаще всего находит свое воплощение через «живой» пример, подражание. С этой точки зрения, нет различия между основоположниками калама, поскольку Аллах не оставлял человечество без учителей – пророков и посланников, показывавших своими примерами пути к божественным благам, воплощая тем самым та'диб – совершенствование людей. Рассматривая образование и воспитание с каламистской точки зрения, аль-Матуриди возводит талим в ранг богоугодных действий, интеллектуальной божественной интуиции, относящейся к самому Аллаху и в качестве доказательства, цитирует аяты, в которых упоминались такие смыслы как «Он (Аллах) научил». Обучая человека, Создатель дает возможность человеку перейти из одного состояния в другое, из тьмы невежества к свету добродетели, возвышая и возвышая его уровни [26].

Из всего вышесказанного следует, что в каламе, впрочем, как и в суфизме, адабе совершенствование человека, достижение наивысшей точки идеала связано с верой, ее крепостью, уровнем. Неверующий человек предстает перед Творцом немощным с обилием изъянов и недостатков, поверженный безысходностью своего выбора безверия, отрицания божественных истин, чего нельзя сказать о верующем, совершенном человеке, достойном благ этого и иного мира.

Совершенный человек – смысл мироздания. На протяжении многих веков совершенные люди считали наилучшим поклоне-

нием – наставление мира на истинный путь, распространение среди людей милости Всевышнего, укрепление рациональных правил, искореняя безнравственные традиции, призыв к Единому Творцу, возвеличивая Его, разъясня брэнность этого мира и вечность загробной жизни [13, с. 247]. Достичь совершенства, согласно исламской традиции, возможно только в процессе образования, включающего в себя воспитание и непрерывное совершенствование. Образование как модель совершенствования способностей человека является непрерывной, пока жив человек. Стремление к познанию совершенствуется не только разум, но и дух человека. Значение концепции «инсан аль-камил» в практике исламского мира огромно, поскольку в ней заложен потенциал и стремление к преобразованию не только самого себя, но и к преобразованию основ общества в контексте гуманных, нравственных парадигм.

Литература

1. Сейтахметова Н.Л. Философия исламского образования: история и современность. – Алматы, 2009. – 143 с.
2. Сейтахметова Н.Л., Смагулов М.Н. Концепция «инсан аль-камил» как модель совершенного человека и ее ценностная роль в образовательном процессе // Адам элeмi. – 2017. – Т. 71, № 1. – С. 105-113.
3. Аз-Зарнуджи Б.А-И. Методика приобретения знаний и заветание Абу Ханифы. – Изд. 2., испр. и допол. – Махачкала: Ихсан, 2009. – 252 с.
4. Средневековая арабская философия: проблемы и решения. – М.: Восточная литература РАН, 1998. – 527 с.
5. Ал-Джили А.А-К. «Совершенный человек» в мистическом знании предшественников и последователей. Глава 60: «совершенный человек», или Мухаммад (благословит его Аллах и приветствует), как олицетворение справедливости творения / пер. с араб. О.И. Нисифоровой // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Философия. – 2010. – № 4. – С. 82-86.

6. Аль-Газали А. Воскрешение наук о вере (Ихйя улум ад-Дин). Избранные главы / пер. В.В. Наумкина. – М.: Наука, 1980. – 376 с.

7. Аль-Газали А. Возрождение религиозных наук / пер. с араб. яз. книги Ихйя улум ад-дин. В 10 т. – Изд. 2-е. – Махачкала: Нуруль иршад, 2011. – Т. 1. – 424 с.

8. Аль-Газали А. Ихйя улум ад-Дин. – Египет: Дар аль-Иман, 1996. – Т. 4. – 498 с.

9. Мансурова А. Совершенный человек в суфизме // Мысль. – 2008. – № 11. – С. 12-19.

10. Сейтахметова Н.Л. Проблема совершенного человека в фальсафа, суфизме и каббалистике // В кн.: Философия аль-Фараби и исламская духовность. – Алматы, 2005. – с. 298.

11. Мейір Ж. Сенім туралы ойлар // Ислам және өркениет. – 2013. – № 31(316).

12. Murata S., Chittick W.C. The Vision of Islam. – London: Tauris, 2006. – 368 p.

13. Кенжетай Д.Т. Қожа Ахмет Ясауи дүниетанымы. – Алматы: Арыс, 2008. – 360 б.

14. Қазақ руханияты: тарихи-философиялық және этномәдени негіздер. Ұжымдық монография / З.К. Шәукенованың жалпы редакциялауымен. – Алматы: ҚР БҒМ ҒК ФСДИ, 2013. – 375 б.

15. Қазақ философиясы тарихы (ежелгі дәуірден қазіргі заманға дейін) Қазақ философиясының қалыптасуы: ежелгі түркілік дәуір / З.К. Шәукенова және С.Е. Нұрмұратовтың жалпы редакциясымен. – Алматы: ҚР БҒМ ҒК Философия, саясаттану және дінтану институты, 2014. – Т. 1. – 400 с.

16. Кулумжанов Н.Е. Человек познающий // Сейфуллинские чтения – 11: Молодежь и наука: матер. республ. науч.-теор. конф. – Астана: КазАТУ, 2015. – Т.1, ч.3. – С. 21-24.

17. Абай. Слова назидания / пер. с каз. С. Санбаева. – Изд. 2-е. – Алма-Ата: Жалын, 1983. – 160 с.

18. Коянбаева Р. Идеал совершенного человека в философии аль-Фараби и суфизме // Әл-Фараби. – 2011. – № 2. – С. 30-38.

19. Степанянц М.Т. Мир Востока. Философия: прошлое, настоящее, будущее. – М.: Восточная литература, 2005. – 375 с.

20. Смирнов А.В. Великий шейх суфизма (опыт парадигмального анализа философии Ибн Араби). – М.: Наука, 1993. – 328 с.

21. Харисова Л.А. Ислам и духовно-нравственное воспитание школьников: методическое пособие. – Казань: РИЦ Школа, 2001. – 172 с.

22. Ибжарова Ш.А. Сущность и эволюция идеи университета: философско-культурологический аспект. Монография. – Изд. 2-е. – Алматы, 2010. – 154 с.

23. Роузентал Ф. Торжество знания. Концепция знания в средневековом исламе / пер. с англ. С.А. Хомутова; предисл. и примеч. А.В. Сагадеева. – М.: Наука, 1978. – 372 с.

24. Аль-Газали А. Нравственность мусульманина / пер. с араб. А.И. Рустамова. – Казань: Ансар Фаундейшн, 2003. – 364 с.

25. Wan Daud W.M.N. Islamization of Contemporary Knowledge and the Role of the University in the Context of De-Westernization and Decolonization. – Kuala Lumpur: Universiti Teknologi Malaysia, 2013. – 62 p.

26. Tunçpinar A.S. İmâm Mâtûrîdî'nin Eđitimle Alâkalı Bazı Ayetlere Getirdiđi Yorumlar // Uluđ bir çınar İmâm Mâtûrîdî Uluslararası Sempozyum Tebliđler Kitabı. – İstanbul, 2014. – S. 229-250.

2. МОДЕЛИ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФЕНОМЕНЫ КУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ВЗАИМОДОПОЛНЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ КАЗАХСТАНА

2.1 Моделирование исламского образования в Тюркском мире: экзистенциальный потенциал воспитания

Одной из значимых проблем современного казахстанского общества является необходимость реформирования образования для адаптации его к быстро изменяющимся условиям формирующегося глобального мира. Современное казахстанское образование существует в противоречивом пространстве соотнесенности ценностных систем двух цивилизационных парадигм: Востока и Запада. Задачи, формулируемые на современном этапе развития сферы образования, обширны и многогранны и требуют разработки новых методологических подходов. Стремительно изменяющиеся требования к нормам социализации подрастающего поколения вынуждают систему образования вести постоянный поиск новых ориентиров, принципов образовательного и воспитательного процесса с тем, чтобы наилучшим образом подготовить молодежь к современным реалиям. Эта многоаспектная проблема, решение которой жизненно необходимо для общества, чтобы найти свое место в новом глобальном порядке. В условиях казахстанского общества, особенно в связи с поднимаемыми сейчас вопросами поиска идентичности, сохранения «культурных кодов», обеспечения традиционности и преемственности перед системой образования ставится проблема соотнесения традиционных образовательных систем, обеспечивающих эту преемственность и инновационных мето-

дик, направленных на формирование некоего глобального мировоззрения, основанного на общечеловеческих, прежде всего западно-ориентированных ценностных систем. Современное образование ориентировано на инновационное обучение, которое трактуется как «ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Обобщая специфику инновационного обучения, следует выделить его черты: открытость обучения будущему, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях... Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы, и методы, и роль педагога и т.д.» [1].

Задача сама по себе верная и актуальная, но значит ли переход к инновационному образованию полную замену содержательного контента и всех методических принципов современного образования? Не грозит ли это потерей всех традиционных образовательных методик, ценность которых апробирована многовековым опытом? Вопрос в том, в какой мере нужно или не нужно сохранение традиционных форматов образовательного процесса?

Каждая культура в процессе эволюции выработала оптимальную с ее точки зрения систему координат воспитания. Имеется такая система и в тюркской культуре. Основные ее принципы воспроизведены в кочевой культуре казахов и играют значительную роль в формировании духовности казахской

молодежи и в современную эпоху. Должно ли образование учитывать эту систему в полной мере, нужно ли ее полностью реформировать, какие нормы можно и нужно сохранить, от чего отказаться? Такие вопросы требуют своего решения, поскольку от этого зависит что будет определять образовательный процесс будущего Казахстана.

Что же было выработано в тюркской цивилизации для социализации членов социума? Есть ли особая модель образования и воспитания в тюркской культуре, способная подпитать современное образование, остро нуждающееся в трансформации и реформах? Какие ценности тюркской духовности нуждаются в сохранении и передаче подрастающему поколению?

Не вызывает никаких сомнений, что передача традиционных норм ценностей является условием обеспечения социальной стабильности и нормального функционирования общества. Эта ценностная система включает в себя общие идеалы, символы, верования, мораль, традиции, этикетные нормы поведения и т.п. и ее усвоение является необходимым компонентом формирования развития и существования социума. С другой стороны, догматизация чего бы то ни было, приводит к гибели. Не изменяющаяся система сама себе изживает, нанося вред не только себе, но и окружающему миру. Это в полной мере относится и системам воспитания. Необходимость внесения изменений понималась обществом всегда. Но, наверное, никогда эта необходимость не была осознанна так остро, как в современной ситуации, когда процесс интенсификации жизни становится уже осязаемым как на личностном уровне, так и в общественном сознании.

Человечество переходит в совершенно новую, еще четко не определяемую стадию, существования, где развитие современных систем коммуницирования привносит существенные изменения в процесс социализации человека, в сферу его взаимоотношений с обществом. С одной стороны, позитивным является повышение уровня информационной обеспеченности, позволяющей человеку быстрее находить необходимый матери-

ал и лучше справляться с социальными ролями, с другой стороны, как ни странно, процесс развития средств коммуникации приводит к усилению отчужденности людей, к «закапсулированности» отдельной личности, теряющейся в расширяющемся информационном поле. Все чаще декларируемые в образовательном процессе принципы поливариантности, многовекторности, плюрализма, толерантности, включенности и т.д. обогащая информационную составляющую, приводят одновременно к размыванию ценностного содержания образования, лишая обучающихся возможности четкой ориентации в пространстве социума. Человечество еще не достигло состояния однородности, не выработало единую систему координат в сфере духовной культуры, следовательно, проблема соотнесения различных, часто противоречащих друг другу, систем воспитания сохраняет свою остроту. И в этом контексте понимание специфических характеристик образовательных парадигм различных культур является важной составляющей исследовательского процесса.

Каждая цивилизация индивидуально решает задачу создания системы образования для трансляции знаний, сохранения своего культурного кода, позволяющего ей сохранять самобытность и формировать культурное поле для дальнейшего развития. Тюркская цивилизация в ходе длительной эволюции сформировала собственную мировоззренческую систему, на базе которой формировалась некая модель образовательной системы, позволяющая не только транслировать накопленный опыт поколений, но и создавать новые способы социализации подрастающего поколения. «Фундаментальные основополагания традиционной культуры, имманентная логика ее развития аккумулированы в специфическом самобытном миропонимании. Именно поэтому, можно утверждать, что ядром оригинальной культуры является мировоззрение.

Мировоззрение в самом общем виде определяют как систему взглядов на мир и место человека в нем. Центральными категориями мировоззрения выступают «мир» и «человек». В рамках этой оппозиции формируется система духовно-прак-

тического освоения действительности, внутри которой представлены в совокупности знания и убеждения, нравственные идеалы людей и регуляторы социального поведения, психологическое и эстетическое отношение к миру. Помимо чисто познавательного ракурса в мировоззрении наличествуют и такие формы практического освоения мира, как понимание, общение, интерпретация, вообще культурно-исторический контекст» [2]. Трансляция этих идеалов становится задачей системы образования данного общества.

Тюркская культура оставила заметный след в истории человечества. Эти ценности, воспринимаемые с самого детства, во многом обуславливают становление человека как личности. Для тюркской кочевой культуры была характерна способность к сочетанию традиционного и новаторского, к синтезу многих инокультурных традиций духовности и их переработка в соответствии с собственными потребностями и основополагающими ценностями. Отличительной чертой традиционного тюркского мировоззрения является мировоззренческий синкретизм, как совокупность стихийных воззрений, взглядов и представлений об окружающем мире и месте человека в нем, охватывающий все типы народного мышления и не принадлежащий ни к религиозной, ни к философской формам сознания, являющий собой изначальный компромисс между различными мировоззренческими установками и бытующий в сознании людей в виде здравого смысла, рассудка, народной мудрости. Традиционное мировоззрение тюрков представляло собой синкретический сплав ислама с обрядами древних верований и культов, определяемое как «двоеверие». Этот синкретизм мысли держался на обрядовых комплексах, которыми была наполнена повседневная жизнь тюрков. Это способствовало взаимодействию различных точек зрения и постоянному духовному обновлению [3]. «Тюркский мир на протяжении всей истории Земли являлся уникальным местом – родиной самых первых и могучих культур и цивилизаций, оказавших впоследствии решающее влияние на весь ход мировой истории. Такое обстоятельство исходит

из основной причины: тюрки были связующим мостом между Востоком и Западом. Таким образом, особенность тюркской культуры заключается в том, что она неизбежно вобрала в себя все лучшее из мировой культуры Востока и Запада, но, вбирая эти ценности, она сумела сохранить и свою уникальную и самобытную культуру» [4].

Тюрки выработали собственные понятия, мировоззренческие универсалии, характеризующие специфику отношений человека-номада к миру. «Цивилизационные отличия кочевья фиксируются в характере культуры, ее свойствах и базовых функциях. Пространственно-временные границы существования кочевой культуры определили и доминантные мировоззренческие формы, преобладающие у этих народов. Господство мифологических, религиозных воззрений придало качественное своеобразие кочевому мировоззрению. Характерными чертами кочевой ментальности выступают синкретизм, единение с природой, восприятие природной среды абсолютной, самодостаточной реальностью, восприятие мира как целого, инерционность, стереотипизированность. Становление этих атрибутов происходило в течение длительного исторического времени.

Кочевая ментальность является результатом множества факторов. Синкретизм и многокомпонентность как главные атрибуты мировоззрения были обусловлены географическим месторасположением, особым образом жизни и многообразием этнокультурных общностей, существовавших на территории Казахстана. Среди разнообразия идейных, культурных субстратов, определивших содержательную наполненность, фундаментальные ценности и ориентиры кочевого сознания, наиболее ярко и полно репрезентируют существо и смысл номадического мировоззрения традиционные тюркские верования и представления. Это связано как с длительной историей тюркских племен и народов на территории Центральной Азии, так и способностью ассимилировать существовавшие мировоззренческие универсалии номадов в рамках тюркского мировоззренческого синкретизма.

Можно выделить следующие специфические особенности тюркского мировоззрения, нашедшие выражение в содержании образования и воспитания в.

- неразрывное единство с природой. Жизнь кочевника одухотворена органичной связью с миром, что способствует внутренней и внешней гармонии существования.

- синкретизм. Современные исследования показывают, как в тюркское мировоззрение проникали идеи манихейства, буддизма, зороастризма и других верований, ни в коем случае не заменяя основных ценностей, но дополняя их, придавая специфическое понимание.

- инерционность. Обыденная жизнь кочевника характерна монотонностью и однообразием, отсутствием явной активной составляющей. Это однообразие воспринимается как единственно правильный порядок вещей в мире, не нарушение целостности и гармонии мира.

- стереотипизированность. Традиция предписывала номаду не только жить в гармонии с природой, но и следовать раз и навсегда установленным правилам, соблюдая обычаи своего народа» [2].

Исследователь Аязбекова С., характеризуя тюркскую цивилизацию, полагает, что «важной характеристикой тюркской цивилизации является то, что пространство тюркского мира не ограничивается Землей, а устремлено ввысь, в Космос. Самоотверженное служение Небу как первоначально, ощущение и постоянное воссоздание связи с небом, проецирование космических(небесных) законов на повседневную жизнь людей, что Космос можно отнести к первоэлементам тюркской цивилизации» [5]. В рамках этого мировоззрения формировалась кочевая ментальность, находя свое отражение во вселенских законах, встраивая свой человеческий мир в огромный ритуализированный Космос. Вся система воспитания была ориентирована на гармоничное сосуществование с космосом, задающим основные параметры бытия не только природного мира, но и человеческого бытия. Если даже тюркская духовная культура не

сформировала четкий этический принцип недеяния по даосскому образцу, то в содержательном плане была близка к этому и систему ориентирования в мире для подрастающего поколения формировала на таком же этическом фундаменте.

Модель образования и воспитания в тюркском мире формировалась в системе традиционных ценностных принципов. Она характеризуется целым комплексом характерных особенностей. Первой отличительной особенностью традиционного социума является ярко выраженный авторитет Учителя. Соответственно отношение «ученик-учитель» становится краеугольным камнем воспитательного процесса, формирующего определенную систему взаимодействия, заданного обществом. Учитель становится для ученика не просто примером, но прежде всего, носителем базовых социальных свойств и качеств, без которых невозможно самоидентификация ученика в социуме. Учитель в этом тандеме является духовным и нравственным авторитетом, наставником, олицетворяющим образ жизни, достойный подражания. Учитель в иерархии тюркского общества занимает особое место. Не представляя напрямую властные функции и не отправляя связанные с ними полномочия, он выполняет миссию трансляции культуры во всех ее проявлениях в процессе обучения и воспитания. Фигура учителя отождествляется и воспринимается личностной презентацией и манифестацией культурных ценностей общества. В данном контексте, согласно мысли Н.Н. Моисеева понятие «Учитель» обозначает небιологическую форму передачи информации в обществе, представляющую собой «сложную, очень дифференцированную систему, которая обеспечивает преемственность знания, культуры, традиции» [6].

Французский социолог Габриэль Тард, автор теории подражания через отношения «учитель-ученик» проанализировал процесс усвоения индивидом социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит. Коммуникацию «учитель-ученик», он раскрыл как типовое социальное отношение, воспроизводящееся на различных уровнях. В

традиционных обществах учитель – это личностно осуществляемая функция и поэтому не замыкающаяся рамками только определенных педагогических проявлений. В исследовательской литературе в настоящее время выведены различные типы учителей. «Эпохе стабильности, устойчивости и культурного диалога соответствует Учитель жизни как традиционер и коммуникатор, а эпохе неопределенности и культурного взрыва – Духовный учитель, который конструирует, творит новые смыслы и ценности и может стать для культуры и общества выходом из нравственного тупика. В такие периоды в культуре перепутаны все типы и это не время учителя жизни. На этом социокультурном изломе возможно появление нового Учителя как творца новой культуры. История культуры как история смены ценностей предлагает устойчивые социальные типы Учителя: Мистагог (колдун, шаман, жрец); Философ (античный философ и философ-гуманист), Святой (отшельник, монах, священник), Исследователь (ученый-естествоиспытатель, ученый-гуманитарий) и Педагог (как конструированный тип из всех перечисленных). Уникальность культуры, различие духовных идеалов и ценностных ориентиров прослеживается и в феномене учителя» [7].

Тюркская модель образования и воспитания тождественна всем восточным образовательным моделям и во многом отличается от западной модели. В частности, западная система работала на базе коммуникационной модели «Я-Я», ориентированной на приоритет индивидуалистических ценностей, в то время как тюркская культура формировала коммуникационную модель «Я-Он», где авторитет Учителя был невероятно высок. Согласно Т. И. Масловской, «в так называемых традиционных обществах знания передавались, как правило, монологически, т. е. обучение заключалось в авторитарном изложении догм того или иного учения, которые без всяких изменений переходили от учителя к ученику» [8].

Если в западной системе Учитель для ученика является некой точкой отсчета в формировании своей «самости», и в отно-

шении к нему возможна некая рефлексия, отрицание и критика, то в восточной модели Учитель – высший авторитет и абсолют. В традиционной тюркской культуре феномен учителя ассоциируется с образом «мудреца». Мудрец-человек, обогащенный знанием и пониманием, большим жизненным опытом. Он охватывает духовным взором бесконечность миров Вселенной. Он объясняет молодым необходимость терпеливости, означающей бережное и неустанное сосредоточение на лике и жизни Вселенной, неустанное выражение в ней глубинного отношения, которое выливается в приобщение ко все более новым уровням общения с нею, т.е. в возвышение человека. Мудрец «конденсировал» весь духовный опыт, все знание, осенялся ореолом всеобщей признательности. Масштаб личности, ее общественная значимость определяются богатством и мудростью этого опыта. Опыт взаимосвязи – взаимоотношения с миром «носил» определенный человек, воплощающий в себе преемственность культуры. Бытие мудреца, олицетворенное в незаурядной личности, вызывая уважение, в то же время рождало желание приобщиться к этому большому опыту, имевшему индивидуальное и коллективное значение. Мудрец нес не только знание, но и был олицетворением высоких критериев нравственности. Мудрец в своем живом бытии воплощал опыт гармонического постижения мира [9, С. 15-25]. Мудрец-Учитель носитель знания, которое дарует ищущему то, что сделает его сильным, защищенным по отношению к миру и ценным членом общества.

Следующей отличительной особенностью восточной модели образования является ярко выраженная директивность. Ведущим механизмом процесса социализация выступает ритуал, поддерживающий и воспроизводящий традиционные нормы. Смысл обучения состоит не в своевольном выборе, а в постепенном постижении образцов поведения, признанных непрерываемыми в данном обществе. Учитель, наставник руководит развитием ребёнка, направляет движение в нужном для общества направлении, дает четкие указания, предостерегает от ошибок, гарантирует следование образцам. Четкая регламентация

образцов поведения была необходимым условием выживания в условиях кочевого общества, что и являлось причиной приоритета директивных способов передачи знания. Система табу – запретов охватывали раньше все стороны жизни человека и тесно переплетались с хозяйственно-практической деятельностью и всем его укладом жизни. «С незапамятных времен запреты, как составная часть мифологических воззрений и различных обрядов, играли важную роль в нравственной и повседневной жизни народа, способствовали гармонизации и упорядочиванию взаимоотношений, связей в цепи «Природа – Человек -Общество». Запреты и разрешения – главные механизмы в духовном и нравственном совершенствовании человека, они являются первичными формами ограничения прав и регулирования отношений в обществе и природном мире. В целом, с точки зрения морально-этических норм, запреты представляют собой систему правил, возникшую для упорядочивания человеческих отношений, связей между обществом и природой. Запрет и разрешение – одни из основных механизмов в нравственном совершенствовании человека» [10]. Реализация системы табу-запретов в образовательной модели позволяла роду, племени, сообществу сильнее кооперироваться, объединяться и коррелировать свою деятельность в окружающей действительности.

Соответственно, приверженность жесткой дисциплине становится необходимым условием воспитательного процесса в тюркской культуре. Ребенок формировался в системе четко очерченных социальных регулятивов и обязанностей. Идея человеческой индивидуальности была развита крайне слабо, приоритет общественного над личным воспринимался как данность. Личность как бы растворялась в семье, клане, социальной группе. Отсюда и упование на жесткие формы и методы воспитания. Без жесткой системы диктата нельзя было обеспечить соответствующей данной социальной системе порядок.

Еще одной характерной особенностью тюркской модели воспитания является принцип подражания или педагогика примера. Каждая культура формирует систему образцов для под-

держания и культивирует ее для закрепления в сознании учеников. Данные образцами для подражания выступают старшие члены общества, родители, учителя на личном примере демонстрирующие истинность и действенность общепринятых норм и ритуалом поведения. Личный пример абсолютизируется и становится основным методом донесения знаний до молодых членов социума, вырабатывая у них определенные стереотипы поведенческих моделей на базе фундаментальных для этого общества ценностей.

«В состав традиционного кочевого мировоззрения органично входят сложившиеся на протяжении длительного этно- и культуругенеза фундаментальные нравственные, моральные ценности. Выполняя функции социальных регулятивов, нормы традиционного поведения и общения обеспечивали жизнеспособность, стабильное функционирование номадического социума. Эти базовые нормы и ценности передаются из поколения в поколение и усваиваются на уровне бессознательных стереотипов, шаблонов, поведенческих ориентиров, образуя особый склад мышления и психики – неповторимый оригинальный менталитет этноса. Бессознательные структуры обладают очень высокой устойчивостью. Они могут сохраняться на протяжении веков и даже тысячелетий, особенно в традиционных обществах. Стержнем социальных отношений кочевников и базовой ценностью мировоззрения является родственно-родовое начало, выступающее основополагающим принципом самоидентификации индивида и с общиной, и с естественной средой обитания, прежде всего с территорией как продолжением своего природного бытия [11].

Любое сообщество создает систему социальных институтов, осуществляющих образовательные функции для трансляции этих ценностей. Тюркская культура не является исключением. К главным образовательным институтам в тюркском обществе можно отнести семью и различные гендерные и возрастные социальные группы, обладающие набором социальных установок, обеспечивающих порядок и развитие общества. В

рамках этих социальных групп и сообществ осуществляется передача образцов и поддерживается осуществление традиционных форм поведения. Способы передачи этих знаний и навыков нарабатывались веками.

Самым главным социальным институтом, осуществлявшем образовательные и воспитательные функции являлась семья. Значимость влияния семьи на процесс формирования личности ребенка очевидна и неоспорима. Семейное и общественное воспитание взаимосвязаны и на современном этапе развития человечества, когда существуют разнообразные институты, выполняющие роль инструментов социализации. Тем более значимой является их взаимодействие в эпоху, когда семья была едва ли не единственным социальным инструментом воспитания и образования. Семья для ребенка – это первая школа взаимоотношений и взаимодействий с людьми. Именно в семье складываются первые представления о мире, о жизни, о добре и зле, о порядочности, об уважительном отношении к материальным и духовным ценностям, передается информация о всех значимых традициях и обычаях. Формируется эмоциональный фон, переживаются чувства любви, дружбы, долга, ответственности, справедливости.

В семье осуществляется и важнейший образовательный принцип подражания образцам, поскольку в качестве образца поведения зачастую выступают родители. Родительская модель поведения определяет значимый контент поведенческой модели детей. Семья способствует приобретению ребенком жизненного опыта. Она является важным фактором в формировании дисциплины и поведения у ребенка. Во внутрисемейном общении ребенок нарабатывает опыт, позволяющий сформировать собственные взгляды, нормы, установки и идеи.

Традиционная тюркская семья выполняла все обязательные для нее функции, формируя практические навыки общения. «Все внимание родителей-киргизов направлено к тому, чтобы поддерживать телесную силу детей и скорее их поставить на ноги, а потом сообщить им несложное и простое правило

нравственности и некоторые практические взгляды на жизнь и вещи, основанные на преданиях, обычаях и опытах. При достижении известного уровня гражданства и образованности обычаи и предания заменяются в воспитании и жизни различными правилами, тщательно проверенными в опыте и на практике. В применении к воспитанию эти правила имеют тройное назначение: одни развивают физическую силу, другие — религиозно-нравственные качества, третьи — умственно-познавательные способности детей.

Физическое совершенство всегда было предметом особой заботы в тюркской семье. Забота о здоровье ребенка и его нормальном развитии, воспитании, выносливости, ловкости координации движения, силы, быстроты – все это всегда было предметом неустанной заботы народа. Физическое воспитание детей и подростков находило свое выражение в детских играх, национальных видах борьбы, спортивных соревнованиях, которые передавались из поколения в поколение, составляя народную систему физического воспитания. На ранних этапах развития этноса наблюдается приоритет физического развития, неразрывно связанного с нравственными качествами героев, о чем свидетельствуют богатырские сказки и эпосы многих народов...

На примерах легендарных эпических героев взрослые воспитывали в детях смелость, отвагу, стремление к физическому совершенству. В башкирском эпосе «Урал-батыр» красочно описываются идеалы физического совершенства народа и духовные ценности общества в образе Урала. Эпический герой киргизского народа «Манас» – идеал человека могуче физической силы, отваги, геройства. И сегодня живет в памяти народной образ главного героя эпоса «Кер-оглы» – отважного народного мстителя, наделенного могучей силой, умом и отвагой [12]. Для мальчиков еще одной формой физического и патриотического воспитания являлось обучение боевым искусствам. В казахском эпосе «Алпамыс» мы также видим значимость единства духовного и физического как условия для раскрытия в человеке его стремления к знанию и воспитанию посредством знания.

Религиозное воспитание детей формировалось в рамках, наиболее распространенных в тюркской культуре религиозных верований: шаманизма и тенгрианства. Традиционные верования складывались на базе шаманизма, главной идеей которого является великая гармония духа и природы, человека и мира. Фигура шамана является значимой составляющей культурной жизни тюрков, вера в шамана, способного отогнать опасности, предостеречь, помочь в общении с духами предков долгое время составляла важную часть жизни кочевников. Шаманизм давал человеку веру в покровительство высших сил, помогая ему лучше обустроиться в мире и легче справляться с его тяготами. Через шамана простой кочевник удовлетворял свое желание быть в гармонии с внешним и внутренним миром. Шаман защищал и ограждал его от угроз мира, устанавливал внутренний порядок, осуществляя преемственность вещей в обществе, придавая упорядоченность, формируя нормы повседневного поведения, систематизируя ценности, осуществляя контроль за поведением и демонстрируя незыблемость мирового порядка, в которой кочевник так сильно нуждался. Именно такой значимостью шамана в жизни, когда его деятельность пронизывала практически все сферы жизнедеятельности общества и объясняется присутствие элементов шаманизма в мировоззрении казахов уже тогда, когда определяющей составляющей в их синкретичном миропонимании становятся идеи ислама. [13].

Одной из главных религиозных идей тюрков является Культ Неба-Тенгри, вводящий четкую тройственную структуру вселенной: наверху голубое небо, внизу темная земля, а между небом и землей пространство людей. Как утверждает известный исследователь проблемы тенгризма Ауезхан Кодар «Бог Тенгри – бог неба, т.е. он и единый бог, и высший бог, к которому можно обратиться через других богов и духов. Так, по тюркской «Книге гаданий» кроме самого бога неба Тенгри есть Бог пути Тенгри на Пегом коне и Бог пути Тенгри на черном коне, кроме того есть еще божество Йер-Су, и богиня деторождения Умай. У каждого из этих богов свои функции, но Тенгри вбирает всех,

ибо он – обладатель «кута», или благодатной, оживотворяющей силы. Чтобы у человека была удача и счастье надо, чтобы его осенила эта благодать, но, когда с ним пребывает «кут», нет препятствий, которые бы он не преодолел. Насколько это отлично от мусульманской покорности судьбе, где муслим уповает только на волю Аллаха, полностью посвятив себя религиозному служению. У Тенгри нет такого себялюбия, он не требует от своих чад религиозного фанатизма. Наоборот, он требует от тюркского мужа, чтобы он, несмотря ни на что как можно полнее раскрыл себя» [14].

В представлении древних тюрков рождение человека происходит тогда, когда с неба нисходит «кут» – благодать, а из Земли – благоволение матери Умай. Следовательно, любой человек представляет собой живое воплощение Неба и Земли, а момент разъединения этих компонентов означает прекращение жихни, когда душа возвращается на небо, а тело или останки предаются земле. Извещая о смерти, тюрки говорят: «ушты» – улетел, отлетел. Человек рождался и жил на земле. Земля – его среда обитания, после смерти она поглощала человека. Но Земля даровала человеку только материальную оболочку, а чтобы он созидал и этим отличался от других обитателей на Земле, Тенгри посылал на Землю к женщине, будущей матери, «кут», «сюр». Дыхание — «тын» как признак рождения ребенка, было началом периода пребывания человека на «лунно-солнечной земле» до самой смерти, пока оно не обрывалось — «тын бетте». Если «тын» являлся признаком всех живых существ, с «кутом», самой сутью жизни божественного происхождения, приходящего с Космоса, связывали жизненную силу человека от его зарождения до самой смерти. Вместе с «кутом» Тенгри даровал человеку «сагыш» («мын», «бэгер») и этим отличал его от всех живых существ. «Сюр» также даровался человеку вместе с кутом. Считалось, что в «сюр» заключен его внутренний психологический мир, который выросл вместе с ним. Кроме того, Тенгри даровал человеку «кунел», благодаря которому человек был способен предчувствовать многие события — «кунелем сизэ».

После смерти, во время сожжения физического тела умершего, «кут», «тын», «сюр» — все одновременно испарялись в огне, и умерший «отлетал», переселяясь на Небо вместе с дымом погребального костра, где становился духом (духом предков) [15].

Еще один срез в усваиваемом религиозном сознании тюрков – вера в аруахов. «Вся культура тенгрианства – это связь с потусторонним миром, выраженная в **культе мертвых**, или **аруахов**. По тенгрианским представлениям, душа человека рождается в небе, потом при содействии божественной пары Тенгри-Умай происходит зачатие ребенка, а после смерти человека его душа вновь возвращается в небо и там покровительствует своим потомкам. Поэтому память о мертвых, или о предках ушедших в мир иной – это главный нерв тенгрианства. Именно через своего предка-аруаха номад связан с Тенгри. Отсюда вся обрядность тенгрианства связана с деторождением и культом предка. И это создает вечный сакральный круговорот, в начале которого шильдехана – праздник по случаю рождения ребенка, в середине – сватовство и женитьба, а в конце – поминки по мертвому предку» [14].

Традиция почитания духов предков у тюрков отразилась у тюрков в требовании знать свою родословную до седьмого поколения, помнить и чтить деяния дедов и прадедов. Помнить не только их достойные поклонения деяния, но и несправедные поступки, отразившиеся на жизни рода. Каждый должен помнить, что их поступки так же найдут отражение в истории рода и будут оценены соответственно их значимости другими поколениями. Вера в аруахов и память поколений направляла тюрков на достойные дела и обязывала к нравственной чистоте. Нарушение данного слова и обязательства, ложь воспринимались как оскорбление естественного порядка и заслуживали достойного наказания, иногда ценой в жизнь [13].

Отдельным аспектом народной педагогики тюрков явилось трудовое воспитание, в процессе которого формировалось и познавательное отношение к миру. Цель семьи состояла в привитие ребенку трудовых навыков. Это начинается с простейших

видов труда, переплетаясь с общественно важными делами. В казахской семье мальчиков учили присматривать за ягнятами и козлятами, готовить дрова, делать орудие труда из продукции скота (плетение узды, плети, шидер, выделывание кожи, изготовление оружия и т.д.), строить кошару, также приучили к кузнечному и ювелирному искусству, а девочек воспитывали убирать дом, мыть посуду, готовить пищу, шить кружева, ткать узоры, ухаживать за детьми, обслуживать гостей. В процессе трудового воспитания родители учили детей трудиться не только для себя, но и ради благополучия народа, почетного отношения к труду, понимания радости и наслаждения трудовой деятельности.

Все три группы правил воспитания так согласованы между собой, что составляют как бы одно целое: взятые вместе, они преследуют одну общую цель – гармоническое, всестороннее воспитание всех сил и способностей человека. Поэтому воспитание делилось на физическое, религиозно-нравственное и умственное. На протяжении длительной истории жители степных просторов накопили богатый опыт воспитания подрастающих поколений, создали обычаи и традиции, в которых соединяются творческий опыт народных масс, правила, нормы и принципы поведения человека. В соответствии со своеобразными особенностями социально-экономических, культурно-исторических, природно-климатических условий у казахов-кочевников сложились свои требования к обучению и воспитанию детей и молодежи. В частности, был выработан определенный морально-психологический эталон личности, суть которого заключалась в известном афоризме, который дословно переводится так: «Настоящий джигит имеет восемь граней качества и способен хранить тайну», т. е. человек должен обладать следующими качествами: умением вести кочевое скотоводство, трудолюбием, стойкостью в беде, смелостью в бою, знанием генеалогии своего рода, поэтическим дарованием, находчивостью и остроумием, владеть техникой верховой езды» [16, с.74].

В семье закладывались основы патриотического воспитания через призывы любить свой народ, обеспечить его единство, любить родную землю, хранить заветы отцов по ее защите. В тюркской традиции патриотизм формируется в рамках идеи защиты народа, степи и т.д. Средством патриотического воспитания становятся древние поэтические произведения, эпосы и другие духовные структуры в рамках устного народного творчества. «В воспитательных поучениях тюрков определяется система единства народа и преемственности поколений, место тюркского народа в мире, изыскивается ответ на вопрос «каким путем надо жить» для сохранения жизнеспособности народа... назидательные поучения тюрков всегда включают в себя уважение обычаев предков, умение ценить прошлое, взять за основу традиционность» [12].

«В иерархии кочевых ценностей понятия «Ата мекен», «Ата коныс» (родовая территория) занимают центральное место. Кочевой человек не мыслил себя вне родового коллектива, традиционной общины. Выделяя себя из окружающего мира, номад артикулировал прежде всего свою принадлежность к роду, воспринимая себя неразрывной органической частью родового целого. Не случайно, самой страшной карой для кочевника являлось отлучение от рода, которое в его сознании было тождественно смерти.

Особая главенствующая роль мужчины трансформировалась в обществе в этическую ценностную доминанту уважения и почитания отца, отцовского дома, мужа, авторитет старших, аксакалов в родовом обществе, власть мужчин. Как отмечает С.Акатаев, отец является носителем семейной, фамильной власти как продолжатель рода, носитель духовных качеств родителя. В иерархии разнообразных функций отца, старца (производитель материальных благ, хозяйственно организаторские функции и др.) превыше всего ставились родительские отцовские качества. Глава патриархальной семьи пользовался исключительными правами во всех вопросах, касающихся судьбы и жизни домашних. Почитание отцовского дома (кара шанырак),

прослеживается в основополагающих обычаях и ритуалах кочевников [18, С.11].

Ярко характеризует кочевую ментальность традиционный институт гостеприимства. Согласно народным представлениям, гостеприимство воспринималось как один из основных заветов первопредка. Гостеприимство трактуется как наиболее главная этическая добродетель. «Гостеприимство по-казахски болинбеген енши – неразделенная доля – якобы завещано праотцом Алаша-ханом. Расходы на гостя считались обратимыми. Казахи верили, что они могли быть возвращены сверхъестественным путем, благодаря магическому воздействию, притом в большом объеме, нежели затраты на обслуживание гостя.

В научной литературе существуют различные точки зрения, объясняющие традицию гостеприимства кочевников. Например, одна из них видит в основе существования ритуала гостеприимства социально-экономические причины. Согласно другой, подлинные корни гостеприимства связаны с феноменом общения. Как пишет Т.Сулейменов: «Потребность в общении выступает экзистенциональной потребностью, удовлетворение которой является непременным условием психического здоровья человека» [2].

Значительную роль в научной педагогике кочевой степи играло устное народное творчество, вобравшее в себя все основные традиции и обычаи народа. Слово «фольклор» в буквальном смысле означает народная мудрость. Термин впервые был введен в научный обиход в 1846 английским ученым

Вильямом Томсом. Фольклор – творчество, в которой народ отражает содержание своей трудовой деятельности, бытовой и общественный уклад жизни, представление о мире, культуры и верования. В нем воплощены основные воззрения, идеалы и чаяния народа, его фантазия, мир мыслей, чувств, переживаний, мечты о правильном и должном, о справедливости и счастье.

В тюркской культуре для воспитания детей широко применяли все жанры устного народного творчества. Мифы, сказки, легенды являлись иллюстративным материалом для demonstra-

ции подрастающему поколению наиболее значимых ценностей собственной культуры. Через элементы фольклора в них вкладывались основополагающие духовные ориентиры этноса: стремление к счастью, достижению всеобщего благоденствия, согласия и гармонии между людьми. Демонстрировались значимые качества: скромность, честность, умеренность, добродетельность, самообладание, стремление к добру и милосердию, прежде всего, по отношению к родным и близким, любовь и привязанность к родным местам, окружающему миру.

В устном творчестве отражались нравственные идеалы народа: трудолюбие, уважение к старшим, вежливость, дружба и товарищество, правдивость, честность. В различных формах народной педагогики есть прямые указания относительно содержания образования, способов и приемов воспитания и обучения. Педагогическая ценность устного народного творчества заключается в том, что его простые и образные произведения легко воспринимаются детьми, способствуют формированию у них первоначальных нравственных представлений, развивают фантазию и вызывают стремление к творчеству. В системе образования и воспитания, где отсутствовали формализованные средства обучения, устное народное творчество являлось наилучшим способом формирования у подрастающего поколения необходимых знаний и умений.

Модель образования и воспитания, сформированная в тюркском мире, была усвоена и доработана в культурах многих народов, ведущих свое происхождение от тюрков. Ее значимые достижения не теряют своей актуальности и сейчас. Более того, некоторые форматы вполне соответствуют требованиям, предъявляемым современному образованию. Особенно это касается образа Учителя, выступающего не только транслятором знания, носителем ценностей, но прежде всего практика, делящегося непосредственным опытом. Открытость к новому, инноваторство, с одновременной упорядоченностью всех систем – черта, которая позволяет тюркской системе образования выполнять свою функцию подготовки обучающихся к реальной жизни, где свобода и творчество детерминированы регулятива-

ми и ответственностью. Тюркская цивилизация, в отличие от многих других, оказалась жизнеспособной, достойно пройдя через множество крутых поворотов истории во многом благодаря восприимчивости к иноцивилизационным новациям. При этом она продолжала сохранять свой устойчивый «культурный код». Этому способствовала гибкость и адаптивность образовательной системы, воспринимающая эти новации не механически, а пропускающая через призму собственных ценностных координат. Именно эта черта образовательной парадигмы тюрков должна быть воспринята современным казахстанским образованием, испытывающим опасный крен в сторону утраты идентичных своей культуре ценностей.

Литература

1. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. http://pedlib.ru/Books/3/0230/3_0230-363.shtml/
2. См. Коянбаева Г.Р., Заурбекова Л.Р. Мировоззренческие универсалии казахов: опыт кочевой культуры // Известия НАН РК. – 2011. – №6. – С. 27-33.
3. См. Коянбаева Г.Р., Заурбекова Л.Р. Тюрские основания философии Аль-Фараби // Материалы III Международной научно-практической конференции «Тенгрианство и эпическое наследие народов Евразии: истоки и современность». – Тува: Кызыл, 2011. – С. 70-75.
4. <http://mysl.kazgazeta.kz/?p=8302>
5. Аязбекова С. Тюркская цивилизация в системе цивилизационных классификаторов// <http://www.viaevrasia.com/ru/тюркская-цивилизация-в-системе-цивилизационных-классификаторов-сабина-аязбекова>.
6. <http://www.dissercat.com/content/uchitel-kak-fenomen-kultury-i-sotsialnoi-realnosti>.
7. <http://www.dissercat.com/content/uchitel-kak-fenomen-kultury-i-sotsialnoi-realnosti>.
8. Кибер Ленинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-fenomeny-uchitelstva-i-uchenichestva-v-doindustrialnyh-obschestvah/>.

9. Нурланова К.Ш. Человек и мир. – Алматы, 1994.
10. Гайсина Ф. Ф. Запреты как фольклорный жанр в традиционной культуре башкир / <http://www.dslib.net/folklor/zaprety-kak-folklornyj-zhanr-v-tradicionnoj-kulture-bashkir.html>.
11. Владимир Кабо. Шаманизм как форма религии раннепервобытного общества <http://e-history.kz/ru/publications/view/1258/>.
12. Как тюрки воспитывали детей? http://kazakh-tv.kz/ru/view/blog/page_181981_kak-tyurki-vospityvali-detei/.
13. См. Коянбаева Г.Р. Тюркский компонент в формировании религиозной традиции казахов // Онтология религиозной мысли на территории Казахстана. – Алматы, 2016.
14. Ауезхан Кодар. Тенгри как стержень казахского самосознания. // <http://articlekz.com/article/8271> }.
15. Тенгрианство – древняя религия тюрков/ <https://ethnicskazakhstan.wordpress>.
16. Калиев С.К. Народная педагогика в казахском фольклоре. – 1987.
17. С.Акатай. Мировоззренческий синкретизм казахов. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. –Алматы, 1995.

2.2 Қазақ әлеуметтік-мәдени кеңістігіндегі ислам білімі: дәстүр мен сабақтастық

Қазақ діни білім беру дәстүрінде ислам білімін оқытудың әуел бастан қалыптасқан үрдісі рухани-адамгершілік кемелдікке ұмтылатын, жан-жақты дамыған тұлға қалыптастыру мақсатын көздеуімен көрініс береді. Ислами білімнің негізгі қайнары «ілім» ұғымынан бастау алады және оларды өзара өзектес ұғымдар ретінде қарастыруға болады. «Ілім» ұғымы қазақ тілінде де жалпы ислам әлеміне тән ауқымдылығымен ерекшеленеді. Ілім нұрынан шуақ алған Қазақ философиялық ой кешу үрдісі, ондағы этикалық ұстындар мәдени және әдеби мұраларында айшықты бернеленіп, астарлы рәміздермен таңбаланған. Сондықтан да қазақ философиясы тарихын, діни дәстүрді зерттеуде әдеби, ғылыми хәм мәдени мұраларға

жүгінуіміз заңды. Жалпы ілім және ғылыми таным жайында, олардың тану объектісі мен шығу қайнары жайлы қазақ философиясы тарихындағы бір тарау ойларды саралау жалпы қазақ әлеуметтік-мәдени кеңістігіндегі ислами білім берудің дәстүрлілігі мен сабақтастығын ашады.

Әбу Насыр әл-Фараби шығыс ғылыми дүниесінде кемел философ, мұсылман құқығының білгірі, математика, метафизика, медицина, музыка, поэзия, астрономия сияқты жеке ғылым салаларында өте толымды ғылыми теориялық еңбектер қалдырған ғұлама ретінде белгілі. Әл-Фараби грек ғылымы мен философиясын терең зерттеп, ақиқатты тану философияның басты мақсаты деп білген. Өзі ұстаз тұтқан Аристотель зерттеулері жайлы, герменевтикалық тұрғыдан түсіндіріп, талдап жазған еңбектерінен, оның ұстаздары жеткен рухани биіктігін айқын бағамдағанын аңғарамыз. «Мұсылман жамағатында әл-Фараби көтерілген биікке шыға алған фәлсәфашы болған жоқ» дейді араб тарихшысы Әли ибн Сайд әл-Қифти (1167-1248). «Әл-Фараби көбіне логикаға түсініктеме жасады, оның құпия, жұртқа беймағлұм жақтарына қатты зер салып, жамағатқа ұғынықты етті. Логиканы әмме көпшілік түсінетіндей етіп түсіндірме жазды, ғылымды талдап, жіктеп түсіндіру әдісін тудырды» дейді [1, 23-б.]. Әбу Қасым Саид әл-Куртуби де (1029-1070) «Әл-Фараби нағыз мұсылман фәлсәфашысы. Ол Бағдадта Иуханна бин Хайманнан логиканы үйренді. Ол (әл-Фараби) бұл пән бойынша күллі мұсылман философтарын қуып жетті, логиканы кемеліне келтіріп баршаға түсінікті, ұғынықты етті. Оның жұртқа құпия, беймағлұм жақтарының сырын ашты» дейді [1, 25-б.].

«Ол Алла – тағаланың рахымы түскір кемеліне келген фәлсәфашы (файласуфан камилан), мейірімді имам (имам фодилан), мұсылман хұқығының нағыз білгірі ретінде танылды» деп жазды Ибн Әби Усайбиға (1203-1270) [1, 28-б.].

Осы шежірешілердің әл-Фараби жайлы баса айтатын пікірлерінен аңғаратынымыз, оның түрік халқының ішінен шыққаны және Фараб қаласында туғаны, ол түрік тілін біліп, араб тілін жетік меңгергені және ғылыми мұраларын араб тілінде

жазғандығы. Ол Аристотельдің және Платонның тереңіне бойлап, ақиқат сырын ашқан, логиканы ғылыми қауымға түсінікті жатық тілмен айшықтап, негізгі маңызын, түпкі мәнін ұғындырған. Ол философиямен қатар көптеген ғылым салаларының теориялық методологиялық негізін салған – мұсылман философы. Яғни, ол Ислам дінінде нақты жүйеленген имандылық шарттарына өзі бекем болады. Өзіне аян болған рухани ілімге, өзі бағамдаған ақиқаттарға ол ислам имандылық негіздерін темірқазық қылып қол жеткізеді, сөйте тұра, оның антикалық кезең ғұламаларының еңбектеріне жүгінуінің себебі олардың ойлау жүйесі мен әдіснамасын пайдалана отырып, сол кезеңдегі ғылыми қауымға ақиқатты түсіндіру. Ол өзіне дейінгі зерттеушілердің антикалық ғұламалардың еңбектерін дұрыс түсіне алмау себебімен бұрмалап, имандылық қағидаларына қайшы деп шатасқан адасушылықтарын әшкерелейді.

Аристотель мен Платон өздеріне мағлұм болған хақиқи сырлы білімді бернелеп, тұспалдап астарлы тілмен жеткізген. Ол ілімді олардың рухани дәрежесін бағамдап, өзінің жан дүниесін тазартқан, рухани көзі ашылған іждахатты шәкірт қана иеленер еді. Ұлағатты философтардың еңбектеріндегі сезімтал жанның ақыл көзімен бағамдайтын, ақиқат сыр тұспалданған сөздерді бас көзімен қармаған саяз зерттеушілер ішкі мәніне жете алмаған, осыған байланысты бұрмалауға ұрынған. Жалпы ақиқаттың тылсымдығы мен сырлылығы ол жайлы ілімнің де астарлы бейнелі тілмен баяндалуының басты себебі, өйткені рухани ақиқатты қисынды ойға салқын ақылға сиғызу да мүмкін емес. Ақиқат сырлы ілімді рәміздік тілмен бернелеу үлгісі өзіне тән ерекшеліктерімен сопылықта да көрініс береді. Әрине сопылықтағы бейнелі тілдің өзіндік ерекшеліктері, бай образдық әлемі бар, ал философтардың өзіндік категориялық аппараты, ұғымдар жүйесі бар. Сөйте тұра Ақиқатты тікелей нақтылы баяндаудың қиындығына байланысты екеуі де өзіндік астарлы баяндаудың әдістерін қалыптастырған. Мысалы, әрбір ілімнің жауапкершілігін, салмағын, рухани жағыдайы лайық емес

адамға ауырлығын түсінген. Қ.А. Ясауи бабамыздың «әр сыр көрдім перделеп, бүркеп жаптым» деуінің бір мәнісі осында. Ал осы сырды бүркейтін перде қызметін, символдық тіл атқарған. Рухани хәлді түсіндірудің қиындығын символдық тіл арқылы шешкен, сонымен қатар, сырлы ілімді бүркемелеп тек лайықты адам қолы жететін қымбат қазынаға айналдыру қызметін де рәміздер атқарған. Ол перденің де қат-қабат дәрежелері бар. Рәміздің сырына бойлаудың да мағыналық, мәндік, т.б деңгейлері бар. Бір ауыз рәміздік сөзден сопының рухани хәл-жағыдайын жай ұғымдық деңгейде түсіну бар. Бұл рәміздің мағынасын түсіну дәрежесі. Одан да жоғары дәрежеге тек сол хал-жағыдайға сол бір ауыз сөздің әсерімен ене алатын, мәніне бойлайтын, соған сай рухани тазалық деңгейі бар сопылық жолды қалаған жолаушы ғана лайықты. Бұл рәміздің мәніне жету. Сондықтан рәміздің мағынасын түсіндік дегенімізбен, әрқашан мәнінен тыс қалатынымыз хақ.

Кәсіби шеберлік пен рухани практиканың ұштасуы адамның жан-жақты дамуына игі ықпалы тиген. Сонымен қатар рухани кемелдену мен шеберліктің шыңына жету жолындағы ізденістердің бір-біріне өзара ұқсастығы символдық тұрғыда оларды өзара астастыра түсінуге негіз болады. Рухани дәрежеге жету жолындағы әдіс-тәсілдерді қолданғанда да, талапкердің хәлін, мақамдарын түсіндіруде де руханилықта айтып жеткізілуі қиын нәрселерді кәсіби атаулар арқылы бейнелеумен ұғындыруға болған. Рәміздің осы жерде де маңызды орны көрінеді. Мәселен, әрбір шеберхананың өзіндік кәсіби құпиялары болған. Себебі шеберліктің құпиясын кездойсоқ білген, бірақ ол шеберхананың рухани тәрбиесін қабылдамаған, рухани жетілмеген адам, білімін теріс ниетпен, зиянды іске пайдалануы мүмкін. Сол кәсіби ілімнің иесі сияқты таза руханияттың да ашылған сырларын иеленген ілім иесі оны паш ете беруден сақтанған.

Адамға жаратушы тарапынан берілген ең абзал қасиет – ақылды, иманнан таймай, ақиқатқа бағыттай білген, жоғары рухани дәрежеге жетіп, ақиқат мәні бар асыл білімді иеленген

ғұламалар өздері қол жеткізген ілкі ілімдерін сырлы пердемен бүркеп, тұспалдап жеткізетін болған. Олардың ілімі хақиқат білім болғандықтан да бірнеше деңгейдегі қатпарлы астарлы мән-мағынасы болатын, әрбір шәкірт әр деңгейдегі мән-мағынаны өз білім дәрежесіне қарай меңгеретін, тылсымына бойлап, сырына қанығатын.

Иманның шарттары о бастан бар, бүкіл діни білімдердің негізі болған мұсылман дінінде жүйелі белгіленіп, хақты танимын деген әрбір адамға оның білім деңгейі мен қоғамдағы дәрежесіне қарамастан зәру көкейкесті қағидалар. Бұл қағидалар сан ғасырдан бері адамзат тарихындағы негізгі діндерде айтылған, пайғамбарлар, әулиелер, ғұламалар үшін, әрбір адам үшін хақ тәңіріні танудағы адастырмас негізгі шарттар, аксиологиялық құндылықтар болып табылады. Сондықтан, зерттеушілердің әл-Фарабидің мұсылмандығын баса айтуы оның мұсылман қоғамының адамы екенін әйгілеу және идеологиялық талаптан тумаған. Мұсылман деген сөз – имандылықтың, мойынұсынушылықтың мағынасын беретін атау. Иманның ішкі мәні – Ақиқат. Мұсылман ғұламасы – деген сөз тек кәміл мұсылмандықты ғана емес, оның асыл мақсат – Ақиқатқа жеткен ғұлама екендігін әйгілеп тұр.

Ақиқатты талап қылған әрбір ғылым иесі – өз қазынасы – иманын байытады. Ақиқат адамның тануына мұқтаж емес. Адам – ақиқатты тануға мұқтаж. Кәміл мұсылман – иманның шарттарын біліп, мұсылман парызын орындайды. Ал, мұсылман ғұламасы – хақ махаббатына бөленіп, хақиқи ілімді иеленген адам.

Әл-Фарабиді одан соң екі үш ғасыр кейін өмір сүрген ғалымдар ғылым дүниесіндегі тілді, категориялар мен терминологияны қалыптастырып жүйелеуші деп білген, сонымен қатар, оның ғылыми шығармаларындағы тілінің аса жатық, түсінікті, тереңдігімен қатар тұнықтығын атап айтқан.

Ал Абай қазақ тілін рухани жаңғыртып, тазалығы мен тұнықтығын паш еткен тұлға. Фарабимен Абайдың аралығындағы уақыт кеңістігінің ұзақтығына байланысты және әл-Фарабидің еңбектерін аудармадан пайдалануымызға бай-

ланысты оларды салыстыра талдауда белгілі бір қиындықтар тууы мүмкін. Себебі, аудармалар жасалған уақыттың қоғамдық-саяси, идеологиялық ой-пікірлеріне, аудармашылардың дүниетанымдық көзқарастары сияқты көптеген сыртқы факторлардың аудармаға өз табын түсірері анық.

Ал, Абайдың мұсылман әлеміндегі өзінің өзгермейтін тұрақты негізімен ерекшеленетін ғылым-білімді бізге тақау уақытта терең зерттеп игергендігін білеміз. Және ол қазақ рухани байлығының осы тұрақты жүйелі іліммен тығыз байланысын түйсініп, оны жаңғыртқан, бүгінгі әдеби-ғылыми тіліміздің бастау көзінде тұрған адам екені белгілі. Сөйте тұра, екі ғұламаның арасында орасан зор уақыт кеңістігі болса да, олардың мәңгі бақи өзгермейтін ортақ негізге сүйенгенін көреміз. Рухани ақиқатты мақсат етуімен байланысты Исламдық ілім жүйесінің және білім берудегі негізгі ұстанымдарының аса тұрақтылығымен ерекшеленетінін, қос ұстаздың көзқарастарын ұштастыра, салыстыра зерттегенде көзіміз жете түседі. Ислам білімінің айнымас дәстүрлілігі мен үзілмес сабақтастығын араларындағы сан ғасырлық алшақтыққа қарамастан қос ғұлама ойларының тоғысып отыратынынан көреміз.

Екі ғұлама да жалпы мұсылман ғұламалары сияқты имандылық негізге сүйеніп еді, сонымен қатар олар ақылға ерекше назар аударады. Ақылмен тапқан иманның маңыздылығына ден қояды.

Олардың әрқайсысы өз заманының ұрпақтары әрқайсысының өмір сүрген өз дәуіріндегі қоғамдық-әлеуметтік, саяси қатынастарға араласып, тұлға ретінде кемелденген, ғылыми танымдық көзқарасы қалыптасқан ортасы, мектептері, ұстаздары болған. Осы тұрғыдан алғанда оларды қатар алып қарастырудың мәні болмас еді. Алайда, біздің мақсатымыз да ислам дәстүріндегі ілімді иеленуге және білім беруге байланысты көзқарастардың сабақтастығын бағамдау.

Бірақ бұл екі ғұламаның да бүкіл адамзат қоғамы үшін көкейкесті ғылыми танымдық мәселелерді өз замандарының талабына сай шешуіне қарамастан, олардың ілімдерінің аса өзекті

мәселелерде бірімен-бірі ұштасып отыруынан, олардың ортақ ақиқатты көксейтінін пайымдаймыз. Адамның адамдық қасиеті – Ақыл, оны дұрыс бағыттау демек, ақиқат мақсатты анықтау.

Әл-Фараби философияның мақсатын былай белгілейді. «Философияны зерттеу мақсатына келетін болсақ, мұның өзі барлық нәрсенің қозғаушысы, себебі болып табылатын, өзгермейтін және бірегей бәрінен жоғары жаратушыны тану. Ал, мұның осылай болатын себебі, ол – Алла өзінің рахымымен даналығымен, ғылымымен, әділеттілігімен осы дүниені аса келісіммен жаратушы. Ал, философтың әрекеті адамға тән күш жігермен мүмкіндігінше сол жаратушының әрекетіне ұқсас болуға тиісті» дейді [2, 85-б.].

Абайға жүгінсек былай дейді: «Адамның ғылымы, білімі хақиқатқа, растыққа құмар болып, әр нәрсенің түбін, хикметін білмекке ынтықтықпен табылады. О баста ол – Алланың ғылымы емес, һәммені білетұғын ғылымға ынтықтық (тың) өзі де адамға өзіндік ғылым береді. Оның үшін де (сол себептен де) ол Алланың өзіне ғашықтық. Ғылым – Алланың бір сипаты, ол (Алла) – хақиқат, оған ғашықтық (тың) өзі де хақтық һәм адамдық дүр» [3, 190-б.].

Әл-Фараби үшін де Абай үшін де ғылымның мақсаты жаратушыны тану. Әл-Фараби ғылымдардың ішіндегі философия ғылымы үшін осы мақсатты нақты белгілейді.

«Құдай тағала ғылымды, рахымды, ғадалетті, құдіретті еді. Сен де бұл ғылым, рахым, ғадаләт үш сипатпенен сипаттанбақ: иждахаттық (ғылымға талпыну) шарт еттің, мұсылман болдық һәм толық инсаниятың (адамгершілігің) бар болады. Белгілі жәуанмәрттілік үш хаслат (сипат) бірлан болар деген, сиддиқ (шындық), кәрем (ақ пейіл жомарт), ғақыл (ақыл) – бұл үшеуінен сиддиқ ғадаләт болар, кәрем шафағат (рахым) болар. Ғақыл мағалұм дүр, ғылымның бір аты екендігі» дейді [3, 199-б.].

Абай мұсылман болдық дегенде бұл жерде шын мәнінде имандылыққа келдің деген мағынада қолданып отыр. «Инсанияттың кәметтігін» – толық адам болуды талап қылуың ғылымға, мейірімділікке, әділдікке ұмтылумен, өз

пиғылдарыңды соған (Аллаға) өз халіңше ұқсатумен іске асады. «Алла тағалаға ұқсай алам ба деп надандықпен ол сөзден жиіркенбе, ұқсамақ – дәл бірдейлік дағуасы емес, соның соңында болмақ, оның үшін Алла тағаланың сипаттары: Хаят, Ғылым, Құдірет, Басар, Сәмиғ, Ирада, Кәлам, Тәкин. Бұл сегізінен алла тағаладағыдай кәмәлат – ғазалат бірлән болмаса да, пендесінде де әрбірінен өз халіңше бар қылып жаратыпты. Біз өз бойымыздағы сегіз зәрра аттас сипатымызды алла тағаланың сегіз ұлық сипатына бас бұрғызып, пиғылымызды ертуіміз керек» дейді [3, 192-б.].

Абай «Ақылмен таппай иман жоқ» деген мәселені, яғни адамның ең қымбат қазынасы иманын өсіру және сақтауы үшін ең асыл қасиеті – ақылды ақиқат тану жолына дұрыс бағыттап білуінің маңызы мен қыр-сырын ашады. «Өлшеулінің өлшеусіздің» алдындағы кішіктігін ескере тұра, әйтседе адамның ақиқат мақсаты ақылды түп иеге бағыттау дейді. Иманның негізгі мәні – Алланы тану екенін, осыған адастырмай бағыт сілтейтін иманның шарттары екенін, ал тағат-ғибадат сол иманның күзетшісі ғана екенін дәлелдейді. «Әуелі адамның адамдығы ақыл, ғылым деген нәрселермен: «Қашан бір бала ғылым-білімді махаббатпен көксерлік болса, сонда ғана оның аты адам болады» [3, 189-б.] деген сөздерінен – адамның адамшылық мақсатының өзі мейірімділік, әділеттілік, ғылым сүю арқылы Ақиқатқа ұмтылу дегенін көреміз.

Әл-Фараби де ақиқат мақсаты түп иені жаратушыны тану екенін нақты белгілеп философияны хактыққа жетудің бірден бір құралы деп біледі. Ол ұстаздарынан мұра болып қалған ғылыми әдіснамалық жүйеге сүйенеді. Сол ұстаздарының көзқарасын дәлелдеуде де, айшықтап түсіндіруде де, өзінің ғылыми ой-түйіндері мен пайымдауларында да иманның шарттарын негіз қылады. Иман шарттары – мұсылман әлеміндегі ғұламалардың барлығы үшін табан тірер ортақ негіз, адастырмас темірқазық.

Әл-Фараби «Философияны үйренуден бұрын нені білу керектігі туралы» атты еңбегінде философияны зерттеудің алғы

шарттарын сөз қылады. Ілгерідегі ғұламалардың философияны зерттеуден бұрын шәкіртке логика, физика, геометрия т.с.с. жекелеген ғылымдарды терең игеру, сондай-ақ жан мен тәнді тазарту сияқты талаптар қойғанын айтады. Осы көзқарастардың бірде-бірін жоққа шығаруға болмайды деп түйеді, себебі, осының бәрі философияны оқып үйрену алдындағы дайындық, сезімтал жанның қасиетін негізгі талапқа сай тәрбиелеу жолы дейді.

«Философияны зерттеуден бұрын сезімтал жанның қасиеттерін, мысалы, рахатқа бату мен мансапқорлық сияқты алдамшы шындыққа емес ізгілікті ақиқатқа талпынатындай етіп тәрбиелеу керек. Бұл мінез-құлықты сөз жүзінде емес, іс жүзінде тәрбиелеу арқылы жүзеге асады. Қателіктер мен адасудан сақтарлықтай таза жолды түсінетін парасатты жанды осылай ғана тәрбиелеуге болады» дейді [2, 87-б.].

Абай өзінің отыз екінші қара сөзінде «ғылым-білімді үйренудің басы білім-ғылымның өзіне ғана құмар ынтық болып бір ғана білмектің өзін дәулет білу» деп үйретеді. Ғылымды ақиқат мақсатпен үйренуге үндейді. Бақастықпен «мен білемініңді» дәлелдеу үшін ғана үйренген ғылым түпкі мақсаттан адастырады. «Бақасшыл адам хақты шығару үшін емес, қалайда женуді ғана мақсат етеді» деп біледі.

Абай «білім-ғылым үйренбекке талап қылушыларға әуелі білмек керек». Ниет-пейілің басқада болып, білім-ғылымды белгілі бір дүниелік, пенделік мақсатқа жетуге себеп қылып, өгей көңілмен үйренсең жақсылыққа әкелмейді» дейді. «Адамның көңілі шын мейірленсе, білім-ғылымның өзі де адамға мейірленіп тезірек қолға түседі. Ғылым-білімге мейірленіп, ынталы жүрек, шын көңілмен ұмтылсаң, соның нәтижесінде көңілге рахат табасың». Осы рахат күйдің дәмін алып, білгеніңді берік ұстап, білмегенді тағы да сондай білсем деген үміттен ғашықтық махаббат пайда болады» [3, 190-б.].

Адамның ғылымы о баста хақиқатқа, шындыққа құмар болып, әр нәрсенің түбін, хикметін білмекке құмар болудан басталуы керек. Алланы тану ғылымы болмай жалпы дүниетанымдық

білімге ынтығудың өзі адамға өзіндік ғылым береді. Осы ынтығудың да бастау көзі Аллаға ғашықтық. Адамның ғылымға, білімге, ақиқатқа, шындыққа, әр нәрсенің сырын, хикметін білуге ұмтылысы да Аллаға ғашықтық. Ғылым – Алланың бір сипаты, хақиқат бір сипаты, осыларға ғашықтықтың өзі адамдық. «Болмаса мал таппақ, мақтан таппақ, ғиззат құрмет таппақ» сияқты нәрселердің махаббатымен ғылым-білімнің хақиқаты табылмайды» [3, 190-б.]. Ғылым-білімнің хақиқатын іздеуші нағыз адам. Қазақ әлеуметтік-мәдени кеңістігінде ислам білімінің таралуы оның рухани мақсатты көздеуімен адам жанын ізгілендіруден, Хаққа махаббатқа тәрбиелеуден көрініп, осы дәстүрді үзбей сақтауымен және рухани сабақтастықтың ұзақ тарихымен белгілі.

Әл-Фарабидің «Екі философтың – қасиетті Платон мен Аристотельдің көзқарастарының ортақтығы туралы» атты шығармасында «Осы екі данышпан философияның іргесін қалап, негізін салды және оның жеке тарауларын ақырына жеткізіп, аяқтап шықты» дейді. Осы екі философтың дүниенің жаралуы, жаратушы, жан мен интелект, жаратушыны тану, адамның өзін-өзі тануы арқылы хақты тануы т.б. көптеген мәселелерге байланысты көзқарастары мен пікірлерін салыстыра отырып, олардың осы көкейкесті мәселелерге әр тұрғыдан келгенімен ақиқат негіз жөніндегі түйінді ой-пікірлері бір жерден тоғысатынын дәлелдейді. Ақиқат біреу, сондықтан жаны жарқын, ақылы айқын адамдардың негізгі мәселелер жөнінде осы екі философтың пікірлеріне сүйенетінін еске ала отырып, егер осы екі данышпанның арасында келіспеушілік бар десек, философияның мәнін жоққа шығарғанымыз дейді. Ал егер екі философ бір ақиқатты дәлелдейтін болса, онда олардың ой-пікірінен қайшылық іздеуші зерттеушілер осы философтардың ой-толғаныстарын түсінуінде, көзқарастары мен сенімдерінде жалғандық немесе санасында адасушылық бар деп түйеді. Әл-Фараби өз замандастарының санасындағы хақиқат жайлы адасушылықты екі данышпанның іліміне сүйене отырып анықтайды, олардың көзқарасын жете түсінбеуден

туған бұрмалаудан, жалған уағыздаудан осы ілімді қорғайды. Ғылымның түп мақсаты – имандылық негізге сүйене отырып Ақиқатқа жету екенін дәлелдейді. Мәселен, Дүниенің жаралуы және мәңгілігі жайлы ой-пікірлерді саралауда әл-Фарабидің жаратушы және жаратылыс жайлы пікірі айқын көрінеді, сонымен қатар екі ойшылдың көзқарастарындағы ақиқатты дүдәмал жорамалдарға жол берместей қылып айшықтап береді. Қазақ рухани-мәдени кеңістігінің бастауында тұрған ұлы философ ретінде қарастырылатын өзінің мол мұрасын қалдыған әл-Фараби ислам білімінің мақсатын дәстүрінің терең тамырлылығымен анықтап және рухани сабақтастығының үзілместігімен дәлелдеген ғұлама.

«Қайсыбіреулер Аристотель дүниені мәңгіден бар деп, ал Платон дүние жаратылған деп есептеді деп санайды» [4, 143-б.], дей келе бұндай пікір Аристотельге тағылған жала, оспадар жорамал деп табады. Демек, Исламдағы негізгі қайнарларға Құран ақиқаты мен Пайғамбар хадистеріне сүйенген ғұлама Ислами ілімнің рухани сабақтастықтығын антикалық ғұламалардың ілімдеріне де ұштастырады. Демек, олардың барлығының ортақ Ақиқатты көздеуін дәлелдеу арқылы бақи мен фәниді ғылыми тұрғыда парықтайды.

Аристотель жайлы осындай жорамалдың туу себебі ретінде «оның – әлемнің (жаратылыстың) уақыт өлшемінде басы жоқ» деген пікірін ашықтап түсіндіреді. Осыны бұрыс түсінген көпшілік «дүние мәңгі» деген пікір туғызып алды дей келе, осы пікірдің жалғандығын былай түсіндіреді. «Уақыттың өзі әлем қозғалысының, яки ғарыш денелерінің айналымынан туған өлшем немесе сан. Сондықтан әлемнің (жаратылыстың) басын, оның өзі қозғалысқа енуінен туындайтын уақыт өлшемінің ішінен іздеу ақылға сыймас сөкеттік (абсурд). Әлем дегенімізді әлем қозғалысынан туатын уақыттан тысқары күдіретімен бір күш арқылы Жаратушының (Тәңірінің ұлылығы арта түскей!) өзі жаратқан деу ғана дұрыс пікір болып табылады» [2, 87-б.].

Осы ойын «Философтардың сауалдарына жауап» деген еңбегінде де анықтап айтады. «Бүкіл әлем негізгі екі бөлік

материядан және формадан тұрады. Сондықтан осы екеуінің о бастағы құрылу уақыты біреу – бірақ әлемнің өзінен алда және бөлек. Ал, сол әлемнің ішіндегі көптеген бөлшектердің қалыптасуы мен ыдырауы сол әлем уақытының өлшемінде жүзеге асады. Әлемнің о бастағы жаралуы мен ақыры бұл өлшемге сыймайды.

Әлем уақыттан тыс пайда болды және уақыттан тыс жоғалады. Басы бар нәрсенің аяғы да болатыны айқын.

Әлем тұтастай алғанда пайда болған және өткінші, әйткенмен оның пайда болуы мен жоқ болуы фәнилік уақыттан тыс, керісінше, сол әлемнің өзінің бөлшектері қалыптасып ыдырауы уақыт ішінде жүзеге асады. Бүкіл мақтауға лайық болған Алла ғана жалғыз, Ақиқат, Жаратушы, ол ғана әуелден бар, мәңгі бақи жоқ болмайды» [2, 94-б.].

Аристотель «Теология» кітабында Жаратушы барлығына дәлелдер келтіріп, «онда (мысалы) бірінші материяны Жаратушының (Тәңірінің даңқы арта түскей!) жоқтан жасағаны түсіндіріледі. Жаратушының әмірі бойынша әлемде дене пайда болды, ал сонан соң ретке келтірілді» дейді.

Әл-Фараби көптеген діни ағымдардың (секталардың), Иудейлердің, бақсы-балгерлердің, сиқыршылардың космологиялық түсініктерін айта келіп, олардың барлығына тән пікір – жаратылыстың мәңгілігі, оның ғайып болмауына саятын адасушылықтарын дәлелдейді. «Осы екі философ және олардың жолын ұстаушылар болмаса Алла тағала көптеген парасатты ойшыл жандарды адасудан сақтап қала алмас еді», – дей келе, «өйткені бұл философтар жаратылу ісін айқын, нанымды дәлелдермен түсіндірді, нәрсенің нәрседен тарамайтынын және нәрседен болатын жайлардың бәрі сол нәрсені ірітіп, тоздырмай қоймайтынын, дүние жоқтан бар болғанын және жоққа айналатынын көрсетті» [3, 23 б.], – деп жазады. Жаратушыда дене бар деп және ол қозғалыс пен уақыт шеңберінде әрекет етеді деп ұғатындар үшін ол материалдық емес уақыт және қозғалыс шеңберінен тыс әрекет етеді, мекенсіз деп түсіндірудің қиындығын айтады. Бұл түсініктердің көкейкөзі ашық

адамдарға түсінікті болса да жалпы көпшіліктің өз интеллект шеңберінен асып жатқандықтан оларды жазғыруға болмайды» деп түсіндіреді. Жалпы Ислам ілімінің негізгі орталық мәселесі Ақиқаттың уақыт және мекен кеңістігінен тыс бақилық сипатын ашу мәселесі өзінің дәстүр сабақтастығын үзбейтіндігін ортағасырлық және заманауи ислам ғұламаларының осы пікірдегі жалғастығымен ғана емес, оның антикалық дәуірден де тамыр тартуымен көрініс береді.

*Көк тұман – алдыңдағы келер заман,
Үмітті сәуле етіп көз көп қадалған.
Көп жылдар көп күнді айдап келе жатыр
Сипат жоқ, сурет те жоқ, көзім талған.*

*Ол күндер – өткен күнмен бәрі бір бәс,
Келер, кетер, артына із қалдырмас.
Соның бірі арнаулы таусыншақ күн
Арғысын бір-ақ Алла біледі рас [5], –*

деген Абай өлеңінде торығудың сызы сезілердей. Бірақ бұл мүлдем үмітсіздіктің торығуы емес. Күн артынан күн, жыл артынан жыл келе жатқан ғалам айналымының ішіндегі осынау уақыт өлшемі үздіксіз көрінеді. Бірақ осы үздіксіздік жайлы ұғымның өзі жалған.

Оның шегі Абай тілінде «таусыншақ күн» делінеді. Одан арғысы бақилықпен, мәужудтікпен (әуелден бар ешқашан жоқ болмайтын) сипатталатын Аллаға ғана белгілі дейді. Одан әрі «Ақыл мен жан – мен өзім, тән менікі, «мені» мен «менікінің» мағынасы екі «мен» өлмекке тағдыр жоқ әуел бастан. «Менікі» өлсе өлсін оған бекі» дейді. Бұл үмітсіздік емес қайта «менікінің» уақытша болғанымен «меннің» бақиға ұласатынан үміт ету. Бірақ бақидағы бақытқа жету немесе азапқа душар болуды бір Алла ғана біледі» дейді. Әл-Фараби жаратушының мәңгілігін айтса, Абай Жаратушыны танитын адам рухының мәңгілігін айтады.

«Біз айтарымыз: Жаратушы (даңқы арта түскей Оның!) өзіне ғана тән қасиетімен және өзінің мәнімен басқалардың баршасына қарама-қарсы тұрады. Ол мағынасы жағынан ең негізгі, ол нағыз армандағыдай, ол ең жоғары нәрсе тікелей де жанамай да – оның өзіне сәйкесі де, ұқсасы да жоқ. Сонымен бірге Жаратушыны жалпыға мәлім ұғымдармен де бейнелеуге болмайды. Сондықтан оның әрбір сапасын бейнелеу үшін қолданылатын ұғымның қандайын да болсын сол сөздің біз білетін мағынасынан басқаша өзінше бір мағынасы болатынын білуіміз қажет. Егер, мысалы, біз оны орасан ізгі және құдіретті десек, оны сонымен бар нәрсе деп айтуға болады; Сонымен бірге біз оның болмысы өзінен төмен тұрғандардың бәрінің де болмысына ұқсамайды деп түсінеміз» дейді әл-Фараби [2, 228-б.].

«Ол – Алла тағаланың заты ешбір сипатқа мұқтаж емес, біздің ақылымыз мұқтаж, сипаттар бірлән тағрифлар (түсіну үшін) керек. Біз Алла тағаланың білінгенін қадар ғана білеміз, болмаса түгел білмекке мүмкін емес. Заты түгіл хикметіне ешбір хакім ақыл ерістіре алмайды. Алла тағала – өлшеусіз, біздің ақылымыз өлшеулі. Өлшеулі мен өлшеусізді білуге болмайды. Біз Алла тағаланы «бір» дейміз, «бар» дейміз, ол бір демеклік те – ақылымызға ұғымның бір тиянағы үшін айтылған сөз. Болмаса бір демеклік те Алла тағалаға лайықты келмейді. Ол «бір» деген сөз ғаламның ішінде, ғалам Алла тағаланың ішінде, құдай табарака уа тағала кітаптарда сегіз субутия (дәлелді) сипаттары бірлән, уә тоқсан тоғыз Әсма-и хұсналар (көркем жақсы есімдер) бірлән білдірген.

Оның барлыққа келтірмегі – құдіретіне бір ғана шарх. Бұл ғылым, құдіретте ешбір ниһоятсыз, ғылымында ғафлэт, құдіретінде епсіздік және нашарлық жоқ.

Ғылым, құдірет біздің ұғуымызға ғана екі хисап, болмаса, бір-ақ ғылымды құдірет болуға тиісті» дейді [3, 23-б.]. Бірінші тұлғаның есімдері жайлы әл-Фараби былай дейді. «Мың сан атаулар арқылы, – оған өзіміз тағатын есімдер арқылы, – көрсетілген бұл кемелділік түрлері (соншалық) көп түрлер екен деп ойламау керек, керісінше, осы мың-сан есімдерді мүлде бөлінбейтін

бірегей субстанция және бірегей болмыс деп түсіну керек» [2, 94-б.]. Яғни, осы жерден ұғарымыз Абайдың да, әл-Фарабидің де айтары Жаратушының барлығымен оның сипаттарының бірегейлігін естен шығармау керек. Біз оның сипаттары жайлы ақылға салып ойланғанымызбен ешбір сипатын толық ақылға сиғыза алмаймыз. Біздің ақылға сиғызуымыз үшін жеке-жеке атайтын әрбір сипатының шексіз терең мағынасы бар болуымен қатар, ол сипаттардың барлығы бірегей, біз ақылымызға сиғызуға талпынып, бөлшектеп түсінуге мәжбүрміз. Біздің түсінуімізге ол тіптен мұқтаж емес. Біз имандылығымызды бекітіп, ақылымызды өсіру үшін мұқтажбыз.

Ғылым және Ақиқат біздің ақыл түсінігіміз үшін жеке-жеке айтылатын өзіндік сипаты бар ұғымдар, ал бастау көзде біреу. Ал, осы екі ұғымның бірлігін тануға ұмтылудың өзі – Алланы тануға ұмтылу. Өйткені қазіргі қазақ тілінде қолданылатын осынау руханиятқа байланысты ұғымдардың барлығы Алла тағаланың сипаттарын білдірген атау сөздер. Алла деген сөз олардың барлығының мағынасын сиғыза алатын жалпы есім. Сондықтан да Жаратушының бірегей біртұтас бірлігінің мағынасын береді. Абай тілінде «Ол» – «Алла» деген сөздік тіркестің қатарластыра қолданылуының терең бір мәнісі бар. Осы екі жалпы есімді қатар қолдана отырып Құдірет, Ақиқат, Ғылым, Рахым, Әділет сияқты Алланың сипаттарын біздің ұғымымызға сидыру үшін қолданылатын есім сөздердің түп негізінде, яғни рухани мәнінде, уақыт және кеңістік өлшеміне симайтын бастауында бір және бар, бүкіл осы есімдерді бойына сиғызатын бірегей құдірет бар екенін айқындай түсу үшін қолданады. Осы ұғымдарды қолдану арқылы хақты тануға ұмтылу біздің ақыл тиянағымыз үшін қажет. Хақ тағала осынау мың сан сипаттарын бойына біртұтас бірегей сиғызады. Әрбір сипатқа бөлшектеніп кетпейді, ол бөлшектенуге мұқтаж емес. Осынау сипаттарының бәрінің барлығы және бірлігі күмәнсіз ақиқат. Біз оның өлшеусіздігін өлшеулі ақылымызға сиғызу үшін жеке сипаттарын бөліп тануға мәжбүрміз.

Ақылға салып дәлелдеудің өзі ақылдың дәрменсіздігін біле

тұрған белгілі бір мәжбүрлік. Абай Ақыл мен Хауас (бес тән сезімі) Алланың барлығын білмейді, жүрек сезеді мүтәкелим (дінді дәлелдеушілер) мен мантикиндер (қисынмен түсіндіріп сөйлеушілер) жүректің білген ақиқатын жеткізуде дәрменсіз дейді.

Дененің барша қуаты

Өнерге салар бар күшін.

Жүректің ақыл суаты

Махаббат қылса тәңір үшін [5, 190-б.].

Алланы махаббатпен тану жүректің еншісінде бірақ, оған сусын болар ақылға жүгіну керек дейді.

«Әлемдегі діндердің түп мақсаты үш нәрседен бұлжымай құшақтасар құдай бар, ұждан дұрыс, қимет шын, еш діннің мақсаты жоқ, мұнан асар» деп, Шәкәрім Құдайбердіұлы айтқандай, Құдайдың барлығы мен бірлігі, оның мәңгілігі, оны танушы адам рухының бақиға ұласуы, адам өмірінің мәні, екі дүниеде бақытқа жету мәселесі әрбір ілімге ортақ имандылық негіз болатын. Әр заманның ойшылдары да осы тақырыпта толғанған. Қазақ рухани дәстүрінде діни ілімнің рухани танымдық, діни имандылық, адамгершілік, тәрбиелік, ғибраттық мақсатта насихатталуына сай, дін адамның өзінің жан дүниесін танып, рухани мұқтаждығын өтеуге қызмет еткен болса, кейінгі ғасырларда дін насихаты сол үрдісінен айырылып, идеологиялық құралға айналғаны жасырын емес. Бүгінде дін адамның имандылығына негіз болар ілім жүйесі ретінде емес, содырлық пен төзімсіздіктің бастауы ретінде танытылып, шабуылға ұшырауда. Бұл тек кеңестік кезең мен кеңістікке немесе атеистік көзқарасқа ғана емес тән емес, жалпы әлемдік құбылысқа айналып отыр. Адам мен құндылық арасындағы қатынастың бұзылуы, тарих пен дәстүрдің үзілуі, діннің тұтастырушы функциясы бұрмаланып, керісінше әралуан идеологиялық мақсатты көздеушілердің мүддесіне пайдаланылуы бүгінгі күннің шындығы. Ал, уақыт пен кеңістіктің

алшақтығын жеңіп, өзінің үзілмес рухани сабақтастығын паш етіп отырған, өз бастауын Ясауи ілімінен алатын қазақ топырағындағы сопылық дәстүрдің елдестіруші, тұтастырушы қызметін халқымыздың рухани мәдениетінің қай кезеңінен болсын анық көреміз. “Қазір өтпелі кезеңде қазақ үшін жана сынақ күні туды. Өрелі, өркениетті ел болу үшін ынтымақ, бірлік, адамгершілік қадіріміз бен қасиетімізді, ата-бабаларымыздан мұра етіп жаңғыртып, бүгінгі күннің керегіне жарататын кез келген сияқты” [6,125-б.].

Қазақ әлеуметтік-мәдени кеңістігіндегі ислам білімнің үзілмес дәстүрін жалғастырып, рухани сабақтастығының мәдени әдеби ғылыми мұраларда айшықталуына тікелей ықпал еткен сопылық ілім еді. Сопылық ілімнің қалыптауындағы негізгі қайнар, бастаулар Құран кәрім мен пайғамбар хадистері болып табылады. Сопылық жолдың көрнекті өкілі Қожа Ахмет Ясауидің ілімі мен мәдениеті жалпы түркі дүниесінде оның ішінде қазақ философиясы тарихында маңызды рөл атқарып, философиялық ұғымдар мен мәнділіктердің және этикалық қағидалар мен ұстанымдардың қалыптасуында зор маңызға ие болды, күні бүгінге дейін өзектілігін жойған жоқ. Қожа Ахмет Ясауидің хәл ілімі, хикмет дәстүрі — адамның ар-ождан үні, жеке тұлғанының өз ішіне үңіліп, өз бойының мінін түзететін ар ілімін қалыптастыруымен, осы ұстаным арқылы қоғамның сауығуын қамтамасыз ете білуімен ерекшеленді. Ислам ілімінде кәлам, сопылық және философия өзара тығыз байланысты біртұтас құбылыс. Әрбір ислам ілімінің салалары өзара бір-бірін толықтырып тұратын өзіндік танымдық, методологиялық мән-мағынасы мен ұстанымдары арқылы ерекшеленеді. Міне, осы ерекшеліктерді қасақана ескермеу немесе білместік қате тұжырымдарға себеп болды. Осының негізінде тарихта сопылықты исламнан тыс ағым ретінде көрсеткісі келгендер де болды. Ал, ислам танымы мен философия тарихында сопылықтың алар орны ерекше.

Қазақ әлеуметтік-мәдени кеңістігіндегі ислам білімінің дәстүршілдігі мен сабақтастығының нақты мысалы Ясауи

ілімінің өміршеңдігі. Бастауында Қ. А. Ясауи тұрған түркілік сопылық мектеп, Құран мен хадисті негізгі танымдық өлшем ретінде ұстанып, Алланы оның аяттары мен сипаттары арқылы зерделейді, ислам дінінің ішкі мәніне жетуді мақсат етеді. Сондықтан сопылық исламнан тыс ағым емес. Адамның рухани-интеллектуалдық дамуын мұрат еткен сопылық оның танымдық мүмкіндіктерін исламның аксиологиялық-құндылықтық жүйесі аясында жүзеге асыруымен сипаталады. Сопылық ілімнің орталық өзегін құрайтын тақырыбы адам десек, сол адам мәселесі Құранда кеңінен қамтылған. Адамның өскелең рухқа, иман қазынасына ие болуы, оған сол рухын өсіріп, иманын сақтап байыту үшін ақыл, ойсана берілуі оның жауапкершілігін айқындайды. Құран әрдайым адамды терең ойлауға, танымдық ізденіске үндейді. Таныммен өркен жаятын, сеніммен тамыры тереңдейтін өскелең рухты иеленгендіктен адам өзінің рухын өсіруге жауапты. Рухани кемелдену арқылы ғана бақиға ұласатын, мәңгілік бақытты иеленетін болғандықтан ол рухын өсіруге мүдделі саналы болмыс. Сондықтан оның білуге деген құштарлығы табиғатында бар. Адамның осы ізденісін бағыттайтын Құран Алла, әлем және адам туралы аянның бастауы. Адамзаттың ғақлиятық тарихында Алла, әлем және адамды таным нысаны деп белгілеп, олар жайлы Құраннан бұрын және Құраннан кейін де ой толғаған адамның интеллектуалдық тәжірибесін философия тарихынан көреміз. Құран адамның жаратылыс сыры, оның болмысы, өмірінің мәні мен мағынасы, әлемдегі орны, тіршіліктегі мақсаты не? – деген көптеген сұрақтарға жауап бере отырып, адам болмысын тұтастай жинақтап қарастырған. Бұл жауаптардың барлығы да адамның көкейіне қонатын, бейнелі көркем тілмен берілген. Құранның үндеуі адам жүрегіне, санасына, рухы мен ақылына бағыттталып, оны Ақиқат рухани әлеммен байланыстыруды көздейді. Сондықтан, адам әлеміне барар жол жүрек, көңіл арқылы өтеді. Міне, Ясауи бабамыздың философиясының басты мәселесінің көңіл болуы да сондықтан. Қасиетті Құранда Тәңір адамның тіршілік әлеміндегі орны мен маңызын оған

алғаш есімдерді, яғни, феномендерді үйрету арқылы көрсеткен. Адам осы үйретілген есімдер арқылы өз әлемін қалыптастырған, мәнге толтырған. Жеке тұлға адам өмірінің мәнмен толығыуы ол өмір сүріп отырған қоғамның, қоршаған мәдени ортаның, жалпы адамзат өркениетінің мәнге ие болуына негіз болған.

Ислам философия тарихында кәлам, сопылық және философия арасындағы ортақ және қарама-қайшы пікірлер үнемі туындап отырған, Себебі, олардың әрқайсысы мәселеге өзіндік танымдық тұрғыдан қарағанын көруге болады. Бұл үш таған ислам философиясында өзара ықпалдаса отырып, параллел дамыды. Соның ішінде сопылық философияның танымдық негізде алдыңғы екі танымнан өзіндік ерекшелігі бар. Тақырыптары бір және ортақ болғанымен Алла, әлем және адам қатынасын әрқайсысы өзіндік сұрақтар мен ұстанымдар арқылы методологиялық негізде тұжырымдаған. Таным және методологиялық тұрғыдан сопылық танымның ислам философиясы тарихындағы орны айырықша. Кәлам, философия және сопылық салаларындағы ойшылдардың Құдай туралы тұжырымдарын тарихи тұрғыдан салыстырғанымызда сопылардың Алла түсінігі жүрек танымына нұсқайды. Сопылардың адам мен Алла арасындағы байланыс орнату, махаббатты арттыру дидар талапқа жету, жүректі тазалап тазалық құралына айналдыру, нәпсіні жүгендеп рухты өсіру, ұстаз бен шәкірт арасындағы байланысын, адам мен әлем үйлесімін негіздеу, білген іліміңе лайықты болу жайлы ізденістері және сопы ғұламаларының сөз бен істің арасындағы, қал мен хәлдің арасындағы үйлесімге жету үшін жасаған теориялық ілімдері мен практикалық психотехникалық әдістері кейінгі ислам ойшылдары мен философтарына терең ықпал етті. Сондай-ақ өзара сұхбат, пікірталас, ықпалдастықта дамыған үш саланың да негізгі өлшемі құдайлық аян болуы олардың біріктіруші, ымыраластырушы фактор еді.

Сопылықта толық адам, яғни, пайғамбар үлгісіне сай болу рухани дамудың қағидасы болғандықтан, осы үлгіге жақындаудың негізгі жолын пайғамбар өсиет қылған дегдарлық

этикаға негіздеген, сондай-ақ осы этикалық тәлімді әр түрлі рухани және психотехникалық тәжірибелер арқылы сіңірудің жолын қалыптастырған. Осы рухани тәжірибелердің кеңістігінде тәффәкурмен, ой-пікірге берілу, еске алу (зікір) сияқты интеллектуалдық тәжірибелер арқылы Аллаға оралу, құдайлық махаббат арқылы “дидарталапқа» жету идеялары туындаған. Бұл рухани кемелденудің негізгі мақсаты сүйіктімен қауышу (уислат) болса, бұл қауышудың өзі адамның ұлы болмыспен қосылуы, фана (жоқ болу) тәжірибесі ретінде көрсетілген. Сопылықта хәлдер мен мақамдар деп аталатын рухани тәжірибе процестердің барлығы біртұтас интеллектуалдық арнаға бағытталғандығын көруге болады. Сопылықтағы рухани жолаушылықтың алғышарты шарифат сатысы баршаға ортақ және баршаға ашық “кең жол”, ілім жүйесінің қалыптасуы.

Ал, тариқат жолға түскен жолаушының, “дидар талап” еткендердің және оларға бағыт беретін жол көрсетуші пірдің бақылауы арқылы кемелдікке жетуге болатын ерекше жол. Ақиқат – түпмақсат болғандықтан сопының ар-ождан тазалығымен, рухани-интеллектуалдық кемелденуімен Ақиқатқа ұласып, осы хәлге сәйкес өмір сүруге ұмтылады. Мағрифат, яғни, құдайлық таным сопылық философияда арылу, жолға шығу, жақындау, кемелдену және Хаққа қауышу сияқты рухани тәжірибелері арқылы берілген трансцендентальды, Жоғарыдан (көктен) рухқа енген сәуле-нұр, сый ретінде берілген ілкі ілім ретінде түсіндіріледі. Сол себепті сопылық әдебиетте, мәдени мұраларда рухани нұрлану, нұрлы ақыл, ладуні ілімді рухани сый ретінде иелену идеясы негізгі тақырып. Сопылықтағы құндылықтар жүйесі нұрлы ақылды иеленген толық, әмбебап адам (инсан) идеялына құрылатындықтан, сол ілімге жетудегі таным органы, сол ілімге лайықты мекен болатын жүректің тазалығын басты орынға қояды. Сананы жалаң діни догмалар шырмауында, қасаң қағидалар құрсауында қалдырмау үшін жүрек танымын, жүрек таразысын іске қосуды, ол үшін сол жүректі оятып, тірілтіп, тазартып, о бастағы тағайындылығы мен қызметін қалпына келтіруге шақырады. Рәміздік тұрғыда

жүректі – ар-ожданға баласақ, осы жүрек – демек, ар-ождан басты моральдық құндылық ретінде сопылықтағы негізгі тақырып болып табылады. Осы жүрек және жүректе сақталатын құндылықтар нышанын белгілейтін рәміздер, құндылықтарға мекен болуы үшін, таным құралы қызметін атқаруы үшін қажетті шарт – жүректің тазалығын қамтамасыз ету, таза және тірі жүректі нұрландыратын өлшеусіз сый – нұрлы ілім жайлы айшықты баяндайтын рәміздік тіл бар.

Қазақ топырағындағы исламдық ілім беру жүйесінің дәстүрін түсіну үшін осы рәміздік тілінің әдеби және мәдени мұралардағы айқын айшықтарын көріп, оның астарына үңіліп, өзіндік ерекшеліктері мен мән-мазмұнын танып, ғибратына назар салуымыз абзал.

Қазақ әлеуметтік-мәдениетінде қанша ғасыр өтсе де өз рухани сабақтастығын үзбей жалғап келе жатқан исламдық білім беру үрдісі уақыт кеңістігінде белгілі бір қайта жаңғыру, қайта түлеу үдерістерін бастан өткеріп отырды. Соның бір көрініс қазақ ағартушылығы кезеңінен де пайымдаймыз. XX ғасырдың басында Қазақ ағартушылығы өзіндік рухани мән иеленіп, жаңа қоғамдық-саяси жағдайға сәйкес әдеби, ғылыми, білім алу салаларына тың серпіліс беруімен қайта өрлеу сипатындағы айырықша құбылысқа айналды. Ұлттық төлсаналықтың артуымен сипатталатын ұлттық бірегейлену, ғылым мен білім алуға халықты жұмылдыру белгілері, саяси күрескерлік тенденциясы және Алаш идеясы, ұлттық жаңғыру мұратын көксеген Ахмет Байтұрсынұлы, Міржақып Дулатұлы, Сұлтанмахмұт Торайғырұлы, Мағжан Жұмабайұлы, Ғұмар Қарашұлы. Әлихан Бөкейхан, Мұстафа Шоқай сияқты т.б. Алаш арыстарының шығармашылығынан айқын көрінді.

Ахмет Байтұрсынұлының атақты «Маса» жинағындағы /1911/ жетекші сарындардың бір – ұйқыдан ояту тақырыбы болуы, қазақты ояту, яғни, ғылым білімге үндеу сарынымен байланысты. «Баяғы қалпы, // Баяғы салты, // Бұл неткен жұрт ұйқышыл?!»; «Талауда малың, // Қамауда жаның, // Аш көзіңді оянып». Тіптен, жинақтың атауы «Үстінде ұйықтағанның ай-

нала ұшқан «Маса» болуы да «оятушы» образына меңзеп, рәміздік мән иеленіп тұр. Масаның әлсіздігі мен мазасыздығы, қақы жеген нәзік дәрменсіздігі ғұламаның инемен құдық қазғандай надандыққа қарсы толассыз еңбегіне және өзінің қандай құрбандыққа болсын даярлығына меңзейді. «Жиған-терген» атты өлеңінде ақын, біріншіден қазақ халқының терең ұйқыдағы халіне қамығып, ашына айтады. «Ұйқышыл жұртты // Түксиген мұртты // Обыр обып, сорып *тұр*. // Түн етіп күнін, // Көрсетпей мінін, // Оятқызбай қорып тұр. // Обыр болса қамқорың, // Қайнағаны сол сорың! – десе, екіншіден, ол, – Оянған ерге // Ұмтылған жерде // Еруші аз да, серік кем» [7, 56-б.], деп, бостандық аңсарын, отаршылдың озбырлығын, бірегейліктің ұйтқысы болар ердің етекбасты болған қайғысын да айтады.

Ағартушылық дәуірінің ағымында Ахмет Байтұрсынұлы, Міржақып Дулатұлы секілді – жаңа сападағы қайраткер-қаламгер тұлғасы туып, танылды. Ағартушылықтың күрескерлері де ұйқы /ояну/ тақырыбын көп қозғады. Бұл Дулат Бабатайұлынан бастау алатын «Ұйқы басып, сезбедің, Шырмағанын жаудың сырт» деген ұйқы және ояту демек рухани серпіліске шақыру сарыны еді. Осы идеяның әрі қарайғы жаңғыруы да, сергектікке белсенділікке енжарлықтан құтылуға, ғылым-білімге ұмтылуға шақырумен көрініс табады. Ұйқы – құлдық құрсауындағы елдің қауқарсыз, қамсыз, қараңғы, ғапыл қалпының бір символы еді. Ояну – рухани серпілу, бойдағы қате-кемшіліктен арылу үшін сілкіну, ғылым-білімді игеру, өнер меңгеру, ұлттық сананы сергіту, ең бастысы санадағы ояныс.

Міржақып Дулатұлы қазақтың азаттық қозғалысының манифесі «Оян қазақ!» атты жинағында /1909/ ұлтты ұйқыдан тұрғызу мәселесін концептуалдық дәрежеге көтеріп, оны нақты білім мен білікке арқа сүйейтін қауырт қимылға құштарлықпен саяси күрескерлікпен сабақтастырды. Әдебиеттегі ояну, ғылым-білімге талпыну мотивінің күрт күшейіп, жаппай жайылуына 1905–1907 жылдардағы бірінші орыс революциясынан кейін озық ойлы қауымның ортасында қалыптасқан мемлекетшілдік

көңіл-күй себеп болды. XX ғ. қазақ ағартушылары «Ояну» мотивін ұлттық жаңғыруға, өркениет көшіне ғылыммен және біліммен ілесуге шақырудың, бірегейлікке ұмтылыс, серпілуге тұтасуға шақырудың ұраны етті. Мысалы: «Серпілмей тағы біраз ұйықтай түссек, // Басқаның құл болармыз қаласына» (Сұлтанмахмұт), «Пыр-пыр ұйықтап сорлы қазақ тек жатыр, // Қанды жаспен екі көзін шылатпай» (Мағжан), деген сөзде сол кезеңнің көкейкесті сарынын сездіреді.

Ағартушылар надандық атты «темір тордың, қараңғылықтың ішінде шынжырлаулы жатқан» /Міржақып/ қазақты тығырықтан шығарудың ең ұтымды да ұтқыр жолы есебінде ояну арқылы – оқуды, оқу арқылы оянуды ұсынды. Толық тәуелділіктегі жұрт үшін бір сәттік баянсыз бұлқыныс пен қарулы қақтығысқа қарағанда, болашаққа бағдар алған іштей ширығу мен шыңдалудың, түлеу мен толысудың, жаңару мен жетілудің күш-қуат жинаудың маңыздылығы зиялыларымызды осындай тиянақты тұғырнамаға табан тіретті. Сондағы басты қағида: ғылым мен білімді насихаттау еді.

Ұлттық діни білім беру дәстүрінде ислам білімін оқытудың қалыптасқан дәстүрі мен оның рухани сабақтастығына пайымдауға талпынған осы зерттеуде қазақ әлеуметтік-мәдениетінің уақыт кеңістігінде басты ұстанымы – рухани-адамгершілік кемелдікке ұмтылатын, жан-жақты дамыған тұлға қалыптастыру мақсатын көксегеніне көзіміз жетеді. «Жаңғыру атаулы бұрынғыдай тарихи тәжірибе мен ұлттық дәстүрлерге шекеден қарамауға тиіс. Керісінше, замана сынынан сүрінбей өткен озық дәстүрлерді табысты жаңғырудың маңызды алғышарттарына айналдыра білу қажет. Егер жаңғыру елдің ұлттық-рухани тамырынан нәр ала алмаса, ол адасуға бастайды. Сонымен бірге, рухани жаңғыру ұлттық сананың түрлі полностерін қиыннан қиыстырып, жарастыра алатын құдіретімен маңызды. Бұл – тарлан тарихтың, жасампаз бүгінгі күн мен жарқын болашақтың көкжиектерін үйлесімді сабақтастыратын ұлт жадының тұғырнамасы. Мен халқымның тағылымы мол тарихы мен ықылым заманнан арқауы үзілмеген ұлттық салт-

дәстүрлерін алдағы өркендеудің берік діңі ете отырып, әрбір қадамын нық басуын, болашаққа сеніммен бет алуын қалаймын» [8] деп Елбасы Н. Назарбаевтың «Ұлттық жаңғыру – болашаққа бағдар» мақаласында атап айтуы білім беру дәстүрінде рухани сабақтастықтың сақталуының және дәстүрдің озық үлгілерін жаңғыртудың өзектілігін айғақтай түседі.

Діни ілімнің рухани мәні – адам жанының мұқтаждығын іздеуіне, яғни рухани кемелдікке ұмтылуына жолбасшылық жасау. Кемелденудің алғышарты – тазалыққа жету болса, ол үшін кемшілікті өзгеден емес, өз бойыңнан табу, өзгеге сүйіспеншілікпен, кешіріммен қарау, қоғамды яки, адамды түзетемін деумен өз мініңді ұмыт қалдырмай, өзіңе сын көзбен қарап, жан дертіңе дәру іздеу. Осындай адамды жауапкершілікке жүгіндіретін берік ұстаным ғана діннің идеологиялық құралға айналуына, мүдделі топтардың көпті тобырлық күш ретінде пайдалануына тосқауыл болады. Себебі, өз бойындағы мінді көрмей, өзгенің қателік кемшілігін көруге, оны діни өлшемдермен безбендеуге бейім адам түбінде дінді белгілі бір мүдделерге пайдаланатын жат пиғылды топтардың жетегіне кетуі ықтимал. Қоғамда бар дерттен өзі де ада емес екенін түсініп, оны өз бойынан тауып, одан арылуға ұмтылған адам, нәтижесінде қоғамның да сауығуына да игі ықпал етері анық. Діннің идеологиялық құралға айналуы қоғамдағы жіктелуге, ымырасыздыққа соқтырса, керісінше діннің рухани мәніне ұмтылу тыныштық пен бірлікке әкеледі.

Әдебиеттер

1. Дербісалиев Ә. Қазақ даласының жұлдыздары. Алматы, 1995. 27-б.
2. Аль-Фараби. Избранные трактаты. Алматы, Ғылым. 1994. С. 85.
3. Құнанбайұлы А. Шығармаларының екі томдық толық жинағы. II т. Жазушы, 1995. 190-б.
4. Әл-Фараби. Философиялық трактаттар. Алматы: Ғылым, 1978. 87-б. Сонда, 89-б.

5. Құнанбайұлы А. Шығармаларының екі томдық толық жинағы. Алматы: Жазушы, 1995. I т. 190-б.

6. Назарбаев Н. Тарихтың шенберлері және ұлттық зерде // Жұлдыз. 1999. N3.

7. Байтұрсынов А. Шығармалары: өлеңдер, аудармалар, зерттеулер // Құраст., Ә.Шәріпов, С. Дәуітов. – Алматы: Жазушы, 1989. – 320 б.

8. <https://egemen.kz/article/nursultan-nazarbaev-bolashaqqa-baghdar-rukhani-zhanhghyru>

2.3 Қазақ ағартушылығындағы жәдитшілдік дәстүрі

XIX ғасырдың екінші жартысы мен XX ғасырдың басында Қазақстандағы білім беру мәселесі мұсылмандық білім жүйесі арқылы жүзеге асырылды және бұл рухани мәдениеттің бір бөлшегі ретінде қазақ халқының ұлттық танымының қалыптасуына үлкен ықпал етті.

XIX ғасырдың орта кезіне дейін қазақ балалары мектептер мен медреселерде мұсылманша білім алды. Оларды негізінен молдалар оқытты. Оқу ата-аналарының қаржысы есебінен жүзеге асырылды. Мұсылмандар мектебінде негізінен ер балалар оқыды. Халық арасында медреселердің беделі күшті болды. Олар молдалар мен мектеп мұғалімдерін даярлады. Оқу мерзімі 3-4 жылға дейін созылды. Медресе шәкірттері ислам дінінің негіздері бойынша бастауыш білім алумен қатар философия, математика, медицина, тарих, тіл білімі және астрономия жөнінде де хабарлары болды. Діни оқу орындарының басты қызметінің бірі жастардың бойына әдептілік өнегесі мен адамгершілік қасиеттерді дарыту еді. Бұл кездегі медреселердің көбісі қадымшылық сипатта болды

1870 жылдан бастап патша үкіметінің бастамасы бойынша медреселерде міндетті түрде орыс тілінің негіздерін үйрету енгізілді. Мұсылман мектептерін реформалау қозғалысы басталды және оны ұйымдастырушы жәдитшілдер болды.

Әлемдік тарихта ағартушылықтың XVIII ғасырдың соңы мен XIX ғасырдың бас кезінде ізгілік пен әділеттілікті

насихаттауға, ғылыми таным мен білім негіздерін тарату арқылы қоғам кемшіліктерін түзетуге, оның талғам-талаптарын, саяси көзқарасын, тұрмысын өзгертуге бағытталған идеялық ұстаным ретінде бой көрсеткені белгілі. Ағартушылар өздеріне дейінгі ойшылдардың қоғам жайлы озық ой-пікірлерін заман талабына сай икемдеп, дамытып, оны халық игілігіне айналдыруға баса мән берді. Вольтер, Руссо, Монтескье секілді француз ағартушыларынан бастау алатын мұндай ұстаным Ресей империясындағы түркі-мұсылман халықтары арасына да өзіндік ықпалын тигізбей қоймады. Сол ықпалдың көрінісінің бірі XIX ғасырдың соңынан бастау алған жәдидшілдік ағым болатын.

Жәдидшілдік – XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың басында Ресей империясындағы түркі тілдес мұсылман халықтары арасында өріс алған қоғамдық-саяси және мәдени-ағартушылық қозғалыс. Алғаш XIX ғасырдың 80-жылдарында Қырым, Еділ бойы татарларының арасында қалыптасып, кейіннен Орталық Азиядағы барлық түркі халықтары арасында жалғасын тауып, өрістей түсті. Ағартушылық сипатта жүрген жәдидшілдік қозғалыс қоғамдық өмірдегі рухани тоқыраушылықты сынға алып, оны жаңғыртуды көздеді. Жәдидшілдік мұсылмандық мектептердегі ғасырлар бойы өзгеріссіз сақталып келген оқу-тәрбие жұмыстарының жүйесін жаңа заман талабына сәйкестендіріп, қайта құруды ұсынған ілгерішіл бағыт болды. Мектеп-медреселердегі өз беделдерінен айырылып қалғысы келмеген кейбір дін иелері жәдидшілдікті шаріғатқа қарсы әрекет ретінде бағалады.

Жәдидшілдіктің негізін салған, түркі жұртының көзқарасын жаңаша қалыптастырып, исламды дін ретінде де, ғылым ретінде жаңа сатыға көтерген Шаһабуддин Маржани еді. Ол 1818 жылы Қазан қаласының жанындағы Маржан қаласында дүниеге келген. Ол жиырма жасында Бұхараға оқуға аттанған, бес жыл оқып, ескі оқуға көңілі толмайды. Өз бетін-ше кітапханаларда ізденіп жүріп «И-лам абна ад-дахр би-ахуал ахл Мауараннахр» (Мауараннахр тұрғындарының жайы туралы за-мандастарға

хабарлау) атты алғашқы еңбегін осында жазады. Ш.Маржани Бұхарадан соң Самарқандқа Ширдар медресесіне оқуға барады. Бұл жерде алты жыл оқып, еліне қайтады. Маржани түркі, араб, парсы тілдерімен бірге орыс тілін де еркін меңгеріп, сол тілдерде ғылыми еңбек жазған. Жәдидтік-жаңашыл бағыт ұстанып, Қазанда «Ғалия» медресесін ашады. Бұхара, Самарқан, Стамбул, Мысыр, Таяу Шығыста болған сапарларындағы діни тәжірибесін жинақтай келе, исламдағы қате түсіндірілген қағидалардың шын мәнін уағыздайды. Оның жәдидтік ілімі қазақ елінің арасына Семейдегі, Омбыдағы, Тройскідегі, Қарқаралыдағы мешіттерде дәріс берген шәкірттері арқылы кеңінен тарады.

Маржани дінді ұлттық, рухани езгіге қарсы қасиетті құрал деп түсінді. Сондықтан исламның философиялық көзқарасы мен дін тарихын, әрбір ұлы тұлғалардың тұжырымын зерттеп, соларды таным талқысынан өткізді. Құранды түсіну, талдау мәселесінде туған қайшылықтарға Маржани үлкен тосқауыл қойды. Ол дінді біліммен сіңіріп, Алланы ақылмен тануға, Алла жаратқан нәрсені адамның ақылымен зерттеп білуге болатынын айтып, өз көзқарасын дәлелдеп шықты. Ақжан Машановтың зерттеулеріне сүйенсек [1], «Құранды» түсіндірудегі қарама-қайшылық атақты халиф Әл-Мумин мен ғұлама Ахмед ибн Ханбалдың тұсында басталыпты. Халифтің ықпалындағылар «Құран» араб тілінде жазылған, оған талдау жасап, түзетуге болады деп, хадистерді орынды-орынсыз бұрмалаған. Ал ғұлама Ханбал бұған үзілді-кесілді қарсы шығып, «Құранды» өзгертуге, онымен пікір таластыруға болмайды деген. Дұрыс пікір осы екеуінің ортасында еді. Жәдидшілер: «Құранды» түзеу – күнә, бірақ шарифаттың қағидаларын түсіндіріп, оның астарлы сырын ашу – парыз» деген тұжырым жасаған.

Маржани тұжырымы бірден қабылданып кеткен жоқ. Әр түрлі қарсылықтар болды. Алған бетінен қайтпаған, ақиқатқа жүгінген оқымысты 1880 жылы «Хакк әл-мағрифа уа-хусн әл-идрақ» (Ақиқатты тану және озық жетістік), 1898 жылы «Әл-Барк әл-уамид фи радд...» (...Жауап ретінде жасын жарқылы)

атты философиялық-этикалық зерттеулер жазды. Маржани есімі Шығыста Үндістан, Мысырға дейін, Батыста Франция, Ұлыбританияға дейін жетті. Жаңашыл ғалымдар оның тұжырымының риясыздығына көз жеткізді.

Маржани қайтыс болғаннан кейін оның жолын шәкірттері Каюм Насыри мен Исмаил Гаспыралы жалғастырып, түркілердің оянуына көп еңбек сіңірді. XIX ғасырдың соңына таман Ресей империясының қол астындағы мұсылман халықтардың арасында жаңашыл ағым болып қалыптасып, бостандыққа бастар жолда бағыт сілтеген жәдитшілдік қозғалысының көш басында Исмаил бек Гаспыралы (Гаспринский) тұрғанды. Исмаил Гаспыралы өзінің туған қаласы Бақшасарайда «Тәржіман» атты газет шығарды. Мұхтар Әуезовтің айтуынша, Абай «Тәржіман» газетін жаздырып алып, үзбей оқыпты. Ол туралы ойшыл ақын Шәкәрім қажы: «алдында өткен, тәрбиесін көрген Абайдан соңғы ұстазым – «Тәржіман» газетінің иесі Ысмағұлбек Гаспринский десем бек дұрыс» деген екен. И. Гаспыралы отаршылдықтың озбырлығын жан-дүниесімен сезіне отырып, саяси күрес арқылы ұлтқа қызмет етудің мүмкін емес екендігін айқын түсінді. Оның ойынша, әуелі ұлтты ұйқыдан оятып, мәдени және рухани тұрғыдан көтеру керек, ал, бұл халық ағарту саласын жаңарту арқылы ғана жүзеге асатын еді. Еуропаның білім беру жүйесі мен шығыстық дәстүрлі үлгіні таразылай отырып Исмаил Гаспыралы мектеп-медреселерде реформа жасау қажет деп білді. Осылайша ой түйген ол, кейіннен «Тәржіман» газетіне қосымша ретінде жариялаған «Мектеп және жәдидшілік деген не?» атты кітапшада реформа жасауды қалаған ескі әдісті қолданатын мектептердің қателіктерін көрсетіп берді. Оның пікірінше, бір кездері озық мәдениеттің бесігі болған мектеп-медреселерде уақыт өте келе көптеген қателіктерге жол берілген.

«Тәржіман» газеті қазақ мәдениетіне өз үлесін қосты. «Тәржіманда» қазақ халқының мәдениеті мен тарихына, экономикасына қатысты көптеген материалдар жарияланды. «Қазақтар», «Торғай һәм Орал облыстарындағы қазақтардың

жағдайы», «Орыс қоныстанушылары мен жергілікті қазақтардың құқы», «Қазақтар және отарлау саясаты», «Тұтас халықтың қырғыны» сынды мақалалары Ғаспыралының қазақ халқының тағдырына бауырластық жанашырлықпен қарағанын танытады.

1905 жылы Исмаилбек Ғаспыралы Ресей мұсылмандарының 1 съезіне делегат болып сайланып, 1911 жылы «Келісім және прогресс» атты түрік партиясының орталық комитетіне мүше болады. Ол өз әдістемесін тарату үшін көптеген елдерді аралайды. Мысырда халықаралық мұсылман конгресін ұйымдастыру мақсатында, Үндістанда сол жақтың білім жүйесін зерттеу мақсатында болып, өз әдістемесі бойынша сабақтар да жүргізеді. Рухани бостандық пен ұлт-азаттық рухты, адамзатқа ортақ игілікті насихаттағаны үшін Исмаилбекті Үндістан, кейіннен Франция Нобель сыйлығына да ұсынған. Бұл ұсынысты әлемнің көптеген газет-журналдары қолдайды, бірақ өкінішке орай, бұл идея жүзеге аспайды.

Олескі араб алфавитін түркі халықтары тіліне лайықтап, ескі жазудан жаңа усули-жәдитке көшуді ұсынды. Оқу құралдарын жасап, мұсылман мектептері мен медреселеріндегі оқу жүйесін қайта құрып, жаңадан бағдарламалар жасап, жастардың сауат ашып, білім алуына жеңілдіктер жасады. Осылайша, білім беру саласына терең талдау жасаған Исмаилбек, оқу-ағарту ісінің ұлттық педагогика негізінде болып, мектептердің ана тілінде білім беруін, медреселерде діни ілімдермен бірге дүнияуи ғылымдардың қатар оқытылуын және жаңа әдіспен белгілі бір қалыпқа түскен, өзіндік ережелері мен қағидалары бар оқу жүйесінің қажетсіз пәндерден арылуы керектігін, оның орнына оңайдан бастай отырып ғылым хал, тәпсір, хадис, тарих, жағрафия пәндеріне көбірек мән берілуін баса айтты. Исмаилбек Ғаспыралы тарапынан ашылған жәдид мектебі халық тарапынан қысқа уақыт ішінде қолдау тауып, саны бірте-бірте арта түсті. Исмаил Ғаспыралы «Тәржіман» газеті арқылы жәдид мектептері туралы көптеген мәліметтер беріп, халықтың ынтасын арттырса, екінші жағынан «Ховадже-и Субьян» атты оқулық арқылы жаңа оқу жүйесінің қалай жүзеге асырылатынын үйрететін еді.

Исмаилбек Гаспыралы Ресейдің ұлыдержавалық мүддесі мен мұсылмандардың мүддесін тығырықтан алып шығар тұжырым да жасайды». Қай саяси жүйе болсын, – дейді қайраткер, – бір мақсатты көздейді. Ол мемлекет бірлігін күшейту. Оған жетудің екі жолы бар. Бірінші жол – биліктегі ұлт пен басқа ұлттарды қан-жынын араластыру. Мұны химиялық біріктіру десе болады. Біздің жағдайдағы ассимиляция, орыстандыру жүйесі осы жолға түскен. Екінші жол – имандылық жолымен бірігу. Бұл – ұлттық ерекшелік, еркіндік пен өзін-өзі билеу принципі негізіндегі иманды, рухани ассимиляция» [2, 29 б.]. И. Гаспыралы дәстүрлі конфессионалдық мектептердегі білім алу мерзімін қысқарту, оқыту барысын жеңілдету сияқты ізденіс жұмыстарын жүргізген.

И. Гаспыралы өзінің басты назарын Түркістанға, жергілікті мұсылмандық қоғамға, сол аймақтың әлеуметтік және қоғамдық проблемаларына, тарихы мен мәдениетіне аударды. 1905 жылдан бастап сол Түркістан қоғамының әлеуметтік және мәдени аспектілеріне көп көңіл бөлді. Кейіннен ол Түркістан аймағындағы саяси жағдаймен де айналыса бастады. Түркістандық жәдидшілер үшін И. Гаспыралы мұсылмандық көшбасшылықтың жаңа символы болды. Оның мұсылман қоғамын реформалаудың идеялық тұжырымдамалары, түркі халықтарының мәдени, саяси, тілдік және тарихи тамырластық пен тағдырларының ортақтығы Түркістандық жәдидшілердің дүниеге көзқарасына қатты әсер етті.

Исмаилбек Гаспыралы арқылы бүкіл түркі әлеміне таралған жәдит-шілдік – сан-салалы құбылыс. Империя құрамындағы мұсылман ұлттары ара-сындағы ол әртүрлі деңгейде көрінді. Алайда, оның бәрінде ортақ сипаты – біріктірушілік күш еді. Әдебиет, мәдениет-жалпы руханият атаулы елді жаңа арнаға, жаңа талғам мен танымға бұрды. Қазіргі таңда «Тілде, істе, пікірде бірлік» ұранын басшылыққа алған түрік елдері осы ынтымақтастықты берік ету үшін көптеген интеграциялық одақтар құрды. Бас Хатшылығы Стамбулда орналасқан Түркі Кеңесі ресми түрде құрылды және жұмысын жалғастыруда.

Ғылыми салада Түркі Академиясы Астанада, ал түркі елдері мәдени ынтымақтастығы ТҮРКСОЙ Анкарада, Парламенттер арасындағы ортақ іс-қимылдар ТҮРКПА Бакуде табысты жұмыс жасауда. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев тәуелсіздігімізді баянды ету жолындағы қызметінде «Түрік бірлігі» идеясын үнемі басшылыққа алады. Бұл Исмаил Гаспыралы идеясының ХХІ ғасырда да өміршендігін көрсетеді.

Жәдидшілдік – түркілік әлеуметтік-этникалық кеңістікте пайда болған және исламның ауқымындағы рухани жаңғыру жолындағы әлеуметтік субъектілердің әрекеттерінің жиынтығы. Жәдидтік ағым ұлттық езгіге қарсы тұрған ағым болатын. Оның астарында ағартушылық принциптері арқылы қоғам мен адамды жетілдіру жатыр.

ХІХ ғасырдың соңы мен ХХ ғасырдың басында Қазақстанда патшалық Ресейдің отарлау, шоқындыру саясаттары одан әрі пәрменді түрде жүргізіліп, патша үкіметі тарапынан халықтың психологиясы, мінез-құлқы мен салт-сана дәстүрінің ерекшелігі жете тексеріліп, орыстандырудың стратегиялық негіздері мен тактикалық әдістері жасалды. Ұлт зиялылары патша саясатына бірден-бір қарсы шығып ділін, дінін, тілін сақтап қалу жолдарын іздестірді. Бұл олардың жәдидтік қозғалысқа араласуына алып келді. Қазақ зиялыларының жәдидшілдік жолға түсуіне татар зиялыларының ықпалы болғаны белгілі. Олардың үгіт-насихатымен мұсылмандық съезд өткізіліп, жаңаша бағыттағы мектеп-медреселер ашылды.

Осындай дүние жүзілік беделге ие болған жәдидшілер ислам мен түркі әлемінің санасына төңкеріс әкелді. Олар, біріншіден, математика, химия, жаратылыстану, қоғамтану, жағырафия пәндерін меңгерді, дінді ғылым дәрежесіне көтеруді көздеді. Екіншіден, әр халықтың өзінің тіл ерекшелігіне сай жазу-сызуын қалыптастырып, дыбысталуы бойынша әріптермен белгілеуді мақсат етті. Сол арқылы «Құранды» да әр ұлттың өз тіліне аударып отырып, оның мағынасын сол тілде жеткізіп, түсіндіріп, дінді тек «жаттаумен» емес, санамен сіңіруді шарт етіп қойды. «Жәдидшілер руханият пен тектік, тілдік пен тари-

хи тұтастыққа жеткенде ғана жаһанды билеген жаһангерлердің аранына жұтылмай, дін мен тілді, жерді сақтап қалуға болады деп есептеді. Бұлай істемеген жағдайда бет-бетімен кеткен мүһминдер мен түркілердің бірінің басын біріне қоспай, шіркеулік және отаршыл жаһангерлердің оларды отарлап, текті аздыруы әбден мүмкін екендігін ғұламалар білді» [3, 21 б.]. Олар болжап қойған жоқ, өз бастарынан өткізді. Әсіресе, Ресейдің бодандық бұғауына түскен татар, ноғай, қырым татары, оған ілесе қазақ елі діни және саяси езгіні етжүрегімен сезіп, рухани намысы ерте оянды. Жәдидшілердің ілімі Ресей империясының отарлау, шоқындыру, жерді жаулау пиғылына қарсы еді.

Исламмен рухтанған түркі халқының бауырласуы, тілінің, дінінің, тарихының, жазуының ортақ болуы өте қауіпті бағыт болатын. Дінге селсок, өзара алауыз, бірінің жазуын бірі оқи алмаса солғұрлым рухани тәуелденуге бейім болар еді. Сондықтан да патшалық Ресей тұсында да, Кеңестік Ресей кезінде де осындай ұлы бағыт саясат, ғылыми тұжырым ретінде қудаланып, оның жолын қуушылар жазаға тартылып, ілімі насихатталмай, тиым салынды.

Жәдидшілік исламшылдықпен бір уақытта өркендеді, сондықтан екеуінің арасында ұқсастық көп. Екеуі де ислам дінін тұтынған, әрі езгідегі халықтардың арасында қалыптасты. Исламшылдық та жәдидшілік сияқты ұлттық езгіге қарсы тұрып, артта қалушылықты жоюды аңсады. Бірақ жәдидшілік дербес түрде Ресейде туды және оның талабы Ресейдегі мұсылман халықтарының қажеттіліктерін қамтыды. Жәдидшілер тек исламның рөлін ғана айтып қойған жоқ, даму жолы ғылым-білімде, озық мәдениетте деп білді. Олар әйел теңдігін, мәдени-ағарту жүйесін кеңейтуді, кітап, газет-журнал таратуды, ұлттық өнер мен баспасөзді дамытуды, халықтың әлауқатын жақсартуды күн тәртібіне қойды. Жастар тәрбиесіне назар аударды, ана тілі мен орыс тілін оқытуға күш салды. Олар негізінен ислам діні жағында болды, ондағы кертартпа әдет-ғұрыптарға қарсы шығып, ағартушылық бағытты ұстанды.

Жәдидтік қозғалыста Еділ бойы татарлары белсенділік танытты. Олардың либералды тобының атсалысумен жаңа оқу әдісіне, яғни жәдидтік білім беру жүйесіне көшкен медреселер мен мектептер саны уақыт өткен сайын арта түсті. Бұл ретте Уфадағы «Ғалия», «Хусаиния», Орынбордағы «Мұхаммедия», Қазандағы «Маржания» т.б. медреселерді атап көрсетуге болады. Осындай медреселердің ұстаздары мен шәкірттерінің атсалысуымен Түркістан өлкесінде де жәдидтік бағыттағы мектептер мен медреселер ашыла бастады. ХХ ғасырдың басына қарай мұнда жәдидтік мектептердің саны 35-ке жетті. Осыған орай В.В. Бартольд: «Ендігі жерде Еуропа мәдениетін насихаттауда Еділ татарлары орыстардың бірден-бір бақталасына айналды» [4], – деп көрсетті.

Жәдидтер әрекетінің патша өкіметі жүргізіп отырған саясатпен үйлеспеуі билік орындарының үрейін туғызбай қоймады. Түрлі шағымдардан соң қазақтар арасында мектептер ашқан татар мұғалімдері ауыл жастарын патша өкіметіне қарсы тәрбиелеп отыр деген желеумен елден қуыла бастады. Олардың қазақ даласына келіп-кетуіне тыйым салынды. Алайда, патша өкіметі ұлттық сана-сезімнің оянуына барынша тұмшалауға тырысып, жәдидтік қозғалысқа қарсы күресте өзінің бар күшін жұмылдырғанымен одан елеулі нәтиже шыға қоймады. Бұған ХХ ғасырдың басында-ақ, 1905-1907 жылдары аралығының өзінде жәдидтердің ықпалымен татар тілінде 3 мерзімді басылымның (21 газет пен 12 журнал) шығарылуы дәлел бола алады. Осы басылымдар тек татар халқының арасында ғана емес, өзге түркі тілдес халықтары арасына да тарады. Сонымен қатар сол тұстағы татар басылымдары өзге тілдегі басылымдардың шығуына игі ықпалын тигізді. Мәселен, қазақтың алғашқы басылымының бірі саналатын «Серке» газеті Санкт-Петербург қаласында Ә.Ибрагимовтың редакторлығымен шығып тұрған «Үлфәт» газетіне қосымша ретінде жарық көрді.

Медреселерде ортағасырлық мұсылмандық білім беру үлгісі сақталды, оқу-тәрбие жұмысы үнемі діни бағытта жүргізілгендіктен жан-жақты білім алу мүмкіндігі болмады.

Ресейдің жоғары оқу орындарында білім алған қазақ жастарының елдегі білім беру жүйесіне көңілдері толмады. Білім беру сапасын орыстардың оқу орындарындағы деңгейге көтеруді қарастырды. XIX ғасырдың соңында білім саласын реформалау мақсатын көздеген жәдидшілдер дәстүрлі ескі әдісті мектеп пен медреселерді уақыт талабына сай өзгертуге бел буды.

«Ресей мұсылмандары одағы» ұйымының және Мемлекеттік думадағы Мұсылман фракциясының бағдарламасында 1906 жылы тамызда өткен бүкілресейлік мұсылман съезінің шешімдері басшылыққа алынды. Онда оқу мәселесі бойынша мұсылман балалары үшін барлық елді мекендерде бастауыш және орта мектептер ашылсын, оқу араб әліпбиі негізінде ана тілінде жүргізілсін, балалар 8 жастан оқуға барсын делініп, ағартушылық жұмысқа баса мән берілген-ді. Әрине, мұндай талап-тілектің жүзеге асырылуы отарлық жағдайда жүзеге асыру мүмкін бола қоймады. Дегенмен де жәдидтердің ағартушылық әрекеті сол тұста отарлық биліктің қарсылығына қарамастан бәсеңдей қоймады. Түркістан өлкесінде және далалық облыстарда ашылған жәдидтік мектептер мен медреселердің саны жыл өткен сайын арта түсті. Үкіметтің ұйғарымымен империяның шет аймақтарында ашылған орыс-түзем мектептерінің оқушылары арасында жәдидтік әдістегі мектептерге ауысу үрдісі белең ала түсті.

Жетісудағы «Мамания» мен «Шабдания» медреселерінің оқу бағдарламасы Уфадағы «Ғалия» медресесінікіне сәйкестендірілді. Бұл медреселерде татар мұғалімдерімен қатар қазақ мұғалімдері де ұстаздық етті. «Маманияда» Қазандағы Апанаяев медресесінде және Каирдағы әл-Қаһир университетінде білім алған Ғ.Мұсағалиев, «Шабдания» медресесінде Орал облысына қарасты Темір уезінің қазағы Н.Молдағазин сабақ берді. Мұның өзі жәдидтік қозғалыс арнасына қазақтардың да тартылып, бұл қозғалыстың алдына қойған мақсатын жүзеге асыруға араласқанын айғақтайды.

Жәдидтік әдістегі мектептер мен медреселерде И. Гаспыралы, Х. Мақсуди, Х. Атласов, З. Уәлиди, М. Бегиев т.б. қайракерлер

тарапынан жазылған оқулықтар таратылды. Сонымен бірге татар халқының XIX ғасырдағы көрнекті ойшылы Ш.Маржанидің түркі халықтарының тарихына қатысты жазылған «Мустафад әл-әхбар» атты шығармасы да оқу құралы ретінде кеңінен қолданылды. Қазақ балалары білім алатын жәдидтік әдістегі мектептерде А.Байтұрсыновтың «Оқу құралы» пайдаланылды. Осы «Оқу құралының» үлгісімен 1912 жыл қырғыз қайраткері И.Арабаев қазақ ағартушысы Х. Сәрсекеевпен бірге Уфадағы «Шарк» баспаханасынан «Әліппе, яки төте оқу» атты оқулық шығарды.

Ағартушылықтағы жәдидшілдік ұлттық білім беру ісінің қалыптасуына негіз қалады. Түркі халықтарының ерікті де өркениетті болуын армандаған И. Гаспыралы, Ш. Маржани, А. Ибрагимов, М. Абдурашидханов, М. Бехбуди, А. Фитрат, Ф. Ходжаев т.б. ағартушылық сипатта жүрген жәдидшілдік қозғалыстың ірі өкілдері болды. Олар қоғамдық өмірдің жаңғыруын халықтың отарлық езгіден құтылып, рухани кемелденуін көздеді. Мақсат Тәж-Мұрат оны ағартушылық сипатына және қазақ қоғамындағы ор-нына қарай бағалап, қоғамдағы әлеуметтік сілкіністер кезінде халықты қорғап қалатын иммунитет ретінде қарастырады [5, 41 б.].

XX ғасырдың 20-30-шы жылдары жәдидшілдік тарихын негізінен жәдидшілдердің өздері жазған. Солардың қатарында Орта Азиялық жәдидтік өкілдері Садриддин Айни (1878-1954) мен Файзулла Ходжаевтардың (1896-1938) еңбектерін атауға болады. Олар, өз еңбектерінде негізінен Бұқара әмірлігіндегі жәдидшілдікті қарастырып, оны бастапқыда мәдени-ағартушылық демократиялық қозғалыс десе, кейіннен таптық тұрғыда ұлттық буржуазиялық қозғалыс деп көрсеткен. Еңбектерінде Орта Азиялық жәдидтердің Түркістан өлкесі құрамындағы туыстас қазақ жәдидтерімен патшалық биліктің отаршылдық саясатына қарсы күресте бірігіп әрекет жасағаны баяндалады.

Жәдид мектептері қысқа уақыт ішінде оң нәтиже берді. Мектепті бітіріп шыққан оқушылар классикалық медреседе

оқыған оқушылардан ерекшеленетін еді. Өйткені араб тілін оқып-жазумен қоса бұл мектептерде сол кезге дейін ескі мектептерде оқытылмаған бірнеше жаңа пәндер болды. Жаңаша білім беретін жәдит мектебі қысқа мерзім ішінде халықтан қолдау тауып, саны бірте-бірте арта түсті. Алғаш Қырымда тұсауы кесілген жаңа үлгідегі мектептер Қазанда, Уфада, Орынборда, Бұқарада, Ташкентте, Семейде, Алматыда және тағы басқа қалалар мен елді мекендерде ашылып, білім бере бастады. Миссионерлердің іріткісімен іргесі сөгіле бастаған туыстыққа қайта дәнекер болған бұл мектеп, медреселерде түбі бір түркі халықтарының балалары түгел болды. Мәселен, Ғалия, Расулия медреселерінде татар, башқұрт, өзбек, әзербайжан балалармен бірге жүздеген қазақ балалары да оқыды. Сондай-ақ, қыздар үшін де арнайы мектеп, медреселер ашылды. Кейінірек Польша, Мысыр, Үндістан және Қытай сияқты шет мемлекеттерде де ашылған жәдит мектептерінің саны 1905 жылы тек Ресейдің өзінде ғана бес мыңнан асып кетті.

Д. Қамзабекұлы бұл бағытты арнайы тұжырымдама ретінде бағалаған: «Жәдидшілдік бірыңғай саяси сипатты қозғалыс емес, ол ағарту ісі мен руханиятты тұтастай қамтыған идеялық негізі бар концепция, әрі ағым. Концепция болатын себебі, онда дара ағартушылардың ойларына табан тіреген, идея мен тәжірибенің арасын қосқан көзқарастар жүйесі бар. Ал ағым болуының мәнісі, ол белгілі кезеңде Ресей мұсылмандарына ағартудың бір жолын, бірақ тиімді жолын көрсетті» [6, 33 б.].

Жәдитшілдік ұшқыны ХХ ғасыр басында Қазақ жеріне де жетті. Ол Алаш қозғалысына айрықша серпін берді. Қазақ жәдитшілдігінің қалыптасып-дамуы өзіндік соқпақпен жүрді. Түрік ғалымы Е.Өздемір жәдидшілдік қазақ қоғамының дамуына ықпал етті деп көрсетеді [7, 157-176 б.]. Қазақ жеріндегі ағартушылық тақырыбына арналған зерттеуін әйелдердің білім алуы, әйел теңдігі, әйелдің қоғамдық өмірге араласуы мәселелерге арнаған. Е.Өздемірдің пікірі бойынша, қыздардың білім алуы, әйелдердің әлеуметтік мәртебесі, құқығы қазақ зиялылары-жәдидшілердің модернизациялық бағдарламасы

негізінде жүзеге асқан. Әйелдерді ескішіл діни наным-сенімнен арылту, олардың әлеуметтік ортадағы мәртебесін жоғарылату, ерлер мен әйелдер арасындағы теңдікті қамтамасыз ету жәдидшілер бағдарламасының маңызды бір бөлімі болған.

XIX ғасырдың екінші жартысы мен XX ғасырдың басында Қазақстанда қоғамдық, саяси-әлеуметтік жағдай негізінен оянушылық, надандықпен күресу, оқу-білім алу идеяларымен ерекшеленді. Ағартушылық ағым терең тамыр жайып, халық арасынан оқыған адамдар шыға бастады. Уфада «Усмания», Троицкіде «Расулия» секілді татар, башқұрт жоғары оқу орындары ашылды. Оларға қазақ балалары да алынды. Осы кезеңде жәдидтік ағым деп аталған бағытты ұстанған ақын-жазушылар Ақмолла, Әбубәкір, Нұржан, Мақыш, Мәшһүр Жүсіп, Шәді өз өлең-жырларын халықты қараңғылық қапасынан алып шығуға үндеді. Олар ескі қадім оқуына қарсы болып, жәдидшілдік ағымды қолдады.

Ақмолла Мұхамедиярұлы – жәдидшілік ағымның насихатшысы, орыс әдебиетінің ықпалын алған ақындардың бірі, Маржани жолын жалғастырушы. Ол қазақ өмірін, болашағын осы жаңа оқу арқылы өзгертуге болады деп есептейді. С.Торайғыров, Тұрмағамбет Ізтілеуов, Омар Шипин, Сәбит Мұқановтар осы Ақмолла мектебінен өткен ақын-жазушылар. Ақмолла Мұхамедиярұлы Маржани көзқарасын қолдау ретінде жазған «Маржани мәрсиясын» тіл араластығына қарамастан, түсінікті болуы үшін қазақ тілінде жаздым дейді. Онда білімге деген мешеулікті сынап, дүмше молдаларды әжуа етеді. Халыққа Маржани жолын ұстап, білім, ғылымға ұмтыл, көзіңді аш дейді.

*Пірәдар, сізге өтінем, сәлем жазып,
Көзің сал, Маржани ол – темірқазық.
Болмаса құбыла таппай адасарсыз,
Қараңғыда жол білмей жаннан азып [8, 77 б.].*

Ақмолла ақын халық арасындағы надандықты, қараңғылықты шенеп, өнер-білімді дәріптейді. Халықты

мағынасыз өмір сүруді қойып, басқа ел сияқты мәдениетке жетейік, оқиық, өнер үйренейік деп насихаттайды.

*Жігіттер хабардар бол заманадан
Сырдан артық емес надан адам
Неге біз қор боламыз, басқа жұрттан,
Біз-дағы туып-өстік ата-анадан [8, 231 б].*

Уақыт өтіп барады, кеш қалмайық, ұйқыдан оянайық, өзге жұрттан біздің неміз кем деп толғанады.

Зайырлы білім беру мен мамандар даярлау мәселесіне келгенде жәдидшілдер өз ойларын Құран мен хадис мәтіндері бойынша дәлелдер, мерзімді басылым беттерінде елдің ілгерілеуі мәселесін діни тұрғыдан да түсіндіруге тырысты. Жәдидшілдер мұсылмандық құндылықтарды сақтап, ислам діні аясында әрекет етті, исламның адамгершілік-этикалық қағидаларына адалдық танытты. Бірақ шарифаттың кейбір ұстанымдарын, діни жоралғыларды жаңа заман талабына сай өзгертуді ұсынды.

Қазақ даласындағы жәдидшілердің мәдени-ағартушылық қозғалысы шартты түрде екі кезеңге бөліп қарастырылады. Бірінші кезең, 1880-1905 жылдар аралығы, бұл кезеңде ескіше оқудың орнына жаңа оқыту әдісі енгізіліп, дәстүрлі діни білім жүйесі реформаланды. Ресей мұсылмандарының отақ әдеби тілі қалыптасып, жаппай орыс тілді білім ала бастады, зайырлы білім беру институттары қалыптасты. Екінші кезең, 1905-1917 жылдар аралығы, ағартушылықпен қатар дін және білім мәселесінде азаматтардың тең құқығы мен діни тендігі сақталған жәдидшілдік қозғалысты таратушылар қатары көбейді. Бұл кезеңнің басты тұлғалары М. Жұмабаев, С. Торайғыров, М. Дулатов, Ә. Бөкейханов, А. Байтұрсынов сияқты ұлт зиялылары болды.

XX ғасыр басындағы зиялылар – қазақ халқының рухани ояна бастаған тұсында қоғамдық аренаға шығып, оның ұлт-азаттық жолындағы күресінің алғашқы дем берушілері болған, сол халықтық қозғалыстың көсемдері бола білген адамдар.

Оларды ХХ ғасырдың басындағы Ресейдегі революциялық күрес идеялары, 1905 жылғы орыс революциясының алғашқы дүмпуі мен қазақ қоғамының сол кездегі тарихи жағдайлары туғызды. Олар алғашқы орыс революциясы берген әлеуметтік және саяси жеңілдіктерді пайдаланып, қазақ халқын феодалдық-патриархалдық шенеуліктен алып шығуға, патшаның отаршылдық құлдығынан құтқаруға, оларға өнер-білім, ғылым жолын, өз алдына дербес ел болу жолын көрсетуге ұмтылды. Ахмет Байтұрсыновтың сөзімен айтқанда, олар «жетім қалған халқының, жесір болған жерінің» жоғын жоқтаушы болуға тиісті еді. Ахмет, Міржақып, Әлихан, Мұстафа, Жүсіпбек, Мағжан – қазақ халқы алдындағы осы бір тарихи міндеттерді абыроймен атқарды. Азаттық пен күрес жолында олар нағыз үлкен әріппен жазылатын Азаматтықтың туын биік ұстады.

Осындай алаштың ардақты азаматтарына «панисламшыл» (панисламист) және «пантүрікшіл» (пантюркист) деген ат қойылып, айдар тағылды. Кейбіреулеріне Қазақстанды Кеңес Одағынан бөліп алып, Түркияға біріктіруді насихаттадың деген жала жабылды. Панисламизм мен пантюркизм қоғамдық-саяси ағым ретінде ХІХ ғасырдың екінші жартысында пайда болды. Бұл бір кездегі саяси-экономикалық жағдайларға байланысты туған тарихи объективтік, қоғамдық идеология, ұлы мемлекеттердің отарлау саясатына, шапқыншылық әрекеттеріне қарсы жүргізілген бостандық үшін күреске бірігуден туған заңды құбылыс еді. «Панисламизм» ұғымының шығу төркіні екі сөзден: «ислам-арабтың бас ию, тағзым ету; пан – гректің барлығы, бәрін қамтитын деген сөздерінен құралған. «Пантюркизмнің» де түп-төркіні осындай. «Бұл екі «пан – изммен» Абай да жақсы қанық болатын. Өйткені ол исламиятты да, түрікшілдікті де ана сүті, ата тәрбиесімен қосып, бала шәкірт шағында бойына сіңірді. Абайдың медіреседе оқыған кезі осы екі рухани қарсылықтың қоғамдық қозғалысқа ұласуы тұсына дөп келіп еді. Алғыр да ойлы, қаншыл шәкірттің жас жүрегіне намысты қоздырып, қанды қыздыратын, тәуелсіздік рухын оятатын пікірлер мәңгі ұялап қалды» [3, 19 б.].

Бұл түрікшілдік пен исламшылдық идеялары бастапқыда ағартушылық сипатта болып және онда саясаттан гөрі мәдени мазмұн басымдылық танытқанын айта кету керек. Бұл жөнінде мұсылмандық қозғалыс-прологтарының бірі Расул Заде: «түрікшілдік саяси қозғалыс емес, ол ғылыми-философиялық этикалық мектеп, басқаша айтқанда мәдени бірігу жолындағы күрес тәсілі» деп анықтама берген еді [9]. Бұның себебі, осы кезде ұлттық күрес мәселесі кейінгідей емес еді. Ұлт азаттығы мәселесі Ресей аумағында орыстармен тең құқыққа қол жеткізу түрінде ғана қойылатын аталмыш кезеңде түрікшілдерге ұлт мүддесі үшін қызмет атқару өте қиынға соғатын. Себебі: Ресей өкіметінің назарында орыстар үшін қалыпты нәрселер бұратаналар үшін ерсі, тіпті қылмыс болып саналатын. Түркі халықтарына великоростармен бірдей құқық талап еткені үшін отарлық билік түрікшіл қайраткерлерді «түрік фанатигі», немесе «ислам фанатигі» деп айыптай салатын. Сол кездегі Ресей империясы жағдайында бұндай «айыптан» асқан айыптау жоқ еді. Өйткені ұлыдержавалық идеологтар азиаттардың сана-сезімі оянуының кез-келген көрінісіне қауіптеніп қарап, көп салалы мәдени қозғалыстың ішінде түрікшілдік пен исламшылдықтан православиялық орысшылдыққа қарсы ұлтшылдық негіздерін көретін еді.

Отарлық билік бұл идеялардың неден бастау алып, аз уақыт ішінде елдің мұсылман-түркі халықтары арасында кеңінен таралып, қолдау тапқаны неліктен екенін ойланғысы келмеді. Ал өздерінің түз халықтарына деген ұлыдержавалық, шовинистік-кемсітушілік көзқарастарымен мұсылман түркілерін де ассимиляцияға ұшыратып, оларды дербес ұлт ретінде өмір сүру мүмкіндігінен айырылып отырғандарын, сонымен қатар адам төзгісіз қанап өздеріне қарсы ұлт-азаттық күрестің азапты жолына түсуге өздері себепші болғандығын түсінгісі де келмеді. Қозғалыстың негізін құрайтын түрікшілдік пен исламшылдықтың прогрессивті идеялары еді.

Мұсылмандық қозғалыс Ресей империясының қол астында ұлттық езгіні бастан кешірген түркі халықтарының, соның

ішінде қазақ халқының да азаттық жолындағы күрес тарихында өзіндік із қалдырды. Қазақ елінің ұлттық мүддесін білдіру және қорғау мақсатында бүкіл Ресейді қамтыған бұл қозғалысқа қазақ зиялылары да атсалысқан болатын. Мұсылман дінін сақтау проблемасы жадидтік қозғалыспен ұштасты, ал оның философиялық негізі қоғам өмірінің барлық жақтарын: мұсылман генелогиясын өзін жаңғыртуды, білім беру реформасын, біртұтас жаңа әдеби тіл жасауды және тағы басқаларды қамтыды. Басқаша айтқанда, бұл патшалық империяның барлық мұсылман түріктері үшін пантүріктік түрінде ортақ жаңа баламалық қалыптастыруға жасаған әрекеті болатын. Жалпы алғанда, қарастырылып отырған кезеңде Ресейде мұсылмандарды оятудың алдыңғы қатарында татарлар мен әзірбайжандар жүрді. Қазақстанға жадидтік идеялар негізінен нақ солар, атап айтқанда, татарлар (ішінара башқұрттар) арқылы таралады.

Ресейдегі мұсылмандық қозғалыстың қазақ тарихына қатысы бар екеніне көпшілік назарын аударып отырып академик М.Қ. Қозыбаев: «Бұл қозғалысқа демократиялық бағыттағы зиялы қауым атсалысты: мемлекеттік Думаға сайланған мұсылман депутаттары осы серпілістің қалың ортасында болды. Демократияның үлкен күрес аренасына дінін, тілін қорғаған қалың қауымның да екпінді ағымы келіп осылай қосылды. Біз қазақ халқының тарихында осы бір тақырыптан қашатынбыз. Ал шын мәнісінде дін мен парасат, ағартушылық, тәлім-тәрбие ісі де араласып жатқанын, халықтың қалың қауымы діндарлардың ықпалында болғандығын қалай жасыруға болады. Ендеше болашақта бұл тақырып та халқымыздың тарихының бір көрінісі екендігін ескергеніміз жөн», деп көрсеткен еді [10, 19 б.].

Ғылыми жағынан талдау жасап қарасақ, қазақ зиялыларының түрікшілдік идеяға бойұсынулары үлкен үш негізден бастау алады: Біріншіден, ХХ ғасырдың басындағы қазақ зиялылары өздерінің білімділігі мен ізденістері нәтижесінде байырғы түрік мәдениетіне, дүниежүзілік тарихта із қалдырған ұлы Түрік қоғамының батырлық, еріктік істеріне қанық болды да, олардың тікелей ұрпақтары ретінде өз халқын сол бай тарихи аталар

дәстүрімен патриотизмге жігерлендіру арқылы отарлық саясат пен ұлттық езгіге қарсы тұру санасын оятқысы келді. Екіншіден, түрікшілдік идея, қазақ зиялыларының пікірінше, Ресейдің қол астында отарлық саясаттан тепкі көрген барлық түрік тілдес халықтарды бір ту астына біріктіретін бірден-бір ортақ рухани күш ретінде танылды. Себебі: түркі тілдес халықтар батыс пен шығысты қанды шеңгелінде ұстап тұрған екі басты самұрық құстың тырнағынан жеке-жеке ұлт болып босанып шығулары мүмкін еместігін анық түсіне білді. Үшіншіден, түрікшілдік, түрік бірлігі идеясы, қазақ зиялыларының пікірінше, көшпелі түрік тектес халықтардың бай тілі мен мәдениетін, тамырын тереңнен тартқан дінін дүниежүзілік деңгейге көтеретін, сол арқылы евроцентристік көзқарастарға тойтарыс беріп, ғылымдағы ұлыдержавалық шовинизмді тежейтін негізгі факторлардың бірі деп саналады.

Исламшылдық идеялық бағыт ретінде XIX ғасырдың аяғында Таяу Шығыста дүниеге келіп, барлық мұсылман халқын еуропалық басқыншыларға қарсы күресте біріктіру ұранын көтерді. Панисламизмнің негізін салушылар – белгілі ғалым Жамал-аддин Афхани мен Египет мүфтиі Мұхаммед-Әбду. Бұлар өздерінің ілімін 1908 жылы Түркияда болған төңкерісте орнынан түскен сұлтан Абдул-Ғамид Екіншінің қолдауымен Шығыс халықтарына таратқан. Олар алдымен ислам ілімін терең насихаттаумен шұғылданды. Ислам – азаматтың ой-санасын оятып, пиғылын мейірлендіру үшін алланың жіберген шарапатты-шапағатты ілімі. Ислам бүкіл жанды, жансыз дүниенің сыр-сипаты туралы ізгі түсінік екенін кеңінен түсіндірген. Ислам дінінің қағидалары күмәнсіз. Оларға күдік келтіріп, мойынсынбау – алланың еркіне қарсы шығумен бірдей. Аллатағала Құран Кәрімде ислам дінінің ең ізгі, әрі толық дін екенін, пендесі үшін қажетті нәрсенің бәрі одан табылатынын, оған бір нәрсені қосудың немесе одан бір нәрсені алып тастаудың мүмкін емес екендігін мәлімдеген.

Ислам туын жоғары ұстап, батыс Еуропа отаршыларының басқыншылық саясатына қарсы күрескен мұсылман мемлекет-

терінің азаттық жолында бірлесуге тырысқан әрекетін большевиктік идеологтар діни-кертартпа саяси ағым деп қарады және ислам діні Еуразияның көптеген елдерінің халықтарына күшпен таңылған деп шындықты бұрмалаумен келді. Ислам діні негізінен қантөгіссіз, халықтың қолдауымен қалыптасқан. Ислам діні халықтың дүниеге көзқарасында, ұлттық санасында, тұрмыс салты мен әдет-ғұрпында он үш ғасыр бойы өзінің айқын ізін қалдырды. Ол қоғамның құқықтық нормаларымен, мәдениетімен, жалпы идеологиясымен етене араласып кетті. Жетпіс жылдан кейін тіліміз бен дініміз біртіндеп қалпына келе бастады. Қасиетті мұраларымыз қалпына келтіріліп, игіліктеріміз қайта оралуда. Соның қақ ортасында теңдесі жоқ мәден мұра – құдай сөзі – Құран.

Кейінгі ғасырларда түрік халықтарының көбін жаулап, зорлықпен бағындырған империя – Ресей еді. Олар түрік халықтарын бөлшектеп, бір-біріне айдап салып, дәстүрін, тілін ұмыттырып, дінін өзгертуді мақсат етті. Ресей патшалығының отарлау саясатына қарсы шыққан Түркия болды. Жас түрікшілер деп аталатын топ барлық түрік тілдес халықтарды бірлікке шақырды. Арғы тегі бір, діні бір, тілі бір Орталық Азиядағы, Ресейдегі, Кавказдағы бауырларын Түрік туы астына бірігіп, ұлы мемлекет құруға ұран тастайды. Бұл ұранды көптеген түрік тілдес халықтар қошеметпен қарсы алды. Бірақ кеңес үкіметі бұл қозғалыстарға тойтарыс берді (оның ішінде Алаш партиясы да бар). Азаттық үшін, бірлік үшін күрескен түрік тілдес халықтардың арасынан шыққан азаматтарға түрікшіл, исламшыл деген айдар тақты.

Ақпан және Қазан революциялары жылдарында қазақ зиялылары татар ұйымдарымен бірлесе отырып, мемлекеттің басқару жүйесінің мазмұны төңірегінде мұсылман съездерінде, облыстық қазақ съездерінде мәселе көтеріп, өз ойларын мерзімді баспа беттеріне жариялап, осы мәселеге байланысты пікірталастар ұйымдастырды. XIX ғасырдың ортасында Қазақстан территориясында мұсылман мектептері мен медреселерде оқытушылардың басым бөлігі татар молдалары бол-

ды. Қазақтың алдыңғы қатарлы зиялылары осы татар молдаларынан бастауыш білім алып, алыс мекендерде мұсылмандық сауаттылықты таратқан. Бұл саяси үрдіс Қазақстандағы мұсылмандық оқу-ағарту саласының дамуына мұрындық болған. Мәселен, қазақтың тұңғыш ағартушыларының бірі Ш.Ш. Уәлиханов алғаш рет ауыл молдаларынан, татар мүдәрістерінен білім алып мұсылмандық оқу жазуды меңгерген. Келешекте ол татар ағартушысы Ш. Маржанимен танысады, оған ағартушылық еңбегі үшін татарлардың алдыңғы қатарлы зиялылары жоғары баға береді.

XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың басында татарлар арасында «жаңа әдісті» мектептер кең көлемде ашылды. 1890 жылы Орынбор қаласында жаңа әдісті «Хусаиния», Троицкіде «Расулия» медреселері бой көтеріп, онда қазақ балалары тәрбиеленген. Уфадағы «Ғалия» медресесінде қазақтың атақты ғалымдары М. Жұмабаев, Б. Майлин, Т. Жомартбаев, Б. Серкебаев сынды жалпы 50-ден астам азаматтары білім нұрын алған. Мұнда қазақ қыз балалары да оқып, қыздарға арналған мектеп, медреселерде қызмет еткен. 1911 жылы «Ғалия» медресесіндегі қазақ шәкірттерінің қаражатымен «Әліппе яки төте оқу» атты қазақша оқулық еңбегі жарық көрді. Медреседе оқыған қазақ жастары 1913-1914 жылдары «Садақ» атты еңбегін жарыққа шығарып, көкейдегі ойларын жазған.

Мұсылман дінін сақтау проблемасы жадидтік қозғалыспен ұштасты, ал оның философиялық негізі қоғам өмірінің барлық жақтарын: мұсылман генелогиясын өзін жаңғыртуды, білім беру реформасын, біртұтас жаңа әдеби тіл жасауды және тағы басқаларды қамтыды. Басқаша айтқанда, бұл патшалық империясының барлық мұсылман түріктері үшін пантүріктік түрінде ортақ жаңа баламалық қалыптастыруға жасаған әрекет болатын. Жалпы алғанда, қарастырылып отырған кезеңде Ресейде мұсылмандарды оятудың алдыңғы қатарында татарлар мен әзірбайжандар жүрді. Қазақстанға жадидтік идеялар негізінен нақ солар, атап айтқанда, татарлар (ішінара башқұрттар) арқылы таралады.

Жадидтік интеллигенция ислам дініне көзқарасында, біріншіден, исламнан бас тартпай-ақ, оған ішінара реформа жасауға ұмтылды. Бұл орайда ол исламның прогреске, ғылымға түрлі діндегі адамдардың тату болуына қайшы келмейтінін көз жеткізе дәлелдеді. Екіншіден, интеллигенция дінді мемлекет ісінен ажыратып, елдің азаматтық даму жолын жақтады. Ұлтшылдық пен ислам арасында тұжырымдамалық пікір барлығы болғанымен, Шығыстың барлық елдеріндегі ұлтжанды қайраткерлер діни сананың бұқара арасында үстем екенімен санасуға және бұл факторды отаршылдыққа қарсы күресте пайдалануға мәжбүр болды, сөйтіп ұлтшылдық идеялары исламмен тікелей немесе жанама түрде біріктіріліп, ислам ұлт-азаттық қозғалыс идеологиясының құрамдас бөлігіне айналды. Міне, сондықтан да түрік, ислам бірлігі идеясы өзара тығыз байланысты, бұл ағым азаматтық және діни негіздердің өзіндік синтезін бастады. Алдыңғы қатарлы интеллигенция елді дамытудың азаматтық жолын жақтай отырып, сонымен бірге ислам дінінен бас тартқан жоқ, ол оны жаңғырту үшін күресті.

«Жадидтер ұсынған мұсылмандық білім беру, дін мен тұрмысты реформалау, ұлттық мәдениетті дамыту талаптары түбінде түркі халықтарының рухани нығаюы мен идеологиялық негізіне айналды. Екі ғасыр тоғысынада білім беру өрісінде екі түрлі идеология қарсыласты: ағартушы-реформаторлық және отарлық-империялық. Діни реформашылық, ағартушылық пен либералдық идеялар негізінде қоғамдық ой ойлаудың жаңа бағыттары қалыптасты. Соңынан осы бағыттар қазақтардың прогресс жолындағы тегеурінді ұлттық қозғалысының қуатты теориялық негізіне айналды. Сол кезеңде Поволжиядағы, Қазақстандағы, Орталық Азиядағы, Сібірдегі және Ресейдің тағы да басқа аймақтарындағы түркі халықтарына ағартушылық, баспа ісі, әдебиет пен өнер салаларындағы зайырлы мәдениеттің ықпалы күшейді» [11, 19 б.].

XX ғасырдың басы қазақ киген отаршылдық қамыты қатайып, мойын бұрғызбай, күшейе түскен кезі еді. Өткен ғасырдың аяқ кезінде Орталық Ресейден келген орыс шару-

алары жаппай қазақ өлкесіне көшіріліп, патша әкімшілігінің зорлығымен жергілікті халықтың оты-суы мол, ең шұрайлы жерлері қоныстанушыларға тартып әперілді. Дамудың мешеу күйінде тұрған елді отаршылдық пен ұлттық езгі екі жақтан қыспаққа алды. Қазақ елінің болашағына қауіп төнді. Патшалық Ресей қазақтарды сауатсыз етуге, тек ескі мұсылман дінінің шырмауында ұстауға тырысты. Сондықтан олар дін иелеріне кеңшілік беріп, олардың озбырлық істерін жауып тастап отырды. Баспаларда негізінен, пайғамбарлар мен олардың сахабалары, әулие-әнбиелері туралы қиссалар, түрлі діни-мистикалық поэмалар жарық көрді. Олар қазақ, татар, парсы т.б. тілдердің араласқан түрінде болды.

Патша үкіметінің медреселер салдырып, Құранды бастырып, қазақтарға тегін таратудағы мақсаты халықтың ой-санасын дінмен шырмап ұстау арқылы билеп-төстеу еді. Мұсылман халықтарының еуропалық басқыншыларға қарсы күресі бой көрсетіп жатқан тұста Ресей империясының қол астындағы мұсылмандардың мұсылмандар бірлестігі туралы идеяны көтере бастауы патша үкіметін алаңдата бастаған еді. Бұл жағдай сол кезде ұлттық сана-сезімдері оянып, туған халқының қамын ойлаған қазақтың зиялы азаматтарына қозғау салды. Мұндай қапастан құтылудың ең бірінші қадамы – надандықтан арылу, ілгері елдің қатарына қосылу, өнер-білімге тартылу деп біліп, осы бағытта насихат жұмысын өрістетті.

Негізінде Қазақстанда жәдиттік қозғалыстың қалыптасуы мен жандануына түркі және татар идеологтарының ықпалы болды. Қазақ зиялылары Ә. Бөкейханов, А. Байтұрсынов, Ж. Ақбаев және т.б. мұсылмандық, түркілік, бірлік идеясын ұстанған осы идеологтардың ұстанымдарын қолдап, мұсылмандық қозғалысқа ат салысты. Ы. Гаспринскийдің бастауымен болған «жаңа әдістік оқыту жүйесі» қазақ зиялыларының ағартушылық қозғалысында өз ұлттық көрінісін тауып, ел ішінде шешуші рөл атқарды. Халық-ағарту ісіндегі міндеттерді ұлттық сана-сезімнің ояну идеяларымен байланыстырған мәдени тарихымыздың бір тума білгірлері, кеңестік тарихнамада «буржуазиялық

ұлтшылдықтың» немесе күні өткен «феодалдық тәртіпті жақтаушылықтың» көрінісі есебінде, көп жылдар бойы «халық жауы» деген айдармен арамыздан аластатылып келген зиялы қауымның өкілдері – А. Байтұрсыновтың, Ә. Бөкейхановтың, М. Дулатовтың, Ғ. Қарашевтің «ағартушылықтың жаңа әдістік кезеңіндегі» еңбектері тарихи көзқарас тұрғысынан баға жетпес мұра.

Ресей империясы XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың басында Орта Азия мен Қазақстанды өзінің басқару жүйесіне толық тәуелді ету саясатын пәрменді жүргізген. Ресейге еріксіз бағынышты болған халықтардың көпшілігі мұсылман дінін ұстанушылар болатын. Міне, осындай жағдайда Ресейге қарсы тұрарлық күшті тек түркі халықтарын тұтас бір майданға біріктіру арқылы қалыптастыру мүмкін еді. Отаршылдық езгіден құтылу жолын іздеген түрікшілдік идеяны уағыздаған қайраткерлер қатары дүниеге келіп, барлық түркі мұсылмандарын азаттық жолына шақырды.

Түрікшілдік қозғалыстың белді қайраткерлерінің қатарына қырым және қазан татар ұлттарының азаматтары түрік бірлігі мен исламдық ынтымақтастықтың идеологиясы негізінде азаттық күресте түркі-мұсылман халықтарының саяси күштерін тұтас бір майданға біріктіруді көздеді. Мұсылман фракциясының құрамында болған татар депутаттары және тағы басқа татар қайраткерлері қазақ халқының үлкен мәселесіне айналған Ресей Мемлекеттік Думасы мінбелерінде көтере білді. Қазақ зиялыларының мұсылмандық қозғалысқа араласуына татар зиялыларының әсері болды. Ә.Бөкейханов, А. Байтұрсынов бастаған қазақ зиялылары азаттық қозғалыста татар зиялыларымен етене араласып, олардың идеяларын құптады және оның жүзеге асуына мұрындық болды.

Алаш қайраткері Ахмет Байтұрсынұлының еңбегін ерекше атауымыз керек. Ол өзінің оқу мен оқыту жайындағы ой-пікірлерін алғашында «Айқап» журналында, кейін өзі шығарған «Қазақ» газетінде кеңінен білдірді. Ол жазу үлгісін араб әліпбиі негізінде түзеп, қазақ ұлтының тілдік ерекшелігіне сәйкестірілген жазуды тұңғыш болып ұсынды. Сондықтан

да, қазақ даласында И. Гаспралы қалыптастырған жәдидтік үлгіні жүзеге асырған А. Байтұрсынұлы деп білеміз. И. Гаспралы мен А. Байтұрсынұлының бастамасын Ә. Бөкейханов, М. Шоқай, М. Дулатов, Ғ. Қараш, М. Сералин, М. Жұмабайұлы, Ж. Әбубәкір, М. Кәшімов сияқты зиялылар бірден дұрыс бағыт деп қабылдады.

Ахмет Байтұрсыновтың есімімен ХХ ғасырдың бас кезіндегі Қазақстандағы теориялық-әдіснамалық ғылымның пайда болуы, қазақ тілі, тарихы, әдебиеті, мәдениеті және халық ағарту ісінің өркендеуі байланыстырылады. А.Байтұрсынов жаңа замандағы құндылықтарды игеру барысында қазақтар өздерінің ұлттық мәдени тамырларын, дәстүрлерін, тілін сақтауы керек деп есептеді және қазақ тілін шұбарланудан сақтап, модернизациялады. Ол жәдидшілікті қолдап «Қазақша оқу жайынан» деген мақаласын жариялап, бастауыш сыныпта сабақ беретін мұғалім жаңа әдіспен даярланған болуы керектігін атап өтті және бұл жүйені «фонетика принциптері» деп атады [12, 432 б.].

«Қазақ» газетінің алғашқы санында Ахмет Байтұрсынов патша өкіметінің отарлық саясатын көрсете отырып, «Біздің болашақ тағдырымыз не болмақшы? ...біздің алдымызда ең алдымен қазақ халқының тәуелсіз өмір сүру-сүрмеуі, болу-болмауы басты мәселе болып тұр. Өзіміздің дербестігімізді сақтап қалу үшін біз барлық күш-жігеріміз бен қуат-құралымызды оқу-ағарту мен жалпы мәдениетке ұмтылуымызға жұмсауымыз, ең алдымен, ана тілінде әдебиетті дамытуға күш салуымыз қажет. Мынаны естен ешқашан шығаруға болмас: тәуелсіз, дербес өмірге өзінің ана тілінде сөйлейтін және төл әдебиеті бар халық қана таласа алады» [13, 4-5 бб.] – дей келіп, орыс және татар тілдерінде оқыған қазақтар қазақ тілін менсінбейтін болды, бүйте берсе қазақ тілімен қоштасып, қазақтың ұлт ретінде жойылып кету қаупі бар, сол үшін қазақ тілін өркендетуіміз керек деп ашық айтады. «Қазақ өкпесі» деген мақаласында қазақ хандығы неліктен құлады, өз алдына дербес мемлекет болып тұра алмаудың себебі, Ресейге қосылудың негізгі жағдайлары деген мәселелерге тоқталады. «Олжалы жерде үлестен

қағылғанымыз, ордалы жерде орыннан қағылғанымыз, жоралы жерде жолдан қағылғанымыз – бәрі надандық кесапаты» деп, ел мен елді, ұлт пен ұлтты байланыстыратын ғылым, өнер екенін айтып, оқуға, ағартушылыққа ден қояды.

Қазақ балаларын қазақша сауаттандыратын әліппеден кейін А. Байтұрсынов мектепте қазақ тілін пән ретінде оқытатын, қазақ мәдениетінде бұрын болмаған соны құбылыс «Тіл құрал» оқулығын шығаруы үлкен жаңалық, тың дүние болды. Ұлт тілін оқытудағы тұңғыш оқулық 3 кітаптан тұрды. Фонетика, морфология, синтаксиске арналған үш бөлімді кітап (әрқайсысы 1927 жылға дейін 6-7 реттен басылған) мұғалімдер, шәкірттер арасында «қазақ тілін сақтаймыз, балаларды қазақша шыққан кітаптарымызбен ұқтырамыз, һәм әдебиетіміз шын қазақша болсын» [12, 18- б.] дегендерге негіз болды. Ахмет қазақша әліппе жасап, қазақ тіл білімінің негізгі терминдеріне анықтама берген, дыбыс жүйесін қалыптастырған, қазақ мектептерінің іргесін қалаған алғашқы адам. Білімді дамыту – ұлт қамы екендігін ол ерекше ескертеді. Әрбір адам өзінің жеке басының емес, басқалардың қамын ойлағанда ғана ұлт пен ел көгерер, ұлтына жақсылық жасаған адамның аты ұрпақтан ұрпаққа жалғасар дейді.

Ұлт зиялыларының ақындық сөздері қалың қазаққа арналды, халқын ұйқыдан оянуға, елдің қазіргі күйіне көз салып, ілгері ұмтылуға, азаттық, бостандық жолына үндеді. Осындай мазмұнда жазылған Ахмет Байтұрсыновтың «Масасы» мен Міржақып Дулатовтың «Оян, қазақ» кітаптары қазақ қоғамындағы ең алғаш айтылған өткір сөздердің бірі болды.

*Көзіңді аш, оян қазақ, көтер басты
Өткізбей қараңғыда бекер жасты!
Жер кетті, дін нашарлап, Хал һарам боп,
Қазағым, енді жату жарамасты!* [14, 18 б.]

– деген жалынды сөздермен басталады. Өлеңнің негізгі мазмұны қараңғылықтан ояну, түнектен шығудың бірден-бір жолы надандықтан арылу, әділетсіздікпен күрес мәселесі.

Жаңаша бағытта оқыту мәселесі бойынша «Қазақ» газетінің 1914 жылы 8 қазандағы 81 санында жарияланған жәдидшілдік қозғалыстың негізін салушы И. Гаспринский жөнінде, оның қайтыс болуына орай жазған мақаласында М. Дулатов мынадай пікір айтады: «Гаспринский өзінің заманында жалғыз Россия мұсылмандарының ғана емес, бүтін мұсылман дүниесінің ұлығ адамы еді», – деп оның жәдидшілдік қозғалысына тоқталады. М. Дулатовтың жазуынша, Ресейден қайтқан И. Гаспыралы мұсылман халықтарының өзге жұрттан кейін қалып, мәдениетінің төмендеп кеткенін көріп, оны көтеруді білімнен, оқу саласынан іздеген. Артта қалушылықты жоюда европалық ғылымға сүйене әрекет ету қажеттігін үндеген.

М. Дулатов И. Гаспыралының осындай ұстанымда болғандығын көрсете келе, оның басты қызметі де бала оқытуда болғандығын атап өтеді. Оның жаңаша білім беру әрекетіне алғашқыда халық қорқынышпен қарап, кейінірек оның бұл бағытына қолдау көрсеткендігі, өз ісінің аса дұрыстығын дәлелдеуде 1881 жылы түркі тілінде «Тұңғыш» кітабын, ал одан соң жәдитшілдік қозғалысты өрістету негізінде 1883 жылы «Тәржіман» газетін шығарып, онда «жаңаша» оқу қажеттігіне насихат жүргізіп, осы ұстанымын газет арқылы үндеуге тырысқандығын көрсеткен.

Патшалық отарлау саясатының ашықтан-ашық халықты орыстандыруға көшкенін көрген ұлт зиялылары өз ойларын «Қазақ» газетінде жариялады. Петроградта өткен мұсылмандар съезінің жұмысында қаралған өз талаптарын ашық айта білді. Дін басылары мүфтиден бастап ауыл, село молдалары сайлау арқылы өтсін, мұсылман дін басыларына орыс топтарымен бірдей жалақы төленсін, ауылдарда діни медреселер, мектептер ашылсын деген тілектерін білдірді, яғни халық ең алдымен өз тілін, дінін, әдет-ғұрпын білу керек екенін жеткізе білді. Алдымен ауылда қазақша оқып, содан кейін қалаға барып орыс тілінде білім алу керек деп дәлелдеуге тырысты.

Қазақ зиялыларының ішінде жәдидшілік жолды таңдаған, ағартушы Ғұмар Қараш Қазандағы Маржани медресесінде

білім алған. Оны толғандырған мәселе бабаларымыздың аман алып қалған жерінен айрылып қалмау. Халықтың еңсесін көтертпей тұрған ғылым, білімнің жоқтығы дейді. Ұлттың жойылып кетпеуін ескерте отырып, ғылым, білімді игеруге, оны қоғамның пайдасына жаратуға жол сілтейді. Ол тәуелсіздік пен еркіндікке жеткенде ғана ел рухани азат болар еді дейді. Өзінің «Алаш азаматтарына» деген өлеңін арнайды:

*Ақ жүрек азаматтар, асқар күнің
Дұшпанды алдан байқап жасқар күнің
Дұрыстық ел қамында еткен істі,
Қол соғым қошеметпен қостар күнің,
...Аңқылдақ алаш ұлы сеніп отыр
Орнынан шығып, соны растар күнің [15, 101 б].*

Жәдидшілердің діни білім беру жүйесіне жаңа әдіспен оқыту жүйесі қазақ жастарының сауатын ашып қана қоймай, дүнияуи пәндерді меңгеруіне де жол ашты. Әлемде болып жатқан жаңалықтармен танысуға, Батыс пен Шығыс мәдениеті мен әдебиетінің жетістіктерін игеріп, теңдік, еркіндік ұғымдарына терең үнілуге мүмкіндік алды. Осындай жаңа өзгерістер арқылы жәдидшілдер ұлттық сананың қалыптасуын тездетіп, елдің әлеуметтік жағдайын көтеруді, тәуелсіз ұлттық мемлекет қалыптастыруды армандады.

Жиырмамыншы ғасыр басындағы шокжұлдыздардың сол заманда көтерген мәселелерінің мәні терең екенін енді біле бастағандаймыз. Олар өз заманынан озық туған тұлғалар еді. Олар елді, бүкіл халықты, кейінгі жастарды оятты. Өздері заманның алға тосқан тосқауылдарына қарамастан халқына адал қызмет етті, өз халқының ұлттық сипат, ерекшеліктерін, адамзат қоғамы ауқымында алатын орнын, өзгеге ұқсай бермес асылдарын, жалпы адамзаттық құндылықтар қатарынан табылар өзіндік үлесін Уақыт және Кеңістік сияқты философиялық ұғымдар аясында зердеден өткізді. Қазақтың басын қосып, жеке ұлттық мемлекет жасаймыз деп бел байлағанда, ұлт бойындағы

қайталана бермейтін болмыс, асқақ рух, бай тарих алашорда қайраткерлерінің қиялына қанат бітіріп, жігерлендіре түсті. Бүгінгі республиканың дербестік, егемендік алу идеялары, ұлттық тіл мен әдебиеті, дәстүрлерімізді дамыту жөніндегі ойларды сол кездегі ұлт зиялылары айтып кеткен. Олардың мұрасының ескірмей, күн сайын жаңарып отыруы да осында жатыр.

XX ғасырдың бас кезінде қоғамда дәстүрлі және жаңаша (еуропалық) мәдениеттің екі түрінің қатар өмір сүруі бұдан былайғы тарихи дамуға тән белгіге айналды. Бірақ олардың арақатынасы біртіндеп, әрине, қалыптасқан жағдайларға байланысты, еуропалану мен жаңғыру жағына қарай өзгере берді. Жаңа қалыптаса бастаған жас интеллигенция жағдайының шиеленіскен түйіні оның ұлттық мәдениетті мейлінше аз шығынға ұшырата отырып қоғамды жаңғыртуға ұмтылуы болып табылады.

Жәдидшілер ұлт тәуелсіздігі идеясының негізін қалады, көмескіленіп бара жатқан білім мен мәдениет жүйесін жаңашылдықпен жаңғыртты, қалыптасқан құрылымдық жүйені халықты ағарту арқылы өзгертудің тиімді әдісін көрсетті. Ұлттың қоғамдық-саяси санасын жоғарылатып, халықты отаршылдық езгіге қарсы бас көтеруге, ұлттың жерге меншігі мен өзін-өзі басқаруы, сайлану және сайлау құқығы үшін күресуде қазақ халқының басын біріктіргені болды. Қазақ жәдидшілері халықтың рухани дүниесін байытуға, Шығыстың болмысына, имандылыққа көбірек көңіл бөлуге, дала демократиясынан тәлім алып, ұлттық ерекшеліктерімізді терең танып-біліп, Батыс пен Шығыстың рухани құндылықтарын игеруге шақырды.

Жәдидшілдік – ағартушылық пен білім беру саласын жаңарту ғана емес, жалпы қоғамды, саяси ой-сананы, қоғамдық қарым-қатынасты жаңарту, ұлттың тұтастығын сақтау идеясы болды. Ол ислам өркениетінің дәстүрлерін, адамгершілік негіздерін, рухани құндылықтарын сақтай тырып, мұсылман мәдениетін жаңарту мен модернизациялау үдерісін жүзеге асыр-

ды. Сонымен бірге, жәдидшілдік идеясы либералдық нормалар мен институттарға бағынуды, ұлтаралық және конфессияаралық қарым-қатынасты демократиялық жолмен шешуге шақырып, жаңаша саяси ойлауға негіз болды.

XIX ғасырдың аяғы мен XX ғасырдың басында қазақ даласында мектеп тер мен медреселердің ашылуы халықтың басым көпшілігін сауаттандырып қана қойған жоқ, ұлттық танымын да жоғарылатты. Жәдидшілердің қоғамдық-саяси қызметі қазақ халқының саяси санасының оянуына, отарлық езгіге қарсы бағытталған әлеуметтік-саяси күштің қалыптасуына және жәдидшілдік қозғалыстың ұлт-азаттық қозғалысқа ұласуына алып келді деп тұжырымдаймыз. Бұл кезеңдегі қазақ ағартушылары қоғамдық ілгерілеу мен әлеуметтік әділдік идеяларын насихаттады, ұлттық тәуелсіздік түсінігін қалыптастырды.

Әдебиеттер

1. Машанов А. Әл-Фараби және Абай. – Алматы: Қазақстан, 1994. – 192 б.
2. Гаспринский И. Россия и Восток. – Казань: Фонд Жиен, Татарское книжное издательство, 1993. – 132 с.
3. Жұртбай Т. Маржани мен Абайдың тоғысар тұсы // Абай, – 1996. – № 3. – 23 б.
4. Бартольд В. В. Туркестан в эпоху монгольского нашествия. – М., 1963. – С. 112.
5. Қамзабекұлы Д. Жәдидшілдік – ұлттық рухани серпілу негізі // Ақиқат, 2008. – № 1. – 33–41 б.
6. Тәжімұратов М. Жан сақтау заманының жан қоштау керегі / Абай. – 1997. – № 1. – 41 б.
7. Ozdemir E. Kazak Kulturel Hayatında Tatarların Etkisi ve Kazak Ceditciliginin Gelismi // Bilig Kis. – 2009. – Sayı 48. – S. 157-176.
8. Қалижанұлы У. Қазақ әдебиетіндегі діни-ағартушылық ағым. – Алматы: Білім, 1998. – 256 б.
9. Жиреншин К.А. Политическое развитие Казахстана в XIX начале XX века. – Алматы, 1996. – 189 б.

10. Қозыбаев М.Қ. Аласұрған XX ғасыр (толқыныс, ізденіс, проблемалар) // Қазақстан в начале XX века: методология, историография, источниковедение. – Алматы: 1993. – 198 б.

11. Казбеков Н.А., Казбекова Н.А. XIX ғасыр соңы – XX ғасыр басында Қазақстанда білім беру жүйесінің дамуы // Актуальные проблемы современности. – Караганда: «Болашақ-Баспа», 2016.

12. Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. – Алматы, Ана тілі, 1992. – 448 б.

13. Дулатұлы Міржақып. Ахмет Байтұрсынұлы (өмірбаяндық очерктен үзінді) // Ана тілі, 1991, 24-қаңтар, 4-5 беттер.

14. Дулатұлы М. Оян қазақ! – Алматы: Алтын орда, 1991. – 15-16 бб.

15. Қараш Ғ. Замана. – Алматы: Ғылым, 1994, – 240 б.

2.4 Моделирование исламского образования в реалиях постсекулярного Казахстана

Исламское образование в казахстанском постсекулярном обществе занимает довольно значимое место, поскольку в мировой и казахстанской практике центральными стали вопросы о духовной составляющей образовательного процесса.

Очень часто с исламским образованием связывают вторжение религиозных ценностных парадигм в светское общество, в связи с чем, пытаются дистанцироваться от него. Исламское образование получают те, кто хочет приобщиться к исламским ценностям. Для светского государства исламское образование связано с обучением, просвещением в области исламской традиции, глубина же получения знаний зависит от целей исламского образования. Так, например, получение специальности «исламоведение», «религиоведение» и квалификации «исламовед», «религиовед» невозможно без классического исламского и светского образования. Теологизация и «постсекуляризация» исламоведческой дисциплины – крайность, которой следует избегать в процессе обучения по программам исламского образования. Моделирование исламского образования в постсекуляр-

ном обществе должно происходить в русле стратегий и задач образовательной и культурной политики государства.

Религия сегодня вовлечена в общественную жизнь, она стала неотъемлемым компонентом формирования гражданской идентичности. Происходящие процессы возрождения ценностных парадигм религии и включение их в постсекулярные отношения определяют вектор взаимодополнительности универсальных, гуманистических ценностей. В этих условиях возникают тенденции к реформированию исламского образования, поскольку необходимо его интегрировать в общую процессуальность образования. Сложность этого вопроса связана с продуцированием вневременного, классического контента исламского образования.

Глава государства Н.А. Назарбаев отметил: «Серьезное переосмысление того, что происходит в мире, – это часть огромной мировоззренческой, идеологической работы, которую должны провести и общество в целом, и политические партии и движения, и система образования» [1]. Обусловлено это тем, что реформы в исламском образовании, в отличие от светского, не приемлют критику теоретической базы, канонических и фундаментальных ценностей, на которых оно зиждется, неразрывно связано. Исламские нормы, проистекающие из коранического текста и пророческой Сунны, являются центральным во всем образовательном процессе.

По сравнению с другими мировыми религиями для исламской модели жизни возрождение и реформирование не очень актуальны, поскольку ислам всегда занимал свое онтологическое статусное место во всех сферах бытия исламских стран. В целом, религиозный ландшафт стран с исламским контекстом связан с наличием исламского сознания и с системой исламского образования. Для стран же с ярко выраженной секулярной парадигмой, исламское образование превращается в сложный процесс, который необходимо интегрировать в общее образовательное пространство.

Известный ученый Хашим Роснани [2, с. 133-147] призвал к переосмыслению исламского образования с учетом следую-

щих основных вопросов: в состоянии ли современное исламское образование подготовить специалистов, которые могут критически мыслить и генерировать оригинальные и творческие идеи? Будут ли выпускники исламских университетов обладать добрым сердцем и жить в соответствии с исламскими ценностями? Готова ли мусульманская молодежь к решению проблем своего времени? Какие улучшения необходимы в обучении и учебных программах исламской системы образования в двадцать первом веке? Поставленные перед исламским образованием вопросы, которые одновременно являются и критериями вполне актуальны и имеют как региональный, так и мировой характер, подталкивая исследователей к тому, что современные исламские модели образования нуждаются в включении в них аксиологических контекстов, диалогической герменевтики, а также моделирования не репрессивного религиозного дискурса в условиях постсекулярного общества.

Вопрос об исламском образовании находится не только в сфере теоретизирования, а в сфере практической философии, поскольку напрямую связан с проблемой формирования религиозного толерантного сознания в обществе. В современную эпоху либерализации и плюрализации религиозной темы происходят подспудно процессы, связанные с деконструкцией традиционного религиозного толерантного сознания, опасных своим деструктивным влиянием на сознание и мышление человека. Процессы эти представляют угрозу национальной безопасности, так как связаны напрямую с попыткой деконструкции религиозной идентичности, разрушения традиционного мировоззрения и того опыта, модели жизни, которые являются духовным «мостом» преемственности традиций, истории и культуры [3, с. 79-83].

В казахстанском постсекулярном обществе исламское образование выполняет весьма значимую культуuroобразующую социальную функцию, служит обществу, поддерживает его в противостоянии деконструкции традиционного сознания. Главная роль религиозного образования заключается в том, чтобы

сохранить многовековую цивилизацию, культуру и ценности традиционного казахского этноса, передавая их из поколения в поколение. Но не менее важной считается роль образования, которая заключается в обновлении этой культуры, чтобы она могла идти в ногу с меняющимся временем. Помимо того, что исламское образование вносит духовный смысл в сам процесс образования, оно способствует формированию личностного духовного начала. Таким образом, исламское образование в Казахстане приобрело статус не только инструмента социальной стабильности, но и средства социальных изменений.

Как и в любой другой системе, в преподавании исламских наук существуют свои сложности. Легитимизация ислама в постсоветском Казахстане актуализировала вопросы религиозного просвещения и образования. Отсутствие сложившейся системы религиозного образования, развитого института «улама» и других квалифицированных священнослужителей вызывало, с одной стороны, необходимость в развитии системы образования, а с другой – потребность в получении такого образования для дальнейшего просвещения населения. В эпоху постсекулярного общества значимость восстановления нарушенной преемственности в системе подготовки высокообразованных мусульманских богословов является очевидной, потому как формирование религиозного сознания мусульман в значительной мере находится в непосредственной зависимости от профессионализма мусульманских духовных лиц и их образованности. На фоне актуальных геополитических реалий данная проблематика стала одной из глубоко востребованных временем задач, стоящих перед официальным исламом постсоветского Казахстана [4, с. 113].

В современных реалиях классификации религиозного образования существует неопределенность, «подвешенное состояние» разграничений исламоведения и исламской теологии. Если рассматривать опыт зарубежных государств, в особенности западные модели религиозного образования, то в нем основной упор сделан на традиционные религии. Следовательно,

при формировании моделей казахстанского исламского образования стоит основываться на традиционной религии, историческом опыте, особенности региона, ментальности. В той же Турции, да и во всей Европе, ко всем религиозным деятелям ставятся определенные условия – наличие широкого научного и мировоззренческого кругозора, владение современной теоретической и методологической базой, а научные познания, исследования не должны ограничиваться лишь исламской теологией и т.д.

В этом плане казахстанская модель религиозного образования не уступает западной. Перед студентами ставится ряд компетенций, которыми они должны овладеть в процессе обучения: применение теоретико-методологического инструментария исламоведческого знания к решению актуальных исследовательских задач; применение современных знаний для реконструкции истории мировых религий в процессе освоения духовного наследия казахского народа, тюркского мира, исламской цивилизации и практической реализации духовно-нравственных ценностей современного казахстанского общества. А также студенты должны обладать умениями и навыками, полученными в ходе освоения логико-гносеологического аппарата исламоведческого знания; уметь работать с первоисточниками; обладать знанием и пониманием истории возникновения ислама как социокультурного феномена; знать специфику теорий и методологий исламоведческих исследований для применения их в современных духовных, идеологических, культурных процессах. Современные исламоведы должны практически применять полученные знания для объективного анализа исламского фактора и его значения в мультикультурных процессах современности, постсекулярном обществе.

По мнению Н.Ж. Байтеновой, в вопросе преподавания исламоведения в Казахстане, в первую очередь, за основу должны быть взяты такие основополагающие принципы как научность, объективность, светскость. Не так давно в государственный классификатор Республики Казахстан была введена дисциплина

на «исламоведение». Если в отношении теологии, исламской и христианской были сомнения о возможности обучения и изучения в светских учебных заведениях, в университетах, то такого же сомнения не должно быть и в отношении исламоведения. По аналогии с религиоведением, исламоведение – это есть изучение основ ислама с позиции научности, объективности, светскости. Исламоведение – это не теологическая наука, а светская, которая изучает ислам с позиции науки. Религиозное образование предполагает изучение и знание сущности религии и религиозных процессов с позиции самой религии и обучение своей паствы основам вероучения [5, с. 4].

В процессе же формирования исламского образования казахстанский исследователь А.Т. Тайжанов обращает внимание на неопределенность казахстанской модели религиозного образования, отсутствия государственной концепции. По его мнению, до сих пор не определены содержание, цели и задачи теологического образования, нет четкой демаркации границ религиозности и религиоведческого [6, с. 19], а также исламоведческого образования, что в итоге может привести к клерикализации образовательных программ, а следом, и государственных учебных заведений. Несмотря на то, что подобного рода опасения обоснованы в виду отсутствия утвержденной государственной концепции исламского образования, клерикализация учебных заведений светского государства мало вероятна. И в тоже время, стоит признать, отсутствие четкой демаркации религиозности и исламоведческого образования имеет место быть.

С точки зрения рациональности и обоснованности моделей исламского образования следует учитывать научно-практический опыт проведенных республиканских, международных конференций, круглых столов и семинаров, а также исследований современных отечественных и зарубежных ученых, потому что в них отчетливо отражаются основные теории исламоведения, ее цели и задачи, роль и функции, содержание и элементы, методы исследований, понятия и термины, методы интерпретации и роль в системе ценностей, культур. Перед современными ис-

следователями стоит задача доказать востребованность внедрения исламоведения на всех уровнях общеобразовательного процесса обучения, учитывая дискурс диалога культур и традиций.

Длительная изоляция Казахстана от ведущих центров исламского образования и сравнительно низкий уровень знаний духовных лиц подвел к необходимости формирования фактически новой, креативной для Казахстана системы религиозного образования, при этом порождая естественную потребность в использовании опыта зарубежных исламских центров. Парадоксально и в то же время вполне объяснимо, что именно в сфере образования можно наблюдать тенденции разностороннего воздействия на реисламизацию в Казахстане.

Надо признать, что сегодня казахстанское исламское образование, как и мировое в целом, находится за гранью общемирового интеграционного образования. Отдельные попытки интеграции религиозного образования в общемировую практику предпринимаются Духовным управлением мусульман Казахстана и Египетским университетом исламской культуры Нур-Мубарак, что чаще всего носит односторонний и частный характер, выраженный в обмене студентами и повышении квалификации действующих специалистов, нежели комплексный подход.

Учитывая светский строй и экономическое положение государства, вполне эффективны и имеют свои результаты начинания по интеграции исламского образования в мировой образовательный процесс, в особенности, в части совершенствования уровня отечественных теологов и религиозной элиты. По словам верховного муфтия Е.М. Маямерова, на сегодняшний день исламское образование получают 2568 студентов, 1065 из которых обучается в университете Нур-Мубарак. На протяжении последних 4-5 лет внедрена практика повышения квалификации действующих имамов в египетском университете «аль-Азхар» и турецкой академии «Хасеки». Также практикуются приглашения на договорной и долгосрочной основе зарубежных лекторов с профессорской и докторской степенью из той

же Турции (11 представителей) и Египта (20 представителей) [7]. Таким образом, руководство ДУМК пытается восполнить потребность отечественного исламоведения в квалифицированных специалистах, что не может не сказаться на моделях и программах преподавания исламских наук.

Особого внимания заслуживает и тот факт, что в среде молодых теологов, окончивших исламские вузы Саудовской Аравии, Египта, Пакистана и Турции, существует идейная разобщенность, исходящая из разницы догматики усвоенных ими богословско-правовых учений. Во избежание возникновения внутриконфессионального конфликта, исламское духовенство Казахстана, указывая на оторванность зарубежного обучения от региональной специфики ислама, считает необходимым как можно скорее развить и укрепить структуру местного исламского образования. Безусловно, развитие этой структуры представляется длительным и сложным процессом, требующим немалых усилий и, прежде всего, высокого профессионализма со стороны духовенства.

Вопрос заключается также и в том, сможет ли эта внутренняя система создать необходимые условия и если да, то насколько быстро, для того чтобы соответствовать потребностям времени, стать авторитетной для мусульманской конфессии и, следовательно, конкурентоспособной известным зарубежным центрам. Осознавая всю значимость международного опыта в подготовке духовных кадров, ДУМК рассматривает, в первую очередь, университет аль-Азхар в качестве наиболее приемлемого центра получения исламских знаний, поскольку его уставные отличия отличаются толерантностью к идеологическому многообразию течений в исламе и отсутствием жесткого насаждения одного из четырех мазхабов [4, с. 145].

Подобная методика обучения и повышения религиозной грамотности узконаправленной специальности как исламоведение выявляет в одночасье наличие нескольких животрепещущих вопросов национального характера. Во-первых, привлечение столь большого числа зарубежных лекторов говорит об

отсутствии в достаточной степени отечественного профессорско-преподавательского состава в области исламоведения. Во-вторых, приглашенные зарубежные преподаватели не владеют на высоком уровне спецификой развития ислама и исламской теологии в Центральной Азии, чем не могут удовлетворить потребности современного постсекулярного казахстанского общества, стремящегося сохранить свои исторические корни, быт и традиции, что требует формирования модели исламского образования, «заточенной» под социально-культурные особенности региона.

И, пожалуй, самая главная проблема в привлечении зарубежных лекторов кроется в том, что традиционным исламом Казахстана и всей Центральной Азии считается матуридийская школа и ханафитский мазхаб. С этой точки зрения была допущена одна существенная ошибка. Со времен обретения независимости Казахстаном при приглашении зарубежного лектора не учитывался его мазхаб и каламистская школа, которой он придерживался, что поставило под угрозу национальную безопасность и целостность уммы. Только с недавних пор этой проблеме было уделено должное внимание, и к выбору зарубежных профессоров стали подходить с большей ответственностью.

Беря во внимание тенденцию последних десятилетий, можно с уверенностью сказать, что вопрос получения религиозного образования в зарубежных исламских центрах постепенно утрачивает свою актуальность, поскольку все чаще подчеркивается необходимость придерживаться традиционного ислама с его региональной спецификой во избежание распространения чуждой исламской идеологии. В целом, попытки ДУМК по налаживанию как религиозного просветительства, так и образования, имеют тенденцию к дальнейшему развитию и совершенствованию.

Деятельность ДУМК на протяжении последних пяти-шести лет приобрела более организованный, структурированный и динамичный характер. В частности, представителями духовенства в одностороннем порядке была разработана и принята «Концеп-

ция развития религиозного образования до 2020 года Духовного управления мусульман Казахстана», направленная на формирование единого исламского учебного комплекса и создание моделей преподавания исламского образования, удовлетворяющего духовным потребностям современного казахстанского общества, становление в подрастающем поколении чувств истинной веры, патриотизма, дипломатичности, справедливости.

Разработанный методико-концептуальный документ дает возможность обновления содержания и материально-технической базы религиозного образования, применения эффективных методик международного опыта для подготовки высококвалифицированных исламоведов в Казахстане. Заложенная в основу концепции унификация учебного процесса учебных заведений позволит вести подготовку специалистов исламоведения, начиная с азов и заканчивая высшей академической степенью. В результате реализации концепции в системе казахстанского религиозного образования ожидается предоставление полноценного, качественного, конкурентоспособного образования, нацеленного на полноценное развитие исламского образования, взаимодействующего со светским образованием и другими отраслями науки, формирование традиционных взглядов в обществе, а также установление преимущественных приоритетов религиозного образования в свете общественного прогресса. Но поскольку инициаторами концепции выступило духовенство, это не позволяет проекту приобрести статус масштабного характера и ограничивается рамками внутрикофессионального сегмента, все больше увеличивая пропасть между академическим и теологическим подходом и к исламскому образовательному процессу.

Здесь вполне уместно возникает один из главных вопросов преподавания исламоведения в казахстанских реалиях, а именно: нужна ли интеграция образовательной и академической учебной программы? Какие цели и задачи она преследует?

Безусловно, интеграция образовательной и академической учебной программы нужна, востребована и актуальна. Концеп-

ция интеграции учебной программы связана с профессиональным развертыванием творчества преподавателя с целью разработать новый учебный план из набора учебных материалов, накопленного опыта. Однако, эта методика не нова, так как педагоги еще в конце XIX века изучили концепцию интеграции учебного плана и описывали концепцию интегрированного учебного плана как переплетенной учебной программы, связанной с тематическим планом, междисциплинарной направленностью, коррелированной учебной программой, связанным и целостным учебным планом.

Любое социальное, научное, культурное и другое явление, процесс не сразу находит свою нишу. Лишь пройдя определенные этапы изучения, развития, дискурсивности и научного признания, предстает в осмысленной и логически выстроенной форме. Безусловно, относительно молодая специализированная отрасль науки, исследования и преподавания, как исламоведение, изобилует различного рода проблемами и вопросами. В изучении ислама, и соответственно, специфики исламского образования можно выделить два направления. Первое – теологическое, к которому относятся представители коранистики, калама, мухаддисы, факихи и муджтахиды, и второй – исламоведческое, которое исследует религию со светской точки зрения, объединяясь с интерпретативной диалогической герменевтикой.

На сегодняшний день исламоведение обретает постклассическое и постмодернистское измерение, поскольку изменение религиозного сознания в постсекулярный период связано с социально-культурными изменениями жизненных практик мусульман. В изучении и обучении религии между двумя направлениями имеются существенные различия в методах и методологических нормах. Если в первом превалирует теологический подход (захиритский, батинитский, тавиль и т.д.) изучения Священного Писания, то второй основан на светской методологии интерпретации и применения коранических текстов. Между двумя подходами можно увидеть не только теоретиче-

ско-методологические различия, но и концептуально-категориальные, так как исследователи являются представителями разных исламских или исламоведческих школ [8]. Следовательно, представители экспертного сообщества больше склоняются ко второму методу, учитывая особенности казахстанского постсекулярного общества, считая его наиболее приемлемым и научно выверенным, непредвзятым.

Вместе с тем, казахстанский исследователь Б.М. Сатершинов отмечает, что сегодня в исламоведении, как и в религиоведении, стремительными темпами развивается социологическое и эмпирическое (исламская социология) направление [8]. По его мнению, связано это с вопросами моделей светского и постсекулярного общества, национальной религии, роли религиозных идеологов, соотношения демократических и религиозных ценностей в мультикультурном обществе, поднимаемых в зарубежном научно-исследовательском дискурсе. Здесь стоит указать известных западных ученых, таких как Дюркгейм, Вебер, Зиммель, Луман, Мертон и т.д., изучавших социологию религии с методологической точки зрения. Однако, по мнению отдельной части исследователей, в понимании религии должна быть религиозная вера и только верующий человек в силах познать смысл религии, прочувствовать ее изнутри. В результате индивидуальной религиозной практики формируется эмпирический опыт, который влияет на формирование внутреннего суждения и полученный на ее основе материал имеет огромное значение для дальнейшего развития исламоведения. При этом Б. Сатершинов отмечает, что у такого подхода есть один недостаток: когда требуется теоретическое объяснение полученных результатов осмысленного, то проникнутый верой исследователь может транслировать, навязывать религиозное видение представителям иных конфессий или неверующим, переходя от объективизма к субъективизму [8], что противоречит научному подходу и академической непредвзятости. Следовательно, у исламоведа должно быть достаточное количество научных знаний не только практического, но и теоретического характера.

Исламоведение в Казахстане является еще только «становящимся» дискурсом, поскольку отечественная школа исламоведения еще не разработала единых принципов, универсальной методологии. Тем не менее, необходимо отметить ее гибкость к современным образовательным реформам. Конечно, исламоведение как самостоятельная дисциплина, начинает свой путь, «освобождаясь» от востоковедения. Советский период в казахстанском исламоведении не был столь блестящ и успешен как в российском опыте, тем не менее, имелись определенные разработки методологического характера. С эпохи независимости начинается развитие исламоведения как самостоятельного дискурса в установках на раскрытие содержательного смысла коранистики и исламских наук. Исламоведение как обретение профессии и реализации ее в обществе связано с теоретико-практическими формами обучения.

В процессе обучения исламским наукам стоит учесть ряд принципов. Один из них – соблюдение помимо научной объективности, академической этики в ходе исторического разбора предмета. В процессе описания какого-либо религиозного феномена следует избегать абстрактных стереотипов, монополии на истину, сгущения красок и белых пятен. Другим немаловажным принципом считается соблюдение непротиворечивости содержания исламоведения, дидактики и методики со свободомыслием, свободой совести и вероисповедания, свободой слова, утвержденных в международных и внутригосударственных правовых документах [8]. С уверенностью можно сказать, что перечисленные и другие академические принципы соблюдаются в процессе преподавания предмета исламоведение в рамках интеграционного проекта, который стоит причислить к новациям в исламском образовании.

Исламское образование сегодня невозможно представить только как традиционную систему. Информатизация учебного процесса, происходящая в мире, диктует принятие новых форм, методик обучения и в исламский образовательный процесс. Требования инноваций, внедрение новых, современных технологий – отразились и на получении исламских знаний.

Образовательный процесс онлайн становится весьма популярным, особенно в получении образования женщинами. Гендерное равенство в вопросе исламского образования – тема достаточно сложная, несмотря на заповедь Пророка о том, что получение образования – не привилегия мусульманки, а ее обязанность. Если уже в Исламском Средневековье, философ Ибн Рушд, будучи кадием, издал указ об обязательном среднем образовании для женщин в Мусульманской Испании (Кордовский халифат), то в последующие века получение исламского образования для женщин часто подвергалось оспариванию.

Сегодня мусульманка имеет полное право получать образование, но в тех или иных пределах и в тех нормах допустимости, принятых законами шариата в исламских странах. В светских же государствах право на образование для мусульманок закреплено в Конституциях.

В условиях технологического прорыва онлайн-образование можно считать равнодоступным для женщин.

Отмечается положительное влияние, например, онлайн-образования как в плане удобства доступа к учебному процессу, отсутствия временных ограничений (24 часа в сутки 7 дней в неделю), возможности повторно прослушать лекцию, так и в гендерном аспекте. Так, например, авторы работы «Cultural dimensions of E-learning in Islamic countries» Chova L.G., Torres I.C. и Martinez A.L. отмечают, что за последние 10 лет на Ближнем Востоке и в Северной Африке по причине низкой стоимости и удобства (в любое время и в любом месте) существенно вырос спрос на дистанционное обучение и образовательную модель онлайн-образования. Текущие педагогические модели онлайн-обучения являются полной противоположностью традиционным местным образовательным методологиям, основанным на пассивном обучении (зубрежка и запоминание) и коллективистской культурной среде. Кроме того, консервативные исламские государства, в первую очередь Персидского залива, поддерживают гендерную сегрегацию в учебных заведениях вплоть до университетского уровня, а онлайн-среда может оспорить эти

социальные нормы. Некоторые ученые рассматривают интернет-среду, как потенциально преобразующуюся в позитивном ключе, например, это может открыть женщинам более широкий доступ к образованию и обеспечить более комфортную атмосферу для их участия в дискуссиях [12].

Несмотря на то, что среди ученых-теологов бытует мнение о малоэффективности интернетизации в сфере исламского образования [9], отсутствии глубины освоения предмета, на данный момент широко используются передовые достижения дистанционного образования. Это дает возможность познать азы теологии и, условно говоря, не покидая пределы рабочего стола, получить легитимный диплом зарубежного университета. Все, что требуется – онлайн-регистрация, подача документов и, по зачислению, регулярное присутствие на лекциях и семинарах преподавателей, опять-таки в онлайн-режиме. Как и во всех учебных заведениях, соответствующих Болонскому процессу образования, каждый семестр проходят сессии и сдаются экзамены.

Удобность, доступность и заманчивость подобного обучения кажутся, на первый взгляд, весьма своевременными, но ряд зарубежных и казахстанских экспертов скептически относятся к подобному нововведению в учебный процесс. Во-первых, как было отмечено выше, нарушается традиционная концептуальная модель преподавания «Учитель – Ученик», где преподаватель вместе с передачей знаний выполняет роль живого воспитателя нравственности, морали и этики, а не предстает перед Учеником в форме записанного видеозаписи, которое можно остановить или прослушать вновь. А во-вторых, теологическое инакомыслие преподавательского состава и оторванность от истории, самобытности казахстанского общества вынуждает отечественных теологов и богословов усомниться в целесообразности обучения нашей молодежи в исламских онлайн-медресе и университетах, не получивших базовое религиозное образование в Казахстане [13]. И потому в настоящее время проблемным моментом стало то, что в зарубежных духовных

учебных заведениях, зачастую, не ставятся задачи преподавания многосторонних аспектов культуры и быта того региона, где в дальнейшем будет работать специалист, в нашем случае, истории казахской культуры и ее специфики.

Одним словом, подобного рода дистанционные образовательные программы, в совокупности с современными процессами глобализации, в итоге могут привести к еще большей оторванности казахстанской молодежи от тесно переплетенных с исламом идеологических, культурных, ментальных особенностей казахского этноса. В первую очередь, приходится сталкиваться с теми морально-этическими ценностями, получившими свое особое развитие именно в историческом контексте Центральной Азии. Как известно в исламе существует несколько шариатских и две богословские школы. Каждая из них проходила процесс становления и развития в определенных временных и территориальных рамках.

В истории развития одной из этих школ упоминается важный момент, когда эпоним шафиитского мазхаба – имам аш-Шафии после переселения из Ирака в Египет изменил некоторые ранее высказанные мнения по фикху. Причиной послужили как культурные, этнические, социальные, так и региональные особенности населения, проживавшего в Египте. Подобная практика является прямым доказательством того, что без учета основных ценностных и культуuroобразующих факторов каждого региона невозможно сохранить религиозную и духовную стабильность любого государства. К тому же, оторванные от них образовательные программы ведут не только к выхолащиванию, искажению и стиранию мусульманской традиции, культуры каждого отдельного региона, но и еще к большим национальным вызовам и угрозам.

В качестве наглядного примера можно привести казахстанский сегмент проповедников нетрадиционного толка последних десятилетий, дестабилизировавших общую религиозную ситуацию в регионе. Молодежь, получившая богословское образование салафитского толка, стала пропагандировать «чистый ислам», оторванный от традиции предков, культуру наро-

дов аравийского полуострова, что в корне не соответствует как этническим, ментальным так и региональным особенностям постсекулярного казахстанского общества.

Риски получения дистанционного образования связаны с проблемой идеологического контента предоставляемых услуг. Онлайн-всеобуч исламского образования, зачастую, невозможно представить как комплексно-целостный. Фрагментированность такого обучения связана с безличностным руководством образования, что для исламского образования, является некомфортным и нетрадиционным. Другая сторона вопроса заключается в невозможности определения методологической установки преподавания, что также может повлиять на возможные конверсии исламской идентичности. Тем не менее, инновационные процессы в исламском образовании, происходят и будут происходить, так как динамика самого исламского образования связана с глобальными трансформациями коммуникативно-образовательного процесса.

В постсекулярном казахстанском обществе исламское образование моделируется соответственно запросам и изменению общества, которое сегодня является информационным и открытым. Только в таких условиях возможна релевантность исламского образования современности. Однако, необходимо «удерживание» берегов для религиозного образования, поскольку «онлайн без берегов» способен к размыванию высокого, предельного смысла образования и личностной составляющей, которая формируется в контексте национальных, культурных приоритетов.

Литература

1. Н. Назарбаев. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру // Егемен Қазақстан. – 2017. – № 70(29051), от 12.04.2017.
2. Hishant R. Rethinking Islamic Education in Facing the Challenges of the Twenty-first Century // American Journal of Islamic Social Sciences. – 2005. – Vol. 4, № 22. – P. 133-147.

3. Сейтахметова Н.Л., Смагулов М.Н. Исламское просвещение в постсекулярных парадигмах // Практические вопросы профилактики религиозного радикализма: матер. междунар. науч.-практ. конф. – Уральск: NIDS, 2014. – С. 79-83.

4. Вильковски Д.Н. Арабо-исламские организации в современном Казахстане: внешнее влияние на исламское возрождение. Монография. – Астана – Алматы: ИМЭП при Фонде Первого Президента, 2014. – 192 с.

5. Байтенова Н.Ж. Религиозное и религиоведческое образование в современном Казахстане: проблемы и перспектива // Религиоведческое образование в современном Казахстане: состояние и перспективы: матер. междунар. науч.-теор. конф., посвященной 80-летию Казахского национального университета им. аль-Фараби / под. ред. Н.Ж. Байтеновой. – Алматы, 2014. – С. 3-6.

6. Тайжанов А.Т. Қазақстандағы діни білім мен рухани тәрбие беру үрдістері // Религиозность, внутриконфессиональное согласие и духовное воспитание: матер. респуб. науч. конф., приуроч. к 25-летию Независимости Республики Казахстан. – Актобе: Центр печати АРГУ им. К.Жубанова, 2016. – С. 16-21.

7. Нурсейтова Т. Верховный муфтий РК: Мы против, чтобы казахстанцы поступали в сомнительные зарубежные вузы. «Zakon.kz» <https://www.zakon.kz> 25.02.2017.

8. Б. Сатершинов, Б. Молдахмет. Исламтануды оқытудың өзекті мәселелері / Материалы 45-ой научно-методической конференции «Интеграция образования, науки и бизнеса как основа инновационного развития экономики». Книга 1. – Алматы: «Қазақ университеті», 2015. – С. 235-237.

9. Tariq Elyas, Omar Basalamah. The emergent effects of a wired world to an educational paradigm shift in Saudi Arabia: a case study. Published by Elsevier Ltd. Selection and/or peer review under responsibility of Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu. / Procedia – Social and Behavioral Sciences, 47 (2012). – P. 1534 – 1538.

10. https://imedrese.com/articles/page/about_imedrese/

11. <http://iou-russia.com/index.php>

12. Chova L.G., Torres I.C., Martinez A.L. Cultural dimensions of E-learning in Islamic countries. / 5th International technology, education and development conference, 2011. – P. 2279-2285.

13. Допустимо ли дистанционное обучение в «Исламском онлайн-университете»? // <http://e-islam.kz/ru/islam-zhane-qagam/vnutrennie-kategorii/islam-zhane-jastar/item/6739-dopustimo-li-distantcionnoe-obuchenie-v-islamskom-onlajn-universitete>. Дата обращения 20.022017.

3 ИСЛАМСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОСТСЕКУЛЯРНЫХ ОБЩЕСТВАХ

3.1 Дискурсивность исламского образования в постсекулярном обществе: компаративистские подходы религиоведения

Данное исследование фокусируется на вопросе о подходе к подготовке преподавателей, преподавать религии в какой-либо конкретной школе. Речь идет не о межрелигиозном диалоге, хотя, по сути, можно сделать выводы и для этой цели.

Начиная с моего школьного и университетского периодов жизни, пробуждение моего интереса к интеллектуальной деятельности происходило в условиях академического изучения религии. С тех пор я посвятил себя данному исследовательскому направлению. Все мои академические работы были отнесены к разделам «Религия» или «Религиоведение» (Улудаг, Турция, ВА&МА, 1991; Ланкастер, PhD, 1999). С тех пор я преподаю «Историю религии» на факультете теологии турецкого университета Улудаг. Как бы ни называлась моя бюрократическая должность в университете, она всегда подразумевала изучение религии как отдельной области гуманистического исследования – систематическую интерпретацию исторических, социальных и символических аспектов религии как культурной формы.

Мой способ преподавания религии в традиционных границах ислама, индуизма, буддизма, иудаизма и христианства заключается в том, чтобы сосредоточить внимание на средствах, с помощью которых культуры передают свою фундаментальную картину мира – то, что Уильям Паден назвал «религиозными мирами» [1]. Для меня является рутинным вопрос, формиру-

ют ли индуистские, буддийские, иудейские, христианские или исламские культуры людей, которые способны либо поддерживать определенные концепции мира, либо бороться с ними? В качестве ответов я обращаюсь к религиям таких культур, под которыми я подразумеваю прежде всего ритуальные образования, повествовательные традиции и символические языки, которые моделируют или ограничивают всеобъемлющие концепции этого «целого», к которому себя относят их члены.

Обращаясь к религиям разных культур, мы сталкиваемся с проблемами «глобального мира». Первое, что мы должны спросить, это: «Куда катится мир?»

Куда катится мир? Нужно ли нам межрелигиозное обучение?

В тот самый момент, когда читатель знакомится с этими строками о межрелигиозности, мусульманин в другой части мира может возносить свои молитвы к Всевышнему, а буддист в далеких краях может весь день посвятить медитативному молчанию. Мне интересно как выглядит эта картина «сверху». Было бы замечательно знать, что Бог все видит. Мы живем в фантастический век. Территории, находящиеся в различных частях планеты, стали нашими соседями: Китай – через дорогу, Ближний Восток – у нашего «черного входа». Повсеместно встречается путешествующая с рюкзаками молодежь, а те, кто остается дома, посвящают свое время бесконечной череде книг, документальных фильмов, и визиторам из-за границы. Мы слышим о встрече Востока и Запада, но так кажется только на первый взгляд. На деле эти стороны света бросаются навстречу друг другу со скоростью атомов или реактивных самолетов, с нетерпением стремясь понять сознания друг друга. Историки связывают прошлый век не столько с освоением космоса или ядерной энергии, сколько с началом восприятия людьми друг друга всерьез. В современном мире мультикультурных многоконфессиональных обществ и глобального взаимодействия, где человеческие жизни увязываются все теснее, было и остается необходимым искоренение грубых недоразумений, предвзято-

сти и стереотипных взглядов на тех, кто отличается от нас. Этот процесс глобализации осведомил человечество о значимости других и потребовал принять во внимание как социально-политическую, так и культурную и религиозную стороны жизни. Религиозное разнообразие показало себя как серьезная проблема, особенно в прошлом веке, выразившаяся в изолированном развитии религиозных традиций. Каждая религиозная традиция развивала свои собственные богословские системы, пренебрегая особенностями восприятия бога (отношения к богу) в других конфессиях. Тем не менее, западным богословам все сложнее игнорировать существование нескольких конкурирующих систем веры; также для многих из этих теологов представляется неразумным пренебрежение отношением к богу в рамках конфессий всего остального мира.

Мир, в котором мы живем сегодня, является «глобальным миром» в том смысле, что все цивилизации и религиозные традиции осведомлены об истории друг друга и о пересечении их историй как никогда ранее. Показателен пример Западной Европы. В средние века, во время становления основ христианского мира в Западной Европе, Европа была в основном отрезана (изолирована) от остального мира. Три другие великие цивилизации – Ближнего Востока, Индии и Китая – были равноценны и развивались параллельно с Европой, но изолированно друг от друга. Европа была подобна осажденному городу, окруженному со всех сторон и отрезанному от Индии, Китая, Японии, основной части Африки, который являлся препятствием для ислама. В христианском мире был лишь один реально возможный выбор – быть христианином, более того, иудеи и мусульмане воспринимались как еретические ответвления христианства. До недавнего времени Европа и другие цивилизации были ограничены своим географическим ареалом, своими символическими системами и недостатком тактичности коммуникаций. Теперь это в прошлом. Мы живем в мире глобальных коммуникаций. В этом веке люди перемещаются по всему миру в качестве беженцев и эмигрантов, через войну или авантюры как никогда ранее.

С появлением независимых наций в постколониальную эру наблюдается возрождение большинства мировых религий. Они составляют важную часть идеологий, укрепляющих современный национализм и культурную идентичность. Конфликт внутри и между религиями останется особенностью современной религиозной ситуации в новом веке. Здесь нет места утопии.

Можем ли мы говорить в связи с этими трендами, что мы нуждаемся в межрелигиозном обучении? Возникает вопрос: «Что такое межрелигиозное обучение?»

Можем ли мы действительно говорить о каком-либо виде межрелигиозного обучения (МРО)? Вопрос о том, как сегодня религиозное образование относится к мультирелигиозным и/или светским классам, требует решения вопроса об университетской подготовке учителя. Какой учитель нужен для реализации МРО? Это академическая сторона более широкого вопроса. Однако, прежде чем перейти к этому вопросу, необходимо рассмотреть различные теоретические риски (трудности). Один из них – вопрос о том, можно ли подразумевать, например, чтобы учитель-мусульманин оставлял свои религиозные и философские убеждения за пределами класса и преподавал таким образом, чтобы не дать никому повода обвинить его в использовании своего положения в целях привлечения молодежи в лоно его религии. Следует ли учителю, работающему в сфере религиозного образования, заходить в класс, предварительно выполнив свои религиозные обязанности? Возможно ли это вообще? Представляет сложность предсказать, как долго учитель сможет это делать, даже при серьезной профессиональной компетентности, насколько добросовестно он/она будет пытаться. Разумеется, разделение личной религиозной приверженности и профессиональной ответственности рекомендуется как лучший способ защитить автономию учеников и способствовать развитию интеграции их личности. Однако, ирония заключается в том, что, если через этот подход можно надеяться объяснить мультирелигиозную и плюрализованную реальность, тогда можно только сказать, что те, кто придерживается такого мне-

ния, не имеют четкого представления о том, что подразумевает религиозное обязательство. Либо, возможно, что в данном случае речь идет о борьбе сторон за разные обязательства.

Сегодня достаточно четко понятно, что правильным образовательным принципом является брать за точку отсчета ребенка (и, в этой связи, учителя). В чем же тогда заключается цель межрелигиозного образования. Зачем вводить новые «языки» большей сложности в жизнь молодых людей? говорим ли мы о постепенном внедрении мировых религий в учебную программу в новой форме или введении нового подхода к изучению самой религии? Стремимся ли мы посредством межрелигиозного обучения создать какие-то «религиозные гибриды» во имя плюрализма? Подход автора к проблемам и возможностям, с которыми сталкиваются учителя, заинтересованные в рефлексивном межрелигиозном обучении, был инспирирован убежденностью в том, что только откровенное заявление о компромиссе и открытое признание продолжающихся религиозных и философских различий может привлечь учеников к такому признанию и пониманию «другого», которое является признаком открытого общества. Все, что меньше этого, может на какое-то время поддержать непростой консенсусный подход к религиозному образованию, но в долгосрочной перспективе это может оказать реальную услугу детям. Поскольку Хьюстон Смит в своей фундаментальной работе под названием «Мировые религии – наши традиции великой мудрости» напоминает своим читателям, что единственной безусловной добродетелью является расширенное видение, расширение понимания конечной природы вещей. Он также указывает, что преподавание мировых религий должно подразумевать серьезное отношение к религии как таковой. Изучение мировых религий не является туристическим приключением. Поэтому в соответствии с точкой зрения профессора Смита я бы сказал, что межрелигиозное обучение может и должно быть подходом, который не позволяет себе мелкое потворство праздным обывателям, освещающим посредством веры людей аспекты культурного шока: аскетов,

способных лежать на гвоздях, распятия пенитентес в Нью-Мексико, зороастрийские Башни тишины, которые оставляют тела мертвых на съедение стервятникам, эротическая скульптура и экскурсии в тантрический секс. Великие религии располагают подобным материалом, но сосредоточение на нем является грубейшей вульгаризацией [3].

Мы живем в переломный момент истории. В радикально меняющемся социальном, технологическом, экономическом, политическом и религиозном контексте, актуальном для настоящего времени, религиоведы должны выработать новые подходы к своей работе. Преподаватели религиоведческих дисциплин должны свободно владеть межрелигиозным образовательным языком, чтобы понимать и уважать носителей других традиций; также они должны свободно владеть религиозным образовательным языком для ведения публичного локального и межрелигиозного диалога на тему экономических, политических и социальных аспектов, затрагивающих жизнь людей; они должны свободно владеть языком пост-религиозного религиоведческого образования, чтобы участвовать в диалоге с теми, кто отвергает, критикует или презирует религиозные взгляды и практики, традиции и институты. Преподаватели-религиоведы должны быть двуязычными. Наш подход к религиозному образованию подразумевает знание языков наших религиозных общин, производящих глубоко укоренившееся общинное переживание святого и внедренных в ритуальные практики и священные тексты. Язык религиозного образования возникает с первых побуждений к сравнению между религиозными языками, который с нарастающей осознанностью раскрывают уязвимость этих языков. С этой точки зрения язык религиозного образования является «общинным» – ориентированным на непрерывность и обновление конкретных религиозных общин, и «межобщинным» или «межрелигиозным» – испытывающим влияние присутствия религиозно «других».

На самом деле, религиозное образование должно быть более, чем двуязычным – оно должно быть многоязычным. Мо-

бильность людей, глобальная экономическая и политическая взаимозависимость, новые информационные и коммуникационные технологии, возникающие альтернативные мировоззрения и смещение религиозного ландшафта создают радикально новую проблему для религиозного образования в теории и на практике. Я убежден, что будущее религиозного (религиоведческого) образования должно быть связано не только с обучением конкретных религиозных общин, но также должно включать людей внутри и за пределами этих общин в религиозное мышление и деятельность в рамках того, что многие называют «постмодернистским» миром. Я пришел к этой убежденности благодаря растущему осознанию того, что как религиозный педагог я недостаточно внимателен к уязвимости религиозных общин на глобальном рынке, маргинализации религиозных знаний в научном дискурсе, приватизации религиозного опыта в общественной жизни и тривиализации религии, как правило, в средствах массовой информации. Это не абстрактные или отдаленные вопросы.

Другой религиозный (религиоведческий) образовательный язык имеет решающее значение для общения с теми, кто не чувствует необходимости в религиозных традициях и практике, кто критикует религиозные традиции и практику за их несоответствие и неуместность, которые высмеивают все, что связано с религией, и/или с теми, кто был подвержен насилию со стороны религиозных институтов и их членов. В то время как многие дети изучают свои собственные языки в рамках определенных религиозных традиций, другие дети принадлежат к семьям и группам, которые отделяют духовность от любого понятия трансцендентности или религиозной традиции, отвергают все религии, потому что их символы и значения уходят корнями в мировоззрения, смещенные научными предположениями и перспективами, и/или резко осуждают религиозные традиции за их причастность к войне, несправедливости, угнетению и разрушению земли как среды обитания всех живых существ. Такие дети, поступив в колледж и взяв курс религиозных (ре-

лигиоведческих) дисциплин, могут столкнуться с изучением религии, которое обесценивает практику родного религиозного образовательного языка. Эта ситуация требует религиозного образовательного языка, который способствует диалогу о размытых границах религии и духовности, а также резко выраженных границах между религией и наукой, религиозным и противоречащим ему. Это требует образования, с помощью которого мы могли бы научиться делать видимым религиозное; образование, которое делает акцент на воспитании религиозного воображения, способного видеть все сотворение в песчинке или капле воды и всю вечность в акте любви. Поскольку такое пострелигиозное лигиоведческое образование обязательно конструктивистское, оно стремится поддерживать значимость религиозной памяти и практик посредством творческого восприятия намерения в традициях религиозного опыта. Он усматривает ключи к религиозному в ситуациях, которые не имеют исторического или экспериментального прецедента. Религиозное образование позволяет людям, в том числе общинам людей, в частности религиозным общинам, жить на границе со своим неизвестным будущим.

Этот вопрос о «языке религиозного образования» говорит нам о том, что преподавание мировых религий является сложной задачей в развитии множественности священных форм. Религия – это всемирное явление, которое сыграло определенную роль во всей человеческой культуре и, следовательно, является гораздо более широкой и более сложной категорией, чем совокупность убеждений или практик, существующих в любой религиозной традиции. Правильное понимание религии должно учитывать ее отличительные качества и закономерности как форму человеческого опыта, а также сходства и различия между религиями в культурах людей. Большинство религий практикуется в довольно специфических регионах мира. Распространение религий произошло в основном за счет миграции людей и развития телекоммуникаций. Более трети населения мира придерживается формы христианства. Латинская Америка харак-

теризуется наличием наибольшего количества христиан, большинство из которых являются католиками, с растущим числом последователей. Ислам практикуется почти одной пятой частью населения мира, большинство из которой живут в некоторых частях Азии, особенно на Ближнем Востоке. Иудаизм, хотя и является основной мировой религией, имеет меньше последователей, чем индуизм. Буддизм и различные другие религии, практикуемые прежде всего в Азии. Атеисты и те, кто считает себя нерелигиозными, составляют более одной пятой населения мира [4].

Во всех культурах люди создают практику взаимодействия с тем, что принято считать духовными силами. Эти силы могут быть в форме богов, духов, предков или какой-либо священной реальности, с которой люди считают себя связанными. Иногда духовная сила широко распространена как всеохватывающая реальность (см. Пантеизм), и иногда ее приближают через ее проявление в специальных символах. Она может определяться как внешний и/или внутренний по отношению к себе. Люди взаимодействуют с таким явлением в освященной манере, то есть с благоговением и заботой. Религия – это термин, наиболее часто используемый для обозначения этой сложной и разнообразной сферы человеческого опыта.

Почти все моральные или религиозные движения до ислама возникли или развились как реакция на существующие обстоятельства. Это объясняет недостаток каких-то принципов и отсутствие задействования всех аспектов жизни. Например, даосизм учил коррумпированный и покоренный Китай пренебрегать материальным удовольствием. Конфуцианство выступало против этих принципов и призывало тех, кто поступил в монастыри, искать духовное очищение и индивидуальное благочестие в создании добродетельного государства и полноценной общественной жизни. Огромная плодородная Индия несколько раз становилась жертвой вторжений, что обусловило весьма мистический характер ее религий. Также, аскетизм рос как реакция на распространенные ранее роскошь и разврат.

Христианство, особенно вначале, развивалось в основном как загробная религия. Одной из причин этого стало его появление в атмосфере суеверности. Другая причина заключалась в том, что это было откровением для определенной нации в определенное время и в определенных обстоятельствах.

В последние годы интерес к религиозному плюрализму не только возрос, но и принял много разных форм. На академической арене изучение нехристианских и незападных религий значительно расширилось. Сегодня ни одна уважающая себя кафедра религиоведения не может быть посвящена исключительно учению христианства и иудаизма. Серьезный диалог с нехристианскими религиозными представителями также стал важной особенностью международных встреч как среди протестантов, так и среди католиков. Это подводит нас к вопросу о том, как подходить к вопросу о позиции ситуации плюрализма.

Три позиции к религиозному другому.

Стандартная типология, используемая для решения вопроса о конкурирующих религиозных истинах, включает в себя три подхода: эксклюзивизм, инклюзивизм и плюрализм. Эта типология наиболее непосредственно затрагивает сотериологические проблемы, в частности такую, как: может ли человек другой религиозной традиции найти спасение, не обращаясь к своей религии. Вкратце говоря, эксклюзивизм – это убеждение в том, что истина одной религии исключает утверждения других, и, таким образом, в том, что только одна религиозная община может найти спасение. Инклюзивизм – это, как правило, вера в высшее превосходство собственной веры, но не требующая обязательного исключения других религий, которые отражают меньшую степень правды, и в пределах, которых люди могут найти спасение, хотя собственная религиозная истина становится как бы зонтиком для спасения лиц, принадлежащих к более или менее ложным религиям. Плюрализм – это вера в то, что ни одна религия не превосходит другие религий, что все религии являются в равной мере действенными способами достижения истины и

спасения. Эти три категории помогают объяснить, как люди позиционируют себя по отношению к религиозному другому. Тем не менее, они не обеспечивают позицию, от которой миссионеры могут искренне вступать в межрелигиозный диалог.

Религиозный плюрализм и претензии на истинность.

Вследствие более глубокого знакомства с «другими» религиями на всех уровнях, увеличился объем литературы по западным религиям, религиозному плюрализму и межрелигиозному диалогу. Эта литература варьируется от научных исследований нехристианских религиозных традиций до язвительных нападок на «культы». На уровне информированного, отзывчивого размышления – те, кто переходят к другим великим религиям и возвращаются к своей собственной традиции с новым пониманием. Среди таких богословов и философов религии могут быть названы, в частности, такие провокационные авторы как Уилфред Кантвелл Смит [5], Джон Хик [6], С. Хуссейн Наср [7] и Ханс Ктинг [8].

Сегодня наиболее актуальной проблемой, стоящей перед религией, является религиозный плюрализм. За последние полвека современный Запад столкнулся с целым рядом вопросов, убедительные ответы на которые могут иметь решающее значение для сохранения жизнеспособности религиозных поисков. Являются ли религии одинаково верными или одинаково ложными? Имеют ли они что-нибудь общее? Божественная природа является личной или безличной? Божество воплощается в мире непрерывно или только один раз и навсегда? Является ли Библия, или Коран, или Бхагавад-Гита словом Божьим? Может ли индуизм признать ложным то, что христианство в ответах на эти вопросы признает верным? И может ли то, что утверждает буддизм, быть во многом ложным по мнению ислама?

Понятие «религия» является очень современным, как и понятие о том, что религии могут рассматриваться независимо от любого христианского понимания природы или истории. И это результат секуляризации наших способов мышления, нашей способности мыслить и действовать в большей части нашей по-

вседневной жизни без ссылки на сверхъестественное царство. Бог не столько мертв, сколько объявлен излишним. То же самое можно сказать и о концепции «религий». К началу XX века христианское мировоззрение утратило свое господство. Отношения христианства, иудаизма и ислама определялись не христианскими теологическими категориями, а больше их связанными историями.

Возьмем, к примеру, ислам. В частности, в XIX веке была распространена пролиферация Мухаммада и ислама. Это было время, когда традиционные образы Мухаммада были сопоставлены с новыми. Мухаммад оставался еретиком, антихристом, амбициозным самозванцем, расточительным политиком. Но эти образы были смягчены новыми образами искреннего и героического, благородного араба и даже истинного пророка Бога. Причин для такого изменения было много. Суть ислама стала усматриваться не в настоящем, а в прошлом. Увеличение исторических данных о пророке и истоках ислама произвело более ранние стереотипы. Возникновение исторического Мухаммеда отбросило в тень Мухаммада антихриста христианской антимусульманской полемики. А викторианская заинтересованность в великих людях в сочетании с западным увлечением экзотическим романтизированным Востоком, породила подходящую среду для реабилитации Мухаммада и религии, которую он основал. И рост власти Запада над исламскими странами стал контекстом, в котором к Пророку и его религии можно было относиться благосклонно, даже несмотря на то, что он поддерживал критику своего современного проявления.

Примечательно, что в конце 18-го и в начале 19-го веков состоялось «открытие» как индуизма, так и буддизма. До этого времени индуизм и буддизм представляли собой лишь нескончаемые и неклассифицированные аспекты того, что не было иудейским, христианским и мусульманским – неопознанными гранями мира язычества или идолопоклонства.

Открытие Розеттского камня в 1799 году ознаменовало для Запада открытие сокровищ древней египетской цивилизации.

Приход санскритских текстов в Европу обнажил мир древней Индии. Их последующее дешифрование и анализ, не зависящие от библейской хронологии и классических точек отсчета, позволили воссоздать на Западе ранее неизвестную религию или группу религий на основе текстового прошлого, религии, формы которых определялись социальными, политическими и интеллектуальными потребностями Запада. До конца 1950-х годов римский католицизм твердо придерживался своей веры в то, что за пределами Римской Церкви не было спасения. Но это должно было измениться со вторым Ватиканским собором в 1960-х годах. Католицизм начал изгонять реформаторов. Амбиции, присущие документам второго Ватиканского собора, позволили многим из более авантюрных современных католических богословов исследовать другие религии. Так Карл Ранер, например, разработал концепцию анонимного христианина: другие религии являются истинными религиями, потому что они возникают из благодати, которая дается Христом. По его словам, «христианство не просто противостоит членам внехристианской религии как просто нехристианскому, а тому, который может и должен считаться в том или ином отношении анонимным христианином» [9]. Так, Раймон Паниккар говорит о «Неизвестном Христе индуизма» [10].

Для некоторых членов других религий это презумптивная, даже оскорбительная позиция, потому что она сохраняет сильный дух христианского империализма. Индусы склонны быть оскорбленными, будучи охарактеризованными как анонимные христиане настолько же, насколько христиане, которых назвали бы анонимными мусульманами. По этому пониманию, спасением является не буддизм, но Христос в буддизме, а индуисты будут спасены не в связи со своими убеждениями, но вопреки им. Таким образом, анонимное христианство, согласно этому пониманию, представляется неназванным империализмом.

За последние 30 лет на Западе, с ростом религиозного плюрализма в каждом пригороде и на каждой улице, и несколько утопической убежденности в том, что общего между религиями

гораздо больше, чем различного, более радикальные христианские богословы признали взгляды наиболее терпимой индийской философии адвайта-веданта. Протестантский богослов, Джон Хик, выступал за теорию Коперника в теологии, которая предполагает переход от убеждения, что христианство находится в центре мировых религий, к вере в то, что Бог находится в центре, и что все религии служат и вращаются вокруг него. Хик иллюстрирует это в известной притче о слепых и слоне, согласно которой несколько слепых людей держат разные части одного и того же слона. Каждый считает, что он держит отдельный от другого объект, на деле же каждый описывает часть целого; так же дела обстоят и с религией. Христианин верит, что у него есть вся правда, так же как буддист, мусульманин и т. д. Тем не менее, каждый на самом деле воспринимает только часть божественного объекта, который раскрывает себя равномерно для всех.

Это кажется идеальным решением для религиозно множественного мира. Он демократизирует религии. Он обещает религиозную свободу, равенство и братство. И это выражает веру в то, что религии, в конце концов, действительно то же самое, не так ли? Но подобный религиозный плюрализм слишком широк. Вопрос о религиозном плюрализме не может иметь легкого разрешения. Плюрализм кажется этически привлекательным, но интеллектуально бессвязным. Тем не менее, напомним, что проблема частично является следствием западного изобретения и конструирования религий в XIX веке. Свет может пролить не попытка разрешить, а, напротив, попытка расформировать конструкт или, по крайней мере, избежание риторических тупиков исследуемой проблемы. Хорошо ли, плохо ли, мир 20-го века был сформирован этими воображаемыми конструкциями. Но если мой аргумент содержит в какой-нибудь степени верен, мы обязаны быть гораздо более самокритичными в лингвистическом развертывании наших религиозных конструктов. С этой точки зрения проблема религиозного плюрализма гораздо сложнее, чем она казалась вначале. Проблема религиозного

плюрализма – проблема того, как думать о другом. Однако это не только вопрос о том, как члены одной религиозной традиции должны думать о членах другой традиции, а о том, как думать о другом внутри и вне собственной традиции. Это влечет за собой признание того, что мировое богословие является либеральной фантазией, и что здесь имеют место быть радикальные различия и религиозный конфликт. Это означает, что сейчас вопрос заключается не в том, как добиться религиозного единства, а в том, как конструктивно управлять религиозными изменениями, религиозным разнообразием и религиозным конфликтом, и как делать это социально, политически и юридически. Поэтому я не разделяю энтузиазма тех, кто настаивает на плюрализме, исходя лишь из социальных аспектов. Такой плюрализм создает колоссальную путаницу, в которой человек пытается насладиться различиями, не причисляя себя к какой-либо конкретной системе взглядов на сопротивление, освобождение и надежду.

Возможно, именно здесь межрелигиозное обучение отличается от того, что подразумевают религиозный плюрализм или мировое богословие. Дополнительный вопрос может сразу поразить нас. Несет ли «феноменология» какую-либо пользу в межрелигиозное обучение? Другими словами, должно ли МРО методологически поставить «истину» в скобки? В основе МРО лежит вопрос об «инаковости». Принятие «истины» в скобках – это феноменологический способ борьбы с «другим».

Феноменология является одновременно и методом, и подходом для описания «другого». Другими словами, «инаковость» является ключевым вопросом с точки зрения значимости феноменологии для МРО. Что же такое инаковость? Мой друг привел простейшее определение инаковости – как человека или предмета, который представляет собой нечто другое, чем я. Инаковость определяется различием, чаще всего по внешним признакам, таким как религия, раса и пол. Таким образом, инаковость имеет некоторую ассоциативную связь с маргинализированными людьми, теми, кто в силу своих отличий от доминирующей группы, были лишены власти и голоса в социаль-

ном, религиозном и/или политическом мире. Отличность часто формулируется в литературе в связи со слабостью или превосходством (интеллектом), в зависимости от симпатий доминирующего культурного фона. Однако здесь, с точки зрения МРО, наша задача связана с «религиозной инаковостью», а не только с теми, кто маргинализирован. «Я и Другой» в некотором смысле являются зеркальными образами друг друга, разными, но в какой-то степени одинаковыми и, следовательно, связанными своей отраженностью друг в друге. Противоречие между «Я» и «Другим» является наиболее преобладающим, когда другой живет за пределами доминирующей религиозной или социальной структуры.

Что касается вопроса об истине и феноменологическом подходе, то верно, что с помощью эпохи религиовед пытается удержать свое субъективное положение [11]. Тем не менее, теология, которая, как предполагается, решает вопрос «истины», может быть полезна, поскольку она не обязательно ограничивается доктринальной формулировкой. Как метко отмечает Фрэнк Уайлинг, «в каждой традиции есть описательный, исторический, позитивистский тип теологии, предпочитаемый историками в каждой традиции, которые пытаются описать, что такое доктринализм в функциональном смысле, не переходя в ценностные суждения» [12]. Такие ценностные суждения не могут быть полностью устранены, поскольку сам контекст содержит предпосылки, не свободными от ценности. Тем не менее, это самое близкое к «феноменологической теологии» категория, уделяющая основное внимание описанию, а не исповеданию веры. С другой стороны, систематическое богословие придерживается профессионального подхода, без попытки быть свободным от ценностей, чтобы укрепить традицию. Все религиозные традиции содержат этот тип богословия. Наряду с этим типом богословия существует также философский тип богословия, который включает другие позиции на философском уровне, принимая их всерьез и реагируя на них. В рамках этого типа могут иметь место аргументы и расхождения. Другой тип

богословия – это тот, который может быть в широком смысле назван теологией диалога, что подразумевает открытое отношение к обучению других. Нам нужно помнить тот факт, что современные «религиозные исследования» как отдельная область в изучении религии возникли из матрицы христианского богословия [13]. Другими словами, можно отметить развитие религиозных исследований: с одной стороны, имел место отказ от богословия (который, по иронии, опирался на протестантскую теологическую традицию Отто и после него – Шлейермахера); с другой стороны, принятие идеи Мюллера о возможности существования науки о религии [14].

Мы живем в мире, где все формирование людей все меньше и меньше опирается на богатство их традиций и собственной культуры. Это мир, где рынок настолько распространен, что все наши так называемые свободы выбора управляются в определенных направлениях, и все они в конечном счете служат рынку и обедняют человеческий дух. В то время как кто-то защищается от существования любого сообщества или культуры, и даже больше – многообразной несправедливости, от ксенофобии до гомофобии, которая может быть присуща сообществам и культурам – глобализация и празднование личной свободы не являются идеологически нейтральными. В современном мире личная свобода неразрывно связана со всем идеологическим багажом современного индустриального государства, через постоянные процессы «кокаколизации» и «Макдональдизации» глобального сознания. Другими словами, моя свобода была приобретена в лоне капитализма наряду со всеми его гегемонистскими замыслами над моими равноценными культурными и религиозными традициями. Важным представляется вопрос, каковы причины нашей приверженности плюрализму? Когда «объективные» ученые терпят неудачу или отказываются признать, что все человеческие реакции и отказы реагировать находятся в социально-политическом контексте, тогда «понимание» и «совместное проживание» фактически становятся продолжением доминирующего идеологического статус-кво. Когда та-

кой статус-кво характеризуется несправедливостью и эксплуатацией, отождествлением людей с товаром, голодной смертью и чрезмерным потреблением, тогда стремление к пониманию само по себе сводится к совместному выбору для укрепления общей идеологической основы власть имущих. Поэтому я выступаю за богословское и конкретное взаимодействие с Другим, которое признает внутреннюю ценность человека каждого человека и которое происходит в контексте борьбы за превращение нашего мира в более справедливое место. Мы тонем или плывем вместе. Для людей, приверженных самым высоким религиозным взглядам, этот вопрос является не просто одним из важнейших для выживания. Сегодня наше собственное выживание зависит от выживания другого, поскольку выживание человеческого рода зависит от выживания экосистемы. Наше понимание установки «ни один человек не живет обособленно и для себя» развилось до установки «ни одно существо не является изолированным от других». Смутное и сентиментальное чувство привязанности к клану не позволит нам дожить до бурного будущего мира, которому угрожает постепенное возрождение нацизма, экологическое опустошение, триумф нового мирового порядка, основанного на экономической эксплуатации двух третьих части мира, в котором женщины продолжают просто выживать.

Вопрос о том, как религиозное образование сегодня соотносится с мультирелигиозным и/или светским образованием, предполагает определение того, каким образом преподаватель-религиовед обучался на университетском уровне. Какой учитель нужен для реализации МРО? Это академическая сторона более широкого вопроса. Те, кто оперирует понятиями религиозного образования, должны привести свои предположения и практики к определенному языку. Это язык религиозного образования как академической дисциплины или исследовательского поля. Этот язык обеспечивает глоссарий для изучения взаимодействия вопросов, контекстов, ресурсов и практик преподавания и обучения в различных религиозных образовательных контекстах,

которые я изложил. Через академический религиозный образовательный язык мы привлекаем коллег к построению знаний по дисциплинам высшей школы. Мы с политологами изучаем принципы преподавания и обучения религиозных дисциплин как в религиозных, так и в светских сообществах. Мы присоединяемся к разработчикам стратегий, учебных программ и супервизорных моделей образования в религиозных и других формах образования. Мы бросаем вызов создателям культуры, чтобы дать критический взгляд на силы, которые усиливают и уменьшают все религиозное образовательное предприятие. И мы внимательно слушаем другие языки религиозного образования, как поддерживающие, так и критикующие наши творческие усилия. То, что я называю академическим религиозным образованием, другими словами, не только способствует постоянному пересмотру религиозного образования; оно обеспечивает коррекцию распыленности, которая может возникнуть в любом из других религиозных учебных языков. Посредством академического религиозного (религиоведческого) образовательного языка мы участвуем в объединении, во-первых, языков внутри религиозной общины, во-вторых, языков, выпадающих из участия в религиозных и традициях общин и социальных отношений с теми, для кого собственно языки религиозных общин чужды и неактуальны, и в-третьих, он имеет значение во взаимодействии академических и популярных обсуждений преподавания и обучения, учебных программ, ресурсов и контекстов обучения.

С точки зрения академических и педагогических парадигм эта глава предполагает, что межрелигиозное обучение требует рефлексивности и может основываться на том, что мы называем «феноменологической теологией» через «методологический агностицизм». Феноменологическая теология отличается от феноменологии как таковой. Она имеет герменевтическое измерение, которое серьезно относится к категории «священного». Описательное межрелигиозное обучение может сопровождаться герменевтическим измерением феноменологической теологии в зависимости от уровня восприятия ученика и учителя

ля. Красная линия проходит между преподаванием и проповедью, профессионализацией в сфере религии и проповедованием религии. Здесь необходима «рефлексивность», предполагающая осознание нашего осознания, отражающая наши размышления. Рефлексивность означает, что «всезнание» является субъективным, а «объективный мир» – это данная реальность, изучаемая теми, кто добывает знание. Знание, как и любой другой социальный инструмент, хотя и может быть критическим, никогда не является нейтральным. Таким образом, методологический агностицизм посредством рефлексивного межрелигиозного обучения означает беспристрастность, что означает не отсутствие убеждений, а методологическую позицию, в которой человек признает свои собственные убеждения, соответствующие его научным целям. Однако обучающийся религии (религиоведению) должен помнить, что интерпретации и даже описания оказывают значительное влияние как на официальную культуру, так и на общую мысль. Сегодня достаточно четко понятно, что правильным образовательным принципом является брать за точку отсчета ребенка (и, в этой связи, учителя). В чем же тогда заключается цель межрелигиозного образования? Зачем вводить новые «языки» большей сложности в жизнь молодых людей? Говорим ли мы о постепенном внедрении мировых религий в учебную программу в новой форме или введении нового подхода к изучению самой религии? Стремимся ли мы посредством межрелигиозного обучения создать какие-то «религиозные гибриды» во имя плюрализма? В этой перспективе межрелигиозное обучение подразумевает либо понимание религии без религиозного понимания практики эпохи с феноменологической точки зрения, либо необходимость разработки нового подхода к «пониманию религии». Вопрос «Разве понимание религии нуждается в религиозном понимании?» может быть воспринят или отрицательно, или утвердительно. Другой вопрос «Как учителя могут использовать свой опыт инсайдеров или аутсайдеров унаследованных религиозных традиций в качестве ресурса, чтобы вовлечь студентов в теоретически са-

мосознание изучения религии?». Общепризнано, что ни один разумный человек не может изучать других людей, их культуру и религию, не абстрагируясь (не дистанцируясь) одновременно от себя, своего прошлого, своего окружения и вовлеченностей. Однако действительно интересный вопрос заключается в том, какое расстояние он устанавливает при этом и что он имеет в виду, поступая так.

Здесь я хотел бы предложить «сравнительный взгляд» на преподавание религии. Смысл моих сравнительных упражнений в преподавании религии заключается в том, чтобы расширить понимание моими учениками того, что поставлено на карту в случае владения миром любого рода, и в том, чтобы прояснить собственную их отличительную особенность. Это упражнение в оценке имело – или должно было иметь – тревожное интеллектуальное следствие. Способность понять согласованность различных мировых образов и увидеть, когда, где и как они начинают терять свою согласованность для тех, кто живет в них, предполагает со стороны ученика определенное состояние иронического отречения от Истины. Опираясь на самые всеобъемлющие конструкции мирового порядка, нельзя избежать впечатления от исторически сложившегося характера всех миров, в том числе и своего. Поэтому я рассматриваю класс сравнительных религий как место для моделирования теоретически сформулированного плюрализма в отношении культурного определения Истины. Но я также рассматриваю это как место, в котором исследование тех, кто уверен в Истине (или тех, кто хочет полноценно жить независимо от ее потери) привлекает внимание к решающей проблеме – проблеме моральных последствий и риторических аспектов теоретических позиций, определяющих наши перспективы. Мне представляется, что следование морали — это интеллектуальный проект средней школы. Институционализация и дистанцирование от себя для интерпретации мира – это то, что наши ученики обычно подразумевают под «объективностью», пока мы не напомним им, что объективность сама по себе является точкой зрения, основанной на приверженности культурной форме Истины.

Заключение

Сегодня неравнодушный и разумный человек, которого интересуют факторы и силы модернизма, не может не беспокоиться о множественности священных форм, проявляющихся в мировых религиях. И чем больше распространяется постмодернизм и люди, живущие в его эпоху, тем больше эта возрастает осознание и озабоченность изменением его природы и видов. Мусульманин в традиционной деревне на юге Турции или в Каире осознает присутствие христианства отличным образом, нежели студент колледжа в Бельгии или Нидерландах, скажем, присутствие буддизма.

Следовательно, постоянное внимание большого числа ученых и теологов Запада, а также модернизированных частей остального мира сосредоточено на изучении других религий – называемых историей религий, сравнительной религией или другими именами – и на бесконечных дискуссиях, продолжающихся в отношении соответствующего метода или методов, которые следует учитывать при изучении этой важнейшей области гуманитарного знания. По крайней мере, по этой причине религия в образовании больше не может имитировать верующее сообщество. Оно не может утверждать, что шпиль, минарет или скала указывают путь к спасению, в то время как остальная часть учебного плана, школьный персонал и общество в целом заявляют, что существует много способов, или, возможно их вообще нет. Однако для этой точки зрения важно, чтобы это была внутренняя приверженность истинности религиозного, которое кто-то пытается понять. Уилфред Кантвелл Смит, возможно, самый выдающийся представитель этой позиции, выразился довольно резко: «Никакое утверждение об исламской вере не может быть верным, если мусульмане не могут его принять. Никакое персоналистское заявление об индуистской религиозной жизни не является законным, с которым индусы не могут себя идентифицировать. Ни одна интерпретация буддийской доктрины не является действительной, если буддисты не могут согласиться [15].

Межрелигиозное обучение берет свое начало от взаимного уважения. Это происходит там, где мы встречаемся друг с другом. Оно призывает к новым способам мышления о том, кто кого чему и где учит. Вклад межрелигиозного обучения в будущее религиозного образования значителен; оно бросает вызов склонности наших религиозных традиций к нетерпимости и угнетению, и воспитывает в нас сочувствие к религиозным чувствам.

Существует множество способов умереть. Существует, однако, только один способ жить; через открытие того, что на самом деле происходит с самими нами и с другими, наших постоянно меняющихся натур; через понимание, насколько другой отражен в нас и насколько мы отражены в другом; через борьбу за мир справедливости и уважения достоинства всех обитателей планеты. Для этого требуется преодоление теологических категорий «я» и «другой», которые были сформированы и предназначены для другой эпохи и контекста. Сегодня признание необходимости солидарности для всех угнетенных людей в несправедливом и эксплуататорском обществе требует выхода за пределы ситуаций и категорий Священных книг (включая Коран).

Подход этой главы к проблемам и возможностям, с которыми сталкиваются учителя, заинтересованные в рефлексивном межрелигиозном обучении, был инспирирован убежденностью в том, что только откровенное заявление о компромиссе и открытое признание продолжающихся религиозных и философских различий может привлечь учеников к такому признанию и пониманию «другого», которое является признаком открытого общества. Все, что меньше этого, может на какое-то время поддержать непростой консенсусный подход к религиозному образованию, но в долгосрочной перспективе это может оказать реальную услугу детям. Можно сказать, что ученые, которые придерживаются взгляда об истинности только своих собственных традиций, и не отказываются от своих притязаний на ис-

тинность конкурирующим традициям, перешли от преподавания религии к проповедованию религии.

То, о чем мы должны заботиться, возможно, не «религия» как таковая, а духовные и моральные потребности учеников. Будет ли межрелигиозное обучение содействовать этому? Межрелигиозное обучение можно рассматривать как метод, а не парадигму. Если в том, что преподается ученикам, есть «истина», межрелигиозное обучение может передать эту истину ученикам. В этом тонком педагогическом методе многое зависит от интеллектуальной честности учителя и развитости способности ученика к критицизму. Это задача, которая требует не только всех ресурсов нашей академической подготовки, но и полной нашей самоотдачи.

Резюмируя исламский подход относительно решения затронутых проблем, я хотел бы завершить, указав, что:

1) Все религии мира должны соответствовать основному исламскому принципу о недопущении применения силы и принуждения в качестве инструмента урегулирования межконфессиональных и межрелигиозных конфликтов. Права на выбор религии, свободу исповедования, распространение, практику, прекращение веры, изменение веры должны быть абсолютно защищены.

2) Даже если другие религии не могут согласиться с исламской концепцией универсальности истины и если, например, с точки зрения иудаизма, христианства, буддизма, конфуцианства, индуизма, зороастризма и других религии исламские религиозные положения представляется ложными, несмотря на отрицание других исламских истин, все религии должны соответствовать исламскому принципу проявления уважения и почтения к основателям и святым персонажам других вероисповеданий. Это вопрос об основных правах человека. Необходимо признать право каждого человека на то, что его религиозные чувства не должны быть нарушены и оскорблены.

3) Следует помнить, что вышеупомянутый принцип не может быть вменен никаким национальным или международ-

ным законодательством. Это следует понимать в сочетании с принципом, согласно которому богохульство* не гарантирует

*Здесь важно отметить, что в исламском учении «отступничество» не означает «богохульство» или «обращение» в другую религию. «Отступничество» (изменение религии как веры) упоминается в Коране в тринадцати стихах, содержащихся в разных сурах, но ни в одном из этих стихов нельзя найти упоминания о наказании, которое должно быть выполнено в этом мире. Напротив, все, что содержится в этих стихах, является гарантией того, что отступник будет наказан в будущей жизни (например, II: 217; III: 90-91 и V: 54, также см. Энциклопедию ислама: «В Коране, отступнику грозит наказание только в следующем мире». v.III-p.736). Очень ясен принцип Корана «Нет принуждения в религии» (II: 256). Мусульманские юристы, говоря об «отступничестве» как о преступлении, ссылаются на одно особое высказывание пророка, в котором Мухаммад (мир ему и благословение) говорит: «Жизнь мусульманина может быть отнята в случаях, если он убил человека, и если он предает свою религию и отделяет себя от уммы» (al-murtaddu 'an dinihi al-mufariqu IU-jamaa'a)» (Бухари, Муслим и Абу Дауд). На основе этого хадиса и более поздней версии, которая описывает отступника как «человека, который вышел из сообщества, чтобы сражаться против Бога и Его Пророка, а затем должен быть предан смерти или заключен в тюрьму» (Ас-Сунан, том IV, – комментарии к Бухари, Муслиму и Абу Дауду). Мусульманские юристы, даже Ибн Таймийя, известный как строгий ученый, пришли к выводу, что «отступничество», о котором говорится в пророческом заявлении, не имеет ничего общего со случаем простого «перехода от ислама к любой другой религии». Это «отступничество», которое сопровождается активным общественным нападением, оскорблением, заговором и борьбой с исламом и мусульманами. Вот почему Ислам не знает смертной казни за отступничество в смысле простого изменения своей веры, если отступник не объединяет силы с теми, кто проявляет активную враждебность по отношению к мусульманам. Одним из свидетельств этого юридического правила мусульманскими учеными является то, что четыре традиционные школы права, которые по-прежнему действуют в суннитском исламе, единодушны в применении вышеуказанного правила к мужчинам-отступникам только потому, что, по их мнению, мужчина-отступник делает это для борьбы с исламом, а не просто для изменения своей веры.

Тем не менее обвиняемый должен предстать перед исламским судом. Еще один важный момент, который следует иметь в виду, состоит в том, что Пророк не предавал смерти отступника, несмотря на то, что были случаи, когда люди отлучались после обращения в ислам, однако

наказание человека, а должно быть осуждено, в соответствии с общественным мнением, характеризующим подобных актов как неприличные, неосмотрительные и отвратительные.

4) Следует поддерживать и поощрять межконфессиональные программы в этом ключе. Дух таких конференций можно определить следующими признаками:

Пророк никогда не приказывал им быть наказанными. (Shawkani, Nayl-al-Awtar, том: VII, 192, см. также Ибн Хаджар, Фат аль-Барт и комментарий Навави по тексту Муслима, том IX, стр. 391). Напротив, Бухари и Муслим приводят, что араб уподобился Пророку и принял ислам; затем лихорадка настигла его, когда он был в Медине, поэтому он пришел к Пророку и сказал: «Верни мне мое обещание», но Пророк отказался; затем он пришел на следующий день и сказал Пророку: «Верни мне мое обещание», и Пророк отказался. Человек впоследствии оставил Медину целым и невредимым.

В сообщении четко указывается, что это был явный случай отступничества, за которым не последовало наказания. Из слов сообщения ясно, что бедуин стремится вернуться к своей старой религии или, по крайней мере, покинуть ислам, но, несмотря на это, он ушел целым и невредимым (Ибн Хаджар, Фатх аль-Бари, а также комментарий Навави по тексту «Муслим», том IX, стр. 391, где он цитирует известного юриста Кадиляда, говоря, что этот бедуин был определенно отступником, и он не был наказан). Сообщается еще один случай отступничества, когда отступниками была группа евреев, которые приняли ислам, а затем вернулись к своей первоначальной религии; случай упоминается в Коране. Эти евреи притворились, что приняли ислам в первой половине дня и продемонстрировали неверие в конце дня. Это было сделано, согласно Корану, чтобы подорвать доверие новообращенных мусульман. В то время Пророк Мухаммад был правителем Медины. Следовательно, нельзя себе представить, как такие люди могли бы сделать это при правительстве, которое наказывает отступничество смертной казнью, в то время как ее вообще не было.

Проще говоря, понятие «отступничество» в исламском праве означает не просто «изменение религии» и «обращение», а «измену», которая воспринимается как преступление и наказывается также современными правовыми системами. Поэтому «исламский закон предписывает смертную казнь для любого, кто обращается от ислама к другой вере».

а) Должно поощряться акцентирование хороших моментов и привлекательных черт религий, исповедуемых всеми участниками, без оскорбления других религиозных традиций.

б) Действительно, ораторы, принадлежащие к одной вере, должны искренне пытаться обнаружить положительные черты других конфессий, поговорить о них и объяснить, почему они впечатлены ими.

в) Спикеры, принадлежащие к разным конфессиям, должны отдать должное уважаемым лидерам других конфессий. Например, еврейский оратор мог бы говорить об отличительных чертах и моральном примере Святого Пророка Мухаммада, который может быть оценен всеми людьми без ущерба их религиозным догматам. Точно так же мусульманский оратор мог бы говорить о Кришне, индуистский спикер – об Иисусе Христе, буддист – о Моисее и т. д. Межрелигиозный обмен мнениями нельзя осуждать как попытку саботировать религиозный мир. Если что-то и может быть осуждено, так это неудачный поиск диалога, а не сам диалог. Свободный поток идей является важнейшим из фундаментальных прав человека, необходимых для выживания наиболее приспособленных. Нельзя допускать, чтобы он был скомпрометирован.

д) Чтобы сузить области различий и расширить возможности соглашений, крайне важно, чтобы все религии принимали принцип ограничения своих дебатов с последователями других конфессий источниками исповедуемых ими религий. Заявление Корана о том, что все религии одинаковы в своих источниках, не должно восприниматься легкомысленно. Оно включает в себя мудрость, которую следует изучить всем религиям в своих интересах, а также в интересах всего человечества.

5) Следует поддерживать и поощрять совместные позитивные планы и схемы, направленные на взаимовыгодное сотрудничество человечества. Например, благотворительные проекты должны проводиться совместно между христианами, мусульманами, индусами и евреями и т. д. Только тогда мы сможем надеяться на то, что старая утопическая мечта прошлых мудрецов

и мыслителей об объединении людей под одним флагом во всех сферах человеческой деятельности – будь то религиозные, социальные, экономические или политические сферы – все сферы, которые действительно имеет значение, сбудется.

б) Наконец, Коран четко подтверждает, что «Нет принуждения в религии» (Коран 2: 256), и что «Вы исповедуете свою религию, а я исповедую свою!» (109: 6).

Мусульманину, по сути, нечего терять, разделяя Истину с «другим». Эрик Хоффер, автор «Истинного Верующего», прав, говоря, что: «чтобы обладать абсолютной истиной, нужно иметь сеть знакомств, раскинутую над всей вечностью... Истинный верующий – без сомнения и колебаний» [16].

Библиография

1. W.E. Paden. Religious Worlds: The Comparative Study of Religion. – Boston. Beacon Press, 1993.
2. L. Kurtz. Gods in the Globa! Village. – London: Pine Forge Press, 1995.
3. H. SMITH. The World's Religions. Our Great Wisdom Tradition. – New York: Harper Collins Publishers, 1991.
4. www.adherents.com.
5. W.C. Smith. Towards a World Theology: Faith and the Comparative History of Religion, iVlarvknol. – NY: Orbis Books, 1981.
6. John Hick, Whatever Path Men Choose is Mine, in J. Hick – B. Hebblethwaite (eds.), Christianity and Other Religions, Philadelphia. PA, Fount Publications, 1980, pp. 171-190).
7. S.H. Nasr. Knowledge and the Sacred. – New York: Crossroad, 1981.
8. H. KONG. Christianity and the World Religions. – New York: Doubleday and Co, 1986.
9. A.E. McGrath, The Christian Theology Reader. – Oxford: Blackwell, 1997. – P. 326 (quoting Karl Rahner, Theological Investigations, vol. 5, London, Longman and Todd. 1996, pp. 115-134).

10. R. Panikkar. *The Unknown Christ of Hinduism: Towards an Ecumenical Christophony*. – London: Darton, Longman and Todd, 1981.

11. J.G. PlaiVoet. *Comparing Religions: A Limitative Approach*. – New York: Mouton Publishers, 1982. – P. 5.

13. Ibid.

14. G. Flood. *Beyond Phenomenology: Rethinking the Study of Religion*. – London: Cassell, 1999. – P. 18.

15. SMITH, *Towards a World Theology* (n. 5). – P. 97.

16. Eric Hoffer (1951) *The True Believer*. – New York: Harper&Row, – P. 80. (Эрик Хоффер (1951) *Истинный Верующий*, Нью-Йорк: Харпер и Роу, стр. 80).

3.2 Развитие и становление института исламского образования в Казахстане

Вопрос об институционализации исламского образования находится в сфере социальных, политических и культурных проблем, поскольку институт исламского образования осуществляется как реализация исламской культурной парадигмы в интегративном процессе общества и государства, индивида. Если под институционализацией понимать только лишь превращение в организационный, управляемый процесс, она становится формально-абстрактной, лишенной глубокого фундаментального смысла, заключающегося в коммуникативной практике исламского образования, включающего в себя: способы деятельности, способы познания, мира, способы жизни, культурного обмена, реализацию свободы творчества и т.д. Вот почему институционализация исламского образования должна осуществляться не как стихийный процесс, а как регулируемый, ведь и само значение слова «институт» в переводе с латыни означает «установление», «устройство» [1].

Исламское образование институционализировалось в контексте общего культурно-просветительского процесса, который был основным гуманитарным проектом Мусульманского Средневековья. В принципе уже с VII века создается классический

вариант исламского образования, который и сегодня является образцом иерархии теологических наук. Онтологическая интенция на приоритет знания в жизни каждого мусульманина, заложенная в коранических текстах, способствовала тому, что процесс исламского образования представлял собой неформализованный характер, более того, традиция «Учитель – Ученик» деконструировала управляемость, диктат, и потому в различных исламских образовательных практиках, он был, скорее, самоуправляемым и самоструктурируемым. Например, это можно проследить на суфийских практиках обучения и воспитания.

С концепций Реформации начинаются переоценка образовательных путей в исламе и первые попытки институционализации. В чем смысл институционализации? Во-первых, в установлении стандартов, которые можно коррелировать с общим интеграционным образовательным процессом того или иного общества. Во-вторых, институционализация исламского образования сегодня совершается как эволюционный процесс, поскольку необходим переход от количественного (появления множества исламских образовательных организаций: медресе, исламских центров) к качественному, связанному с разработкой оптимальных современных учебных программ проектов и совершенствованием методик преподавания. В постсекулярном обществе возникшая потребность в религиозном образовании реализуется в оптимальном моделировании светско-религиозного образования [2].

Исламское образование в современном Казахстане нуждается в реформировании и институционализации. Конечно, в светском государстве, каким является Казахстан, проблемы образования связаны с интеграционными процессами в науке, технологиях и т.д., и потому может показаться, что исламское образование не актуально, не современно и т.п. Однако, современность и своевременность исламского и вообще, религиозного образования, заключается в его духовной составляющей, которая должна реализовываться в современных концепциях открытых обществ и обществ с устойчивым развитием, полити-

ка которых заключается в формировании устойчивого религиозного сознания. Речь идет вот о чем: под устойчивым религиозным сознанием мы понимаем устойчивость онтологической религиозной традиции, сформировавшейся в социокультурном историческом пространстве Казахстана и являющейся неизменной в своем содержании.

Религиозный традиционализм, как процесс, подвергается, конечно, реформированию, но оставляя неизменным духовные истоки, которые и определяют жизненность исламской традиции в казахстанском обществе.

Разумеется, постиндустриальные общества нуждаются в высококлассных специалистах, но общество нуждается еще и в нравственных людях. Вот почему сбалансированность светского и религиозного общества – задача, решаемая в процессе институционализации религиозного/исламского образования.

Какое значение для общества имеет этот вопрос? Очень важное, связанное с перспективой качественного исламского образования, способного противостоять безграничному формализму, зачастую становящемуся благодатной почвой для религиозного радикализма. При решении вопроса об институционализации исламского образования разрешится ряд узловых проблем. Во-первых, исламское отечественное образование выйдет из сферы маргинальности, станет конкурентоспособным, а во-вторых, наконец, появится возможность принятия сбалансированной концепции исламского образования, которая будет соответствовать современным реалиям жизни, служить казахстанскому обществу, способствовать интеграции с наукой.

Зарубежный опыт изучения институционализации исламского образования связан с прояснением предельных смыслов образования и реализации его в социокультурных и политических современных реалиях. Например, такие современные зарубежные исследователи как Yusef Waghid [3, с. 14], Eric Hilgendorf [4, с. 13], Mustafa Tuna [5, с. 31] и другие рассматривают феномен исламского образования в свете глобализации образовательного процесса. Озабоченность ученых будущим ислам-

ского образования связана в целом с исламскими проблемами и исламскими ценностями, которые подробно рассмотрены в трудах Islamic education in Soviet and post-Soviet Kazakhstan [6, с. 298-304], Community, Identity and Institutionalization of Islamic Education [7], Tradition and future of Islamic education [8, с. 21-40] и других. Для нас, эта проблема тоже актуальна в контексте институционализации исламского образования.

По мнению социологов, культурологов и религиоведов, институционализация исламского образования (от лат. institutum – установление, учреждение) – это становление исламской модели образования в виде самостоятельной, официально признанной и организационно оформленной формы обучения религиозным нормам [9, с. 7-8]. Процесс развития устойчивых и формальных образцов поведения, которые составляют исламские ценности с установленными Кораном и Сунной правилами, нормами. Данный процесс институционализации состоит из следующих этапов: возникновение потребностей, удовлетворение которых требует совместных действий; формирование общих целей, общественных норм, в частности правовых, для обеспечения взаимодействия соответствующих субъектов [10] и непосредственно реализации поставленных целей.

Изучение феномена институционализации исламского образования требует фундаментальных подходов и поисков новых методологических установок, в том числе и нелинейных, даже постмодерна. За последние десятилетия вокруг исламского образования возникло множество проблем, связанных с продвижением идеи синтеза светского и исламского в моделировании образовательных программ высших учебных заведений, с попыткой моделирования нерепрессивного исламского дискурса в условиях светского общества.

Актуальность моделирования исламского образования возросла не только в странах с исламскими традициями, но и в странах постсекулярных, с исторически сложившимися христианскими традициями. На волне миграционного тренда в странах Западной Европы интеграция исламского просвещения в обра-

зовательные фреймы способствовали реанимации «высокого» ориентализма, который когда-то был раскритикован за евроцентристский контент. Сегодня благодаря пересмотру постколониальных исследований совершается попытка восстановить «презумпцию невиновности» классического ориентализма.

Необходимо согласиться с тем, что европейские, немецкие, британские, французские, российские востоковеды не всегда предвзято оценивали исламское культурное наследие, апплицируя западные методологические стандарты для раскрытия их феноменологического содержания. Более того, Исламский мир, презентованный в трудах Меца, Вюстенфельда, фон Кремера, Ходжсона, Корбена и других раскрывался во всем многообразии и единстве трансцендентности морали и эстетики.

Обращение к исламоведческому наследию Европы сегодня весьма актуально, поскольку необходимы разные подходы классической и постнеклассической гуманитарной науки с целью раскрытия содержания исламской традиции в образовании, науке, искусстве и т.д. Исследования прикладного характера также должны опираться на исследовательский опыт прошлого, дабы избежать в будущем упреков в необъективности, фрагментарности и т.д. Отрадно, что исследование проблем исламского образования ведутся в разных ракурсах, но с одной целью – раскрытия его содержания для актуальных проблем современности.

Одно из них принадлежит ученому Т. Кучукжану в работе «Community, Identity and Institutionalisation of Islamic Education: The Case of Ikra Primary School in North London» [7, с. 32-43]. Статья, основанная на этнографическом исследовании среди турков, проживавших в Лондоне в 1994-1995 гг., показывает, что мусульмане были обеспокоены религиозным образованием своих детей и пытались узаконить открытие частных общеобразовательных школ, в которых, наряду с обязательными светскими предметами преподавались и исламские, допускалось ношение религиозной атрибутики и выполнение предписанных норм ислама (намаз, дуа и т.д.). Цель создания подобных школ была одна – сохранить традиционные ценности религии

и передать их следующему поколению через исламское образование. Исследователь отмечает, что открытие первой в своем роде частной исламской школы «Икра» с нагрузкой исламских предметов (Коран, хадисы, арабский язык и т.д.), которые занимали 30% учебных часов, а остальные 70% предназначались для стандартной общеобразовательной программы, имело значение только локальное. И по своей сути, было интересно лишь мусульманской общине.

В статье утверждается, что попытки институционализировать исламское образование при помощи фракционных линий и обособленной интерпретации традиции, в отрыве от общества в целом, имеют мало шансов на успех в условиях все большей глобализации и транснационализации мира. Институционализация исламского образования является серьезной проблемой для мусульман в Европе. Все большее число частных и финансируемых государством исламских школ открываются с целью уравновесить культурные последствия постсекулярного образования, негативно влияющих на молодое поколение, и как считают некоторые мусульмане, частные мусульманские школы важны не только для религиозного обучения детей, но и для их культурного «выживания».

На примере этого исследования видно, что институционализация исламского образования востребована не только для религиозного образования, просвещения, но и для сохранения культурного кода народов и наций, обычаи и традиции которых тесно переплетены с исламом. Методы внедрения исламских предметов в программу средних школ, колледжей и вузов могут быть разными, и в первую очередь вызваны потребностями общества. Следовательно, процесс институционализации исламского образования в обществах существенно различается и зависит от «спроса».

Существующие стандарты образовательных практик не всегда могут обладать универсальным содержанием, которое подходило бы всем обществам и являлись бы образцом, парадигмой. Именно поэтому при институционализации исламского

образования необходимо учитывать духовно-культурную ментальность, специфику и особенности традиций, национальную идею государства, современные демократические процессы и реформы в образовательной сфере.

Исторически сложилось так, что, говоря о религиозных традициях народов Казахстана и Центральной Азии, в частности казахского этноса, подразумевается ислам суннитского направления. Казахи – мусульмане суннитского вероисповедания ханафитского толка. Исламская религия нашла свое место в сердцах людей разных эпох и времен, не только арабы, турки и египтяне, но и многие другие народы приняли ислам, превратив его в традиционный образ жизни и внесли свою лепту в его развитие и процветание [11, с. 35-36]. И сегодня ислам является неразрывной частью духовного наследия казахского народа. Возрождение духовно-религиозных основ общества, культуры ислама, аккумулировавшей тысячелетний опыт нравственного становления казахского этноса, явилось важным шагом на пути самоопределения, обретения исторической памяти, культурно-исторического единства.

За каждым институтом стоит его история институционализации, которая определяет дальнейшие особенности ее развития. Исторически процесс институционализации исламского образования в Казахстане можно рассмотреть условно, разбив на несколько этапов, последний из которых находится на стадии становления. Учитывая универсальность ислама, способность вырабатывать новые методы преподавания, политические и исторические особенности, в которых протекал процесс становления, а в некоторые моменты под их натиском, появлялась необходимость пересмотреть методологию обучения, соответствующую запросам общества и времени.

Первый из этапов и самый сложный для анализа из-за существенного объема написанных трудов на языках тех времен, обособляется временными рамками от прихода ислама на территорию Центральной Азии и до формирования Казахского ханства. В этот период история исламского образования на тер-

ритории Центральной Азии связана с такими личностями как Абу Наср аль-Фараби, Ходжа Ахмед Ясави, Юсуф Баласагуни, Мухаммад Хайдар Дулати и других ученых, которые способствовали развитию религиозных центров в этом регионе, а также с периодом правления эмира Тимура. В это время оформляется система высшего религиозного образования Центральной Азии в виде таких центров вдоль Шелкового Пути как Баласагун, Туркестан, Отрар, Сайрам, Сауран, Сыганак, Озкент, центров Мавераннахра. К сожалению, многие труды ученых этих центров были утеряны. Интеллектуальная жизнь Мавераннахра была весьма насыщенной. Традиции, которые развивали ученые, теологи этого периода времени, проецировали связь духовных учений.

Интеллектуальный путь Казахстана от аль-Фараби до наших времен можно понять через образовательное содержание философских, научных, суфийских, теологических трактатов. Институционализация образования – всегда достижение, посредством него мы определяем значение эпохи. Для интеллектуалов Казахской Степи смысл и значение образования превосходил утилитарные рамки, в образовании виделся смысл вечных, непреходящих духовно-нравственных истин, необходимых человеку для раскрытия своего «человеческого» потенциала. Формирование образованного общества было условием его развития. Именно поэтому усилия интеллектуалов были направлены на формирование института исламского образования и института учителей.

Главными образовательными учреждениями считались медресе, в основном строившиеся при мечетях. В средневековых письменных источниках упоминается, что в одном только Баласагуне было 40 мечетей и 20 медресе. Исламская система религиозного образования была основана на традиции ханафитского мазхаба и способствовала созданию пласта интеллектуально и духовно развитых личностей, что послужило дальнейшему объективному развитию духовного образования. Большую роль в этом сыграло исламское духовенство. В Международной энци-

клопедии «Туркестан» приведены следующие данные о системе образования в средневековых медресе: «Медресе по уровню образования делятся на четыре ступени: 1) Ибтидаия (начальная), срок обучения – 4 года; 2) Рушдия, срок обучения – 3 года; 3) Игдадия (подготовка к высшему образованию), срок обучения – 3 года; 4) Алия (высшее), срок обучения – 3 года. Окончившим последнюю ступень образования давалось звание «абыз» (мудрец, служитель культа), «молда» (мулла), «халфе» (наставник в медресе), «мударрис» (факих, преподаватель медресе). В совокупности учебный процесс длился 12-13 лет» [12, с. 14-16]. Выходцы из медресе имели обширные познания не только в религии, но и географии, медицине, астрономии, математике и других науках.

Вплоть до конца XIX века в Казахстане шло формирование многочисленного религиозного сословия из различных представителей мусульманского духовенства. Под мусульманским духовенством того времени подразумевались все, кто обладали большим или меньшим знанием мусульманского веро- и законоучения, как казий, муддарисы (преподаватели в медресе), дамуллы (учители мектебов), имамы (ученики медресе), хаджи (совершившие паломничество в Мекку) и маддахи (рассказчики на базарах и других собраниях мусульманского люда о случаях из жизни святых). Не секрет, что лишь определенная часть мусульманского духовенства имела базовое религиозное образование. Существенное распространение среди казахского общества имеют слова мулла и имам, которые по этимологии происходят от арабского «маула» – господин, повелитель, владыка и «имам» – в значении стоящий впереди, настоятель мечети, т.е. знаток мусульманского ритуала, служитель культа, учитель религиозной школы, грамотный, ученый человек [13, с. 46]. Также религиозное образование связывали с феноменом «ходжа» и «ишан», которые воспринимались среди населения в качестве наставника, учителя.

Следующим этапом можно назвать период, когда система религиозного образования, воспринималась как одна из со-

ставляющих в воспитании ребенка, вплоть до обретения независимости Казахстана. Если говорить кратко, то определенная трансформация религиозной системы происходила в период Царской России и Советского Союза. В период Царской России особенно усилилась роль учебных заведений в Казани и Уфе, которые оказали влияние на систему религиозного образования нынешнего Казахстана. В это время появились первые противостояния джадидитских и кадимитских идей о целесообразности реформ исламского образования. А в Советском Союзе в силу атеистического характера государства, религиозное образование не воспринималось как важный элемент для удовлетворения нужд социума. В Энциклопедии Южного Казахстана приведены следующие данные: в 1923 году в Акмолинской области насчитывалось 42 действующих медресе; в 1984 году в Торгайском районе 59 медресе обучали 457 учеников; в 1986 году в той же Акмолинской области уже работало всего 13 медресе и обучалось 970 учеников. На этом фоне актуализировались местные традиции, что привело к возникновению определенных форм религиозного образования, таких как «худжра» (комната), феномен «советского ислама», основанных на местной традиции, но в тоже время отрезанных от внешнего мира, тем самым, не имея возможности для знакомства с зарубежной актуальной исламской литературой. Подобный опыт в рамках религиозного образования, привел к усилению роли местной традиции, тем самым, способствуя либеральному характеру трактовки политических и религиозных вопросов [14].

Формирование исламского образования и внедрение его в учебный процесс светского государства не имел спонтанного характера. Со стороны государства первые шаги в этом направлении были предприняты в 1995 году. В Аягозском городском лицее Министерством образования и науки РК была утверждена экспериментальная программа для 10-х классов «Основы ислама», разработанная Э.Р. Элмухамедова в качестве факультатива. В программу входили такие дисциплины как итикат, основы веры, вера в Аллаха, вера в Священные Писания, вера в про-

роков, вера в судный день, вера в предопределение, назидание, ислам, опрятность, намаз, ахляк, сира и др. [15, с. 107].

И наконец, современный этап, в котором верующие, опираясь на предыдущий опыт, и учитывая мировое положение мусульман, должны развивать исламское образование в светском государстве в поисках оптимальной модели взаимоотношений религии и демократических ценностей. Его можно назвать последним на данный момент, но не завершающим, так как модели исламского образования, как и общество под воздействием различных причин (исторических, политических, социальных) и веяний времени меняются, коррелируются, каждый раз выбирая подходящий вектор духовного и культурного развития, за которыми он закреплен в регионе. Причиной тому служит тот факт, что изначально исламская культура и традиции живущих здесь народов тесно переплелись и уже невозможно представить культуру казахского народа без ислама, так же как сложно представить развитие исламского образования в Казахстане вне рамок казахских традиций.

Одним из ключевых этапов институционализации исламского образования в Казахстане после обретения Независимости считается возникновение потребности в повышении религиозной грамотности населения. Социологический опрос прошлых лет показал, что несмотря на преобладание атеистических настроений в советское время, более 75% казахов независимого государства причисляло себя к верующим [16]. Другим явным признаком был резкий скачок количества прихожан в мечетях, подавляющее большинство которых не имело религиозного образования даже на уровне медресе или воскресных школ, а лишь ограничивалось обобщенными знаниями и ментальными представлениями о религии в виду культурных и традиционных особенностей казахского народа. Особо это было заметно в пятничные дни и исламские праздники.

По всей территории Казахстана городские и сельские мечети начали предлагать бесплатные религиозные курсы по основам ислама, которые включали в себя изучение арабского языка.

Систематизированное изучение ислама, а не фрагментированные и общие сведения людей о религии, предлагаемые мечетями или курсами в медресе, воспринимались в качестве некоего дополнительного образования. Даже такие вещи, как сертификаты и дипломы, выданные после завершения религиозных курсов, сыграли значительную роль в том, как люди начали воспринимать религиозное образование: в качестве своего рода повышения квалификации или профессиональной специализации в области религии. Кроме того, религиозное образование стало для многих новым каналом социальной мобильности, приобретения социального престижа и статуса.

Религиозное обучение также стало все более популярным как способ нравственного воспитания и дисциплинирования детей. Для многих родителей, обучение детей на курсах в мечети было значимой альтернативой уличным субкультурам. Особенно популярным, как в городских, так и сельских районах, стал так называемый мусульманский летний лагерь. Их часто называют морально-воспитательными (нравственно-воспитательными) и спортивно-оздоровительными лагерями, которые предлагали не только исламское образование и воспитание, но и организацию досуга и различных экскурсий для школьников. Как отмечают преподаватели и имамы, непосредственно включенные в воспитательное-образовательный процесс, подобные летние курсы пользуются популярностью как среди религиозных родителей, так и светских, нерелигиозных, поскольку они прививают детям дисциплину, толерантность и исламские ценности. В некотором смысле, подобные практики служат для родителей в качестве значимого восполнения ценностно-нравственного воспитания, которого не хватает в традиционных учебных заведениях.

Ощувив искусственно созданный информационный вакуум религиозного характера и нехватку профессиональных кадров на фоне растущего интереса к религии, первыми кто заговорил о востребованности в дипломированных религиозных преподавателях, проповедниках и общественных деятелях было

созданное в 1990 году Духовное управление мусульман Казахстана (ДУМК). До этого времени на протяжении 40 лет существовал казахстанский казиат, входивший в состав Духовного управления мусульман Средней Азии и Казахстана (САДУМ) с управлением в Ташкенте. Создание собственного духовного управления с избираемым муфтием дало возможность самостоятельно решать вопросы кадровой политики, религиозного обучения, издательской деятельности и т.д. [17]. С целью восполнить духовный вакуум был предпринят комплекс мер, среди которых: открытие под руководством ДУМК Алматинского Исламского института повышения квалификации имамов Республики Казахстан; 9-ти общеобразовательных духовных медресе и 2-х центров по обучению кариев (чтецов Корана) [18, с. 71], для первичного обеспечения мечетей кадрами, а также курсы при мечетях по всему Казахстану; открытие в 2003 году Египетского университета исламской культуры Нур-Мубарак, у истоков которого стояли два президента – Н.А. Назарбаев и Хусни Мубарак [19], и зарубежное обучение студентов в исламском университете мирового уровня Аль-Азхар.

Таким образом современная казахстанская система исламского образования делится на пять ступеней:

1. Курсы религиозной грамотности (начальное образование);
2. Центры подготовки чтецов Корана (начальное профессиональное образование);
3. Медресе (среднее профессиональное образование);
4. Институт повышения квалификации (курсы переподготовки);
5. Университет (высшее образование).

Курсы религиозной грамотности (воскресные религиозные школы) в основном предназначены для учеников школ и вузов с целью ознакомления с азами ислама, буквами арабского языка и т.д. Часть из них работает на постоянной основе, при наличии соответствующих условий (классы, парты, учебный материал), но в основном организовывается имамами при мечетях в летнее

неурочное время. Курсы возрастных ограничений не имеют и нацелены на охват всех слоев населения. К примеру, по данным ежегодного отчета имамов в 2013 году число курсов достигло 334, а число обучающихся 5789. По окончании всего курса каждому обучающемуся вручается сертификат. Срок обучения варьируется от одного до двух месяцев на бесплатной основе.

В отличие от курсов повышения религиозной грамотности набор в центры подготовки чтецов Корана (кариев) проходит в несколько этапов, после чего делятся на 4 группы по уровню заучивания Корана. Ученики проходят обучение Корану, тафсиру, таджвиду, акиде, хадисам и другим религиозным предметам. Несмотря на то, что центры являются религиозными учебными заведениями Духовного управления мусульман Казахстана, содержатся они на средства меценатов и спонсорской помощи.

Организация образовательной деятельности в медресе осуществляется в соответствии с требованиями законодательства Республики Казахстан в области образования. В религиозное образование включены светские предметы в соответствии с национальным стандартом учебной программы. Учебники, литература и образовательная программа утверждена Духовным управлением мусульман Казахстана в соответствии с принципами ханафитской школы. Срок обучения – 3 года, и по окончании выпускники становятся имамами, а также имеют возможность продолжить свое обучение со второго курса в Египетском университете исламской культуры Нур-Мубарак.

Институт повышения квалификации является сегодня важным звеном исламского образовательного процесса. Основная цель института – повышение профессиональной квалификации имамов. Продолжительность обучения – 4 месяца. По своей специфике он является краткосрочным, поэтому государственной лицензии не имеет и является внутренним образовательным центром при Духовном управлении мусульман Казахстана. Потребность в функционировании подобного учебного заведения обусловлена дефицитом дипломированных имамов, в основном в сельской местности, что и вынудило духовенство назначать

имамами мечетей аксакалов из числа жителей села, предварительно повысив уровень исламских знаний. Инициатором выступило духовное управление, которое проводит отбор имамов и назначает преподавателей.

Высшее исламское образование осуществляется в университете. В Казахстане функционирует Египетский университет исламской культуры Нур-Мубарак [12, с. 20-26]. Обучение здесь проводится на грантовой и платной основах. Сегодня сроки обучения, методика преподавания, учебные пособия строго соответствуют государственным стандартам Министерства образования и науки Республики Казахстан (МОН РК) и подписанной Болонской декларации.

Следующим этапом, после того как в Республике Казахстан постепенно сформировалась своя база профессиональных кадров исламского богословия, хадисоведения и других узконаправленных специальностей, стали формироваться общие с государством и обществом цели в плане выбора дальнейших концепций и моделей религиозного образования. Являясь светским государством, Казахстану было сложно выработать собственные стандарты исламского образования, в связи с чем долгие годы выпускники высшего учебного заведения Нур-Мубарак получали дипломы без шифра специальности, несмотря на подконтрольность Министерству образования и науки, и только «Приказом министра образования и науки РК от 14 мая 2012 года № 211» специальность «Исламоведение» была включена и утверждена в классификатор специальностей высшего и послевузовского образования Республики Казахстан: 5B021500 – бакалавриат, 6M021500 – магистратура и 6D021500 – докторантура, став новым этапом в институционализации исламского образования в республике. После утверждения государственного стандарта по профессии «Исламоведение», из государственного бюджета стали выделять гранты на бесплатное обучение в вузе: 100 грантов в 2011 году, 128 в 2012 году, 150 в 2013 году, 200 грантов в 2014 году [20].

Особо стоит отметить создание при университете в декабре 2011 года «Научно-исследовательского центра имени Абу

Ханифа». Его основная цель – это подготовка учебных пособий и литературы для религиозных учебных заведений, перевод иностранных научных трудов о ценностях и основах ислама, подготовка энциклопедических, филологических и теологических словарей [19]. Часть выпускников магистратуры и докторантуры университета имеют возможность трудоустроиться в качестве специалистов центра.

Интеграционный образовательный проект на базе Казахского Национального университета имени аль-Фараби и Института философии, политологии и религиоведения Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан, в рамках которого с 2014 года ведется подготовка PhD докторантуры по специальности «исламоведение» стал еще одной ступенью в развитии академической части исламского образования. Преемственность поколений и углубленное изучение узкоспециальных исламских наук позволило стимулировать процесс подготовки высококвалифицированных специалистов исламоведов.

Новым витком в развитии исламского образования на территории светского государства стал ряд кризисных моментов и проблем с нетрадиционными деструктивными религиозными объединениями радикального и экстремистского толка. После имевших место отдельных актов террористического характера в нескольких регионах страны, правительство в полной мере осознало какую опасность могут представлять зарубежные проповедники радикализма, подкрепленные поддержкой молодежи, не имеющей религиозного образования.

Низкий уровень религиозной грамотности населения Казахстана, который стал одной из причин проявления террористической активности на Западе и Юге Казахстана показал, в каком проигрышном положении может оказаться государство и общество без развития исламского образования, и ускорили принятие решения о комплексном подходе в искоренении возникшей экстремистской угрозы. Он включал в себя краткосрочные и долгосрочные меры. К первым можно отнести создание

информационно-пропагандистских групп, целью которых была работа с населением, так или иначе контактировавшим и разделяющим взгляды экстремистских течений. Однако очевидным было то, что это – всего лишь временные меры постфактум, похожие на «лечение уже больных вирусом радикализма», не способные уберечь следующее поколение. Поэтому в долгосрочной перспективе решено было внедрить общерелигиозное образование в программу средних школ, которое должно будет выработать иммунитет к экстремистским воззрениям или как выразился президент Казахстана Нурсултан Назарбаев выработку «внутреннего фильтра». Естественно, немаловажную роль в данном образовании играет исламское просвещение, цель которого – показать отличие традиционного верования от псевдорелигиозных течений исламского толка, в связи с чем в 2013 году Министерством образования и науки Республики Казахстан была внедрена типовая учебная программа по курсу «Светскость и основы религиоведения» для 9 класса уровня основного среднего образования, актуальная для религиоведческого образования в светском государстве.

Основная функция института исламского образования – выработка регулятивного механизма с определенным моделированием поведения, норм и ценностей в соответствии с религиозными текстами – Кораном и Сунной. В нашем случае он рассматривается в качестве социального элемента контроля взаимоотношений между всеми членами общества. На деле мы становимся свидетелями социального воспитания общества выпускниками исламских духовных школ, которые по специфике проповеднической деятельности прививают духовность, моральные ценности и нормы ислама [21], укрепляя национальную и культурную идентичность.

Одновременно недостатками институционализации, отмеченные исследователем Андрияш В.И., является ее консервативность и стандартизация (в том числе обезличивание, деиндивидуализация, формализация), что может быть препятствием для развития инновационных процессов, поскольку в обществе

функционируют устоявшиеся институциональные формы, не всегда учитываются новые требования [10]. В вопросе институционализации исламского образования и выработки казахстанских стандартов преподавания основ ислама в республике эта проблема вполне актуальна, но на сегодняшний день обсуждается лишь в узких кругах экспертов-теологов. Чаще всего в обществе поднимаются вопросы светского образования, его уровня и качества, а также переход на новые методы обучения, такие как двудипломное или дистанционное онлайн-образование и другие. На наш взгляд, это обусловлено, в первую очередь, низким уровнем востребованности исламского образования среди молодежи и их родителей.

Мировоззренческая основа личности, поддерживаемая теологическим образованием, является стержнем духовно-нравственного развития всего общества. Из-за специфики советского строя, оставившего свой след в истории региона, казахстанское общество претерпело глобальные изменения в плане религиозного образования, и только недавно начало вновь возрождать этот институт, набирать обороты развития. Исламские нормы сохранились в сельской местности в виду своего тесного соединения с традиционной культурой. В свою очередь, это дало как плюсы в виде выработки традиционного «казахского ислама», если его можно так назвать, так и минусы – потеря моральной, духовной и нравственной составляющей ислама, сохранив по большей мере нормативно-обрядовую сторону.

Среди написанных трудов отечественными авторами куда более заметно преобладание литературы, с содержанием описания обрядов и ритуалов, нежели книг и научных статей, направленных на гармонизацию духовности и мировоззренческих основ, число которых сводится на единицы. И для формирования казахстанской модели исламского образования в рамках ханафитского мазхаба, на который сделан основной акцент как Духовного управления мусульман Казахстана, так и государственной власти, языковой барьер является фактом, с которым приходится считаться. Сегодня ряд экспертов не раз поднимали

вопрос дефицита учебных пособий на государственном языке, с учетом всех потребностей мусульманской уммы (общины) Казахстана и соответствующих требованиям Министерства образования.

Еще на рубеже XIX-го начала XX-го столетия мусульманские ученые стали отмечать в исламском образовании нивелирование уровня духовности, появление «инертной религиозности», нерелексивующей на бездуховных с религиозной точки зрения вызовах западного постсекулярного общества, отсутствие глубокого смыслового понимания религии, ее основ, текстов и выхолащивание исламского мировоззрения. Современное духовное положение казахстанской уммы особо не отличается от прошлого. Причины инертной религиозности и низкого уровня религиозной грамотности в мусульманском мире можно разбить на несколько аспектов:

1) интеллектуальный и духовный кризис среди практикующих мусульман;

2) потеря внутреннего интеллектуального динамизма, преемственности знаний от Учителя к Ученику;

3) отсталость, застой религиозных наук и религиозного образования, их неактуальность в современном технологически развитом обществе

4) потеря мусульманскими учеными-мыслителями (муфаккирами) своей самостоятельности от политики и политической элиты;

5) глубокий кризис сознания, апатичность и привитое чувство «безвыходности».

Взять к примеру выпускников религиозных учебных заведений. Большинство предметов нацелено на ознакомление учеников с консервативными основами ислама и исламской культуры, которые ограничиваются канонами вероисповедания и поклонения, куда не входит юридическая и экономическая часть шариата. Причины вполне обоснованы – религиозные нормы шариата не имеют юридической силы, следовательно, изучаются в качестве учебного материала. И исламское бого-

словие преподается на уровне философско-утопической модели регулирования частной и общественной жизни. Очевидно, что исламское образование, в первую очередь, нацелено на решение перечисленных внутренних проблем мусульманской уммы, однако на практике мы видим совсем иной результат.

Рассматривая этапы институционализации исламского образования, нельзя обойти стороной транслирующую функцию, обусловленную передачей социального опыта за счет расширения социальных границ института, а также смены поколений. С этой целью в любом институте предусмотрен механизм, позволяющий новым членам адаптироваться к его ценностям, нормам и ролям. Сегодня в казахстанском исламском образовании наблюдается процесс расширения социальных границ с учетом исторических и ценностных парадигм развития религии именно на территории Центральной Азии.

В передаче социального опыта и приходе новых людей в исламское образование ключевую роль играют преподавательский состав всех ступеней духовного воспитания, начиная от воскресных школ, медресе и заканчивая высшим учебным заведением. Основную часть преподавательского корпуса исламских образовательных учреждений составляют молодые люди, получившие соответствующее религиозное образование в отечественном и зарубежных исламских вузах. Если главной загвоздкой в становлении профессиональных кадров из выпускников университета Нур-Мубарак является недостаток преподавательского опыта, который восполняется за годы преподавательской деятельности, то ключевая проблема в деятельности выпускников зарубежных исламских вузов – это адаптация полученных ими знаний к казахстанской действительности, традициям и особенностям развития и современного состояния исламского вероучения в республике. Как известно в зарубежных учебных заведениях не уделяется особого внимания традициям и истории развития ислама на территории Казахстана, что вынуждает проходить определенные ступени адаптации молодых преподавателей к реалиям нашего общества и уровню его

духовного развития, религиозной грамотности. Однако, как показывает опыт, в силу того, что молодые кадры являются коренными жителями региона, этот процесс протекает в максимально сжатые сроки и особых затруднений не вызывает.

На темпы институционализации отечественного исламского образования значительное влияние оказывает то, как осуществляется коммуникативная функция, т.е. как распространение произведенной информации внутри института с целью управления и контроля за соблюдением норм, так и передача ее при взаимодействии с другими социальными институтами [21]. Непосредственное влияние имеет легитимизация исламского образования в общественных отношениях, информированность абитуриентов и их родителей о функционировании и дальнейших перспективах социального института. К большому сожалению у потенциальных потребителей образовательных наук укрепился стереотип об исламском образовании, как неактуальной и несвоевременной сфере общественной деятельности. В общественном сознании служители культа, в первую очередь, позиционируются в качестве имама, муллы, отправляющего религиозные обряды населения по мере их востребованности и только малая часть воспринимает исламоведов в качестве ученой элиты современного гуманитарного знания. Естественно, этот факт не может не сказаться на темпах институционализации исламского образования, которая сегодня по большей мере стимулируется государством и инициативой Духовного управления мусульман Казахстана.

Изучение специфики институционализации отечественного исламского образования показывает, что существующие проблемы вполне решаемы и всегда можно прийти к консенсусу возникающих спорных моментов. К примеру, существует сложность дальнейшего прогнозирования востребованности в выпускниках религиозных учебных заведений различного уровня, начиная от воскресных школ и заканчивая вузами, определение сферы их деятельности, повышение престижа получения религиозного образования. Основная преследуемая цель – интеграция социального института исламского образования в структу-

ру социальных отношений казахстанского общества в процессе решения учебно-методических, организационных, материально-технических и иных вопросов организации учебного процесса, т.е. речь идет об интеграции исламских ценностей, образовательного контента в обществе, о новых формах социализации исламского образования в светском обществе. Такая социализация предполагает и гендерное равенство в образовании и новые формы трудоустройства. Кстати заметить, большую роль в этом процессе могли бы сыграть принципы исламской экономики.

Подводя краткий итог, можно сказать, что до обретения Независимости институт исламского образования в Казахстане был практически разрушен. Поэтому исламское образование находится в стадии институционализации, но уже с учетом прошлого опыта, традиционных устоев казахского народа, его культуры, быта и потребностей современных реалий. Сегодняшняя исламская образовательная система Казахстана включается в образовательный процесс, осуществляемый образовательными учреждениями, имеющими уровневую структуру. Организация обучения проводится в соответствии с образовательными стандартами государственного образца, с выдачей соответствующего документа об окончании учебного заведения. Однако, необходимость дальнейшего развития институционализации этого процесса должна быть связана с формированием коммуникативных практик исламской модели образования, ее востребованности и адаптации в общем интеграционном образовательном процессе Казахстана.

Литература

1. Новая философская энциклопедия: в 4 т. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Мысль, 2010. – Т. 2. – С. 124.
2. M. K. Bektenova, N. L. Seitakhmetova, G. K. Kurmangaliyeva, B. M. Satershynov and R. S. Sartayeva. Problematization of the issue of Islamic education in the post-secular world // *European Journal of Science and Theology*. – 2016. – № 12 (1). – Pp. 135-148.

3. Waghid Y. Islamic Education and Cosmopolitanism: A Philosophical Interlude // *Studies in Philosophy & Education*. – 2014. – Vol. 33, № 3. – P. 329-342.

4. Hilgendorf E. Islamic Education: History and Tendency // *Peabody Journal of Education*. – 2003. – Vol. 78, № 2. – P. 63-75.

5. Tuna M. Madrasa Reform as a Secularizing Process: A View from the Late Russian Empire // *Comparative Studies in Society & History*. – 2011. – Vol. 53, № 3. – P. 540-570.

6. Nurmanova A. Sh., Izbaïrov A. K. Islamic education in Soviet and post-Soviet Kazakhstan // In book: *Islamic education in Soviet Union and its Successor States*. – London and New York, 2010. – 365 p.

7. Küçükcan T. Community, Identity and Institutionalization of Islamic Education: The Case of Iqra Primary School in North London // *British Journal of Religious Education*. – 1998. – Vol. 21, № 1. – P. 32-43.

8. Meijer W. Tradition and future of Islamic education. – Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 2009. – 198 p.

9. Сейтахметова Н.Л. Философия исламского образования: история и современность. – Алматы, 2009. – 143 с.

10. Андрияш В.И. Институционализация: понятие и содержание. «Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации» <http://web.snauka.ru> 13.10.2015.

11. Смагулов М.Н., Сейтахметова Н.Л. Особенности исламского образования на примере Центральной Азии // Сборник статей VII международной научно-практической конференции Москва, 31 января 2017 г. / Под. ред. В.Б. Соловьева. – Москва: «Научно-издательский центр «Актуальность.РФ», 2017. – 342 с.

12. Әбдірәсілқызы А. Қазіргі өзекті діни мәселелер: Зерттеулер, мақалалар, сұхбаттар. – Астана, 2014. – 232 б.

13. Раздыкова Г.М. История мусульманского образования в Казахстане: учебное пособие для студентов и магистрантов гуманитарных специальностей / Г.М. Раздыкова. – Павлодар: Кереку, 2010. – 150 с.

14. Кастуганов Т. Религиозное образование в Казахстане // <http://www.niac.gov.kz/ru/religiovedcheskoe-i-religioznyue>

issledovaniya/item/110-religioznoe-obrazovanie-v-kazakhstanе (дата обращения: 24.10.2015)

15. Дәкенов М. Дінтануды оқытудың қазіргі кездегі мән-маңызы // Профессор Ә. Дербісәлінің 60 жылдығына арналған «Исламтану және араб филологиясы мәселелері» атты халықаралық ғыл.-практ. конф. матер. – Алматы, 2008. – 105-108 б.

16. Бурова Е.Е. Тренды новой религиозности в современном Казахстане (опыт социогуманитарного измерения). Монография. – Алматы: ИФПР КН МОН РК, 2014. – 200 с.

17. Смагулов К. Современная религиозная ситуация в Казахстане // Центральная Азия и Кавказ. – 2011. – Т. 14, № 3. – С. 53-73.

18. Дербісәлі Ә. Қазақстанның діни оқу орындары. Қазақ, орыс, араб, ағылшын тіліндерінде. – Алматы: Атамұра, 2011. – 240 б.

19. История университета. Электронный адрес URL: <http://ntu.kz> (дата обращения: 13.10.2016)

20. Деятельность духовных учебных заведений. Комитет по делам религий Министерства культуры и спорта Республики Казахстан. // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.din.gov.kz> (дата обращения: 13.10.2015).

21. Шаповалов А. Проблемы институционализации исламского образования в современной России // Власть. – 2011. – № 3. – С. 107-110.

3.3 Исламское образование и проблемы исламской идентичности в контексте постсекулярности

Исламское образование и постсекулярность – проблема, которая приглашает не только к широкой дискуссии, но и к постановке вопроса об онтологическом статусе исламского образования эпохи постмодерна или постсекуляризма. Иллюзорные понимания того, что мир, опредмеченный единым Логосом, можно распределить только логической рациональностью, не работает в современных реалиях. Развитие постнеклассической науки с ее установками и иными методиками, такими как «трансдискурсивность», «версификация», «нелинейная ди-

намика» и др., требует и иного, постнеклассического развития дискурса «философия образования», в рамках которого возможно соединение классических образцов-моделей религиозного образования и современных теорий-практик образования. Невозможно образовательные доктрины (или концепции) современности создавать вне современных научных тенденций, поскольку возникает риск «невписывания» в образовательную мировую перспективу, и даже «откат» на «задворки» цивилизации.

Для исламского образования «цивилизованность» всегда являлась отправной точкой для формирования образовательной парадигмы. Отказ от джахилийской установки в Исламском Средневековье и привнесение исламского духовно-нравственного содержания в образовательный процесс привел к научному и культурному прорыву исламского общества. Цивилизационный прорыв был связан и с онтологическим поворотом к знаниям, информации, именно это и способствовало тому, что исламский мир в эпоху так называемого Золотого века (Блестящая эпоха) считался центром духовно-культурного и научно-образовательного развития.

Сегодня, к сожалению, мы сталкиваемся с обсуждением проблемы нерелевантности исламского образования современным образовательным практикам. Тенденциозное истолкование данного вопроса приводит к необъективному освещению не только тенденции и перспективы исламского образования в современном постсекулярном обществе, но и традиционного опыта исламского образования. Особенность нашей эпохи в том, что она постсекулярна, сложность – в прояснении того, в каком образовательном процессе она нуждается.

Постсекуляризм сегодня – время особенное, как и практика жизни. Происходит восстановление роли религии, ее плюрального истолкования, а также ввода в дискурс не только образования, но и власти. Исследователи феномена постсекуляризма отмечают двойственный характер полифонических процессов, происходящих внутри и в контексте его [1-4]. Многие пола-

гают, что в нем содержится латентно дискурс сопротивления как светскому, так и религиозному, другие напротив, отмечают его диалектический характер. В казахстанских исследованиях еще отсутствует логическая ясность в концептуализации постсекулярности. Опыт зарубежных ученых [5-9], в этом вопросе для нас является актуальным, поскольку позволит выявить возможные тенденции постсекуляризма в нашем обществе, а, следовательно, раскрыть и роль исламского образования в постсекулярных реалиях. Постсекулярный мир моделирует формы постнеклассического религиозного образования, в том числе и исламского. Религиозное образование еще не заняло ту нишу, в которой существует потребность общества, но стремится к этому. Постсекуляризм в Казахстане еще не завершен, он даже еще не достиг своего апогея, именно поэтому происходит трансформация и модернизация исламского образования в интеграционном образовательном пространстве очень медленно. Востребовано ли в эпоху постсекуляризма исламское образование, если да, то мы должны обратиться к исламской образовательной практике прошлого и на основе ее изучения прийти к пониманию того, как моделировать исламское образование и возможно ли создание идеальной образцовой исламской модели образования, ведь в образовательном процессе мы пытаемся моделировать способ мышления и мироотношения. И потом, кто моделирует мышление? Кто они, учителя? Школы и школы жизни – две разные формы и практики обучения. Учителя должны вносить в обучение не только логику смысла предмета, но и культурный, социально-исторический и коммуникативный опыт, только в этом случае возможна перспектива для ученика состояться, свершиться человеком.

Философская концептуализация исламского образования раскрывает его главный компонент, структурирующий всю систему исламского образования – духовность. Исламский дискурс и праксис в образовании неразрывно связаны с аксиологизацией этической ценностной парадигмы, основанной на смысложизненном значении духовного образования [10, с. 30].

В исламском образовании четко выявляются онтологическая и экзистенциальная направленность, и та, и другая находятся в русле творческого процесса получения знания. Социокультурная реальность современного мира не может быть осмыслена вне религиозного дискурса, для чего необходимо включение исламского образования в процесс образовательной интеграции.

Для полноты решения данной проблемы необходима постановка таких задач, как выявление общих универсальных методов, применимых к философии исламского образования, направленных на раскрытие концептуального содержания исламского образовательного процесса (исламские концепты образования); раскрытие формирующих принципов образовательно-воспитательного процесса в исламском образовании; обоснование целесообразности методологических подходов: исламской герменевтики и исламской компаративистики для изучения средневековых источников Исламского мира – текстов Корана, хадисов, документов-постановлений, текстов исламских ученых, доктринальных источников мазхабов; аналитика полученных результатов для дальнейшей работы над конструированием исламской модели образования, основанной на классической традиции, но релевантной современным социокультурным реалиям. Необходимо использование метода объективной исторической реконструкции, позволяющий раскрыть феномен исламского образования в исторической преемственности традиций образовательных практик.

Введение высоких технологий и стандартизация системы образования должны быть очень продуманными, не деконструирующими сознание человека. Вот почему в моделях современного исламского образования фундаментальными являются классические образцы преподавания, в которых духовность превалирует над эмпирической логикой жизни. Конечно, модель исламского образования – всегда интегральный процесс, в нем необходимы междисциплинарные методы исследования, позволяющие применение разноплановых методик и методологических подходов. И в то же время необходимо создание

модели динамической, поскольку только в ней возможно раскрытие творческого потенциала человека, ведь итогом образования является формирование личности. Светское образование в современном интеграционном процессе тоже интегрально, но тем не менее, существующие стандарты и нормативы образовательных практик в конце концов готовят модель специалиста с прагмо-профессиональной установкой. В современных образовательных практиках необходимо конструировать не только специалиста светско-рационального в контексте нормативной дескрипции, а в инженерном (проектном), открывающим перспективу плюральной и диалогической стратегии образования.

Анализ состояния исламского образования в современном Казахстане показывает, что процесс идет, но он требует вовлечения в него множества социогуманитарных методик, подходов. Кроме того, необходима постановка следующих вопросов и их решение:

1. Как повысить качество института исламского образования?

К сожалению, отечественное исламское образование сегодня не конкурентоспособно. Связано это как с практикой обучения, так и с отсутствием школ исламоведения, исламоведческих направлений, существующих в брендовых институтах и университетах. Необходима стратегия исследовательской, научной и педагогической деятельности в сфере исламского образования, релевантная запросам современной гуманитаристики, находящейся в русле научно-исследовательских процессов зарубежных исламоведческих школ.

2. Как интегрироваться исламскому образованию в современный образовательный процесс?

Для интеграции возникла необходимость разработки общей (совместной) программы преподавания и научной деятельности, в контексте «университет-наука». В качестве примера: в 2014 году стартовал в Казахстане интеграционный проект по подготовке докторантов PhD по специальности «исламоведение» и «религиоведение» на базе университета (Казахский

национальный университет имени аль-Фараби) и научного института (Институт философии, политологии и религиоведения Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан). Проект инновационный, очень актуальный, работающий на перспективу. Интеграция университетского и научного знания в Казахстане – процесс еще только начинающийся, но имеющий колоссальное значение для развития научных направлений, ввода казахстанской религиоведческой науки в мировой научно-образовательный дискурс. Однако данный проект получил неоднозначную оценку со стороны теологических вузов, так как ученые-теологи считают преподавание религиоведения и исламоведения собственной прерогативой, и потому институты светского образования, согласно их точке зрения, не компетентны в этом вопросе.

К сожалению, сформировавшееся сегодня мнение даже в научных кругах о том, что исламоведение – дисциплина исключительно религиозная, и, следовательно, обучать ей должны теологи, сыграло свою негативную роль в образовательной практике вообще. Конечно, исламоведение – сложнейшая наука и потом только дисциплина, изучение ее требует колоссальных интеллектуальных и духовных усилий, но нигде в мировом гуманитарном исследовательском опыте не найдется указаний и перечислений качеств ученого-преподавателя, имеющего право заниматься и обучать исламоведению, кроме качеств, связанных с высоким профессионализмом.

Исламоведение в Казахстане еще только «становящаяся» дисциплина, формирующая свои собственные направления, связанные со спецификой, особенностями исламской культуры на территории современного Казахстана, с исламским сознанием, исламской идентичностью в постсекулярном казахстанском обществе, но также формирующая научные и образовательные проекты в русле мировых исламоведческих трендов.

Вне этого невозможно полноценное развитие исламоведения, необходимость изучения мирового опыта позволит ведь не только прояснить общие (универсальные) закономерности раз-

вития исламской культуры, но и выявить тенденции и особенности собственных религиозно-культурных процессов, вот почему исламское образование должно интегрироваться в целостный динамичный процесс, в котором научные, рациональные, теологические методы должны развертывать содержание и логику исламской культуры в современном мире. Речь идет о трансцендировании исламских культурных горизонтов в условиях современных глобальных процессов, поскольку интеллектуальный и духовный ресурс исламского образования необходимо коррелировать с общими интеграционными образовательными процессами, только в этом случае, в наш век величайшего прагматизма, к сожалению, доказуема логика его смысла.

Доводы о рациональности исламского образования приводятся уже почти с XIV веков, но, однако более рациональным считается следование только дисциплинам, в которых «господствует» разум. Гегелевская мысль о том, что в мире раскрывается величие и слава разума [11, с.64] в принципе не привносит диссонанса в исламскую образовательную парадигму, поскольку величие разума было создано Богом. Задача исламского образования заключается в распредмечивании рационально-духовной структуры мира и в логической представленности божественного порядка вещей.

Система исламского образования в постсекулярном обществе должна складываться и из понимания нового цивилизационного процесса, который идет в мире, и этот процесс общепланетарный, формирующийся в русле полицентрических культурно-религиозных традиций. Опыт западных стран в области религиозного образования, да и в целом, философии образования, показывает динамику, трансформацию и конструктивную практику тех концептуальных методик, которые выявили собственное когнитивное бессилие и начали процесс поиска тех установок, которые релевантны современным процессам [12-14]. Нам также необходимо аксиологическое переосмысление, поскольку любая страна всегда живет в условиях конкуренции, в том числе и в образовательной сфере, вот почему и исламское

образование должно соответствовать стандартам качества. Для этого делается не мало: студенты теологических факультетов обучаются в лучших теологических мировых центрах, но это только одна сторона процесса. Необходима разработка отечественных программ обучения в соответствии с мировыми стандартами, но с учетом собственных задач и приоритетов. Для чего вообще нужно исламское образование в постсекулярном обществе? Этот вопрос далеко не риторический.

Региональная специфика должна также учитываться и не только в связи с продвижением той или иной версии религиозного обучения, но в связи и с государственной политикой в области религиозного образования. Многие постсекулярные общества достаточно религиозны, например, США, Великобритания. Мусульманская умма в этих странах большая, соответственно, исламское образование должно быть направлено на диалогический консенсус с другими религиями, дабы избежать религиозно-культурного конфликта в сфере образовательной исламской практики. Так, например, в США существуют мусульманские школы со своими собственными учебными программами [15]. Но как отмечают теологи США, необходимо повышение качества образовательных программ. Но наиболее сложная проблема в исламском образовательном процессе в постсекулярном обществе – разработка механизмов его адаптации.

Реформы в исламском образовании, начавшиеся еще в XIX-XX столетиях, привели с одной стороны, к позитивным изменениям, с другой, к формированию «закрытой» теологической элиты. На территории бывшего СССР центры исламского образования находились в Бухаре, Самарканде, сегодня в Ташкенте. В Казахстане исламское образование сосредоточено в Египетском университете исламской культуры Нур-Мубарак, открытых центрах исламской культуры. Однако, необходимо отметить, что несмотря на количественный рост исламских образовательных центров, качественная составляющая в них остается все еще региональной, не достигнув мировых стандартов. К сожалению, исламское, да и вообще теологическое образование

является всего лишь региональным, «догоняющим» мировые образовательные процессы.

Что необходимо для повышения качества исламского образования?

1. Разработка системно-целостных программ обучения, включающих изучение современных светских дисциплин, в которых нуждается современный человек.

2. Диалогическое сотрудничество исламских и светских университетов для разработки научно-методологической, методической и источниковедческой базы.

3. Создание интеграционного консорциума «исламское образование и наука» на базе исламских образовательных центров и научно-исследовательских институтов, светских университетов для разработки учебников (как стандартных, так и альтернативных), для общих фундаментальных и прикладных исламоведческих научных исследовательских программ.

Кроме того, необходимо внести определенную ясность в понимание различия «исламское образование» и «исламоведческое образование». Под исламским образованием мы традиционно понимаем систему образования, связанную с изучением и трансцендированием исламской традиции, с программами обучения, ступенями обучения, получением диплома и квалификации. Исламоведческое образование, наряду с образовательно-обучающим компонентом, является еще и академическим, научным дискурсом с разработанными методологическими подходами, необходимыми для целостного изучения ислама, его истории, трансформации культурно-социального содержания в реалиях прошлого и современности. Но невозможно исламоведение «отграничить» от исламского образования, поскольку его становление происходит при глубоком исследовании и изучении дисциплин, входящих в комплекс исламских наук: коранистики, хадисоведения, фикха и др.

Теперь о казахстанских исследованиях в области исламоведения.

Исламоведческий дискурс представлен однопланово, за редким исключением. В основном проблематика исламского

образования упоминается в контексте роли ислама в казахском обществе и формировании историческо-культурного ландшафта на территории Казахстана. Использование междисциплинарных подходов открыло бы перспективу вовлечения отечественного исламоведения в мировой религиозно-исследовательский ландшафт, именно на это необходимо обратить внимание. Кроме того, исламоведение представляется исключительно теологическим направлением, занимающимся вопросами только из области каламистики, далекой от реальных проблем, то, напротив, исключительно рациональным направлением, решающим проблемы с позиций философской рациональности.

Конечно, исламоведение сегодня – социогуманитарная дисциплина, направленная на разработку актуальнейших проблем современности, связанных с духовными, ценностными парадигмами общественного развития, но и область знания, связанная с раскрытием гуманистического смысла ислама и его значения в мировом культурно-историческом процессе и раскрытием его потенциала, который необходимо использовать в интеграционных процессах исламского Востока и Запада.

Для решения таких задач необходимы фундаментальные исследования в области исламоведения. Для казахстанских исследований необходимо использование международного опыта, в этой сфере, особенно европейского, и в частности, опыта Германии. Немецкие исламоведы являются сегодня представителями историко-логического направления в исламоведении, которые не только объективно реконструируют исламские контенты и концепты, но и раскрывают их содержательную логику в объективных процессах современности. Такие немецкие ученые как Гудрун Кремер [16], Фуат Сезгин [17], Штефан Розини [18] и многие другие, открывают перспективу и для наших исследователей.

Все это необходимо учитывать при разработке стратегии исламского образования для отечественной образовательной практики.

Особое значение для проблематизации вопросов, связанных с исламским образованием имеет историческая реконструк-

ция опыта образования в Исламском Средневековье, когда были заложены концептуальные его основы, и личностный смысл.

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, а средневековые учебники можно использовать не только в качестве аксиологических ресурсов, но и в качестве парадигмальных воспитательно-образовательных матриц.

Уже 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 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 Средневековья в Новое время ознаменован декадансом, в то время как европейская наука достигает необыкновенных успехов. На наш взгляд, связано это с абсо-

лютизацией принципов античной науки. Знаменитое учение Аристотеля о четырех причинах абсолютизировало смысл цели и главным вопросом науки был вопрос: для чего? Хотя в концепциях науки аль-Фараби, Бируни, аль-Хорезми и некоторых других исламских ученых 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 [10].

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, и герменевтики от компаративистики?

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 основ-

ных 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 со-дискурса, со-творчества 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 позволила взглянуть на учения других народов с позиции толерантности. Об этом писал аль-Кинди в “Первой философии”, аль-Фараби весь свой философский корпус осуществил с позиций философии толерантности, включив античное наследие в опыт исламской гуманитаристики [10].

Исламская образовательная доктрина, 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 данной образовательной системы был принципиально подготовлен как к религиозному, так и нерелигиозному дискурсу. Сущность же такого образования заключалась в 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 убеж-

дения 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» [19].

В эпоху постсекуляризма исламское образование является моделью просвещения. Просвещение сегодня уже не тот идеологический процесс, который свершился в истории человечества еще в XIX столетии, просвещение – процесс нефинальный, поскольку означает стремление человека к приобщению и пониманию вечных, трансцендентных смыслов. Исламское просвещение должно осуществляться как плюральный, диалогический процесс, в котором необходимо использовать классические наработанные традиции и традиции современных образовательных практик обучения и воспитания.

Казахстан, являющийся светским государством, моделирует различные практики обучения. Модели образования, конечно, светские, но существующий дискурс исламского образования, в казахстанском обществе необходимо «смоделировать» в просветительскую стратегию, открывающую перспективу диалектики светского и религиозного, обыденного и высокого, практики и дискурса религиозной толерантности, перспективу толерантного исламского сознания, в котором имеется онтологическая нужда.

Вопрос об образовании – вопрос и о жизненном мире человека в постсекулярном обществе с идеологией мультикультурности, который необходимо сохранить, но который сложно «хранить», поскольку имеется и онтологическая угроза утери

связи с религиозной традицией, передаваемой в цепочке поколений. Постсекуляризм, развившийся в лоне западной демократии и идеологии секуляризма, часто подвергается критике со стороны теологов, поскольку в нем видится угроза разидентификации мусульманской уммы, в связи с чем необходимо ставить вопрос о качественном исламском образовании, базирующемся на методах исторического и логического, рационального единства эмпирического и теоретического, поскольку системно-целостное обучение позволит раскрыть социокультурный процесс исламской модели жизни в ее единстве с традиционной и современной образовательной практикой. Ведь уже в Мусульманском Средневековье шли процессы, которые привели к пересмотру образовательных программ (правление Омейядов, Аббасидов) в сторону изучения светских дисциплин. В.В. Бартольд в своих известных работах отмечал, что светскость не была исключена при формировании государственной управленческой политики, коснулось это образовательных доктрин [20]. И если секуляризм был все-таки проектом полу-атеистическим в XX столетии, то другая его фаза, постсекуляризм или постлаицизм – проект иной, он редуцирует религиозные и светские ценности одновременно, пытаясь покончить с ницшевским концептом «Бог умер» и «восстановить» идею Бога уже в постсекулярном обществе, которое вне атеизма, и вне абсолютной веры. В этих условиях достаточно сложно разобраться с философией религиозного образования вообще. Исследователь Шнайдер, например, отмечает, что необходимость в реформировании исламского образования (на примере Палестины) возникает в сложнейших условиях колониального господства [21].

На волне исламского возрождения в постсоветской реальности и роста мусульманских учреждений, в том числе и образовательных, стали появляться исследования особенностей функционирования и развития исламского образования в постсоветских странах [22] и в Казахстане [23].

Российский контент исламского образования также расширяет свои границы в соответствии с требованиями современно-

сти [24-26] и старается выйти за рамки только теологического дискурса, напротив исследователи предлагают модернизировать и усовершенствовать исламский образовательный дискурс за счет наполнения его актуальными, светскими направлениями науки. Интерес к изучению исламского образования и его практик связан с трендом современности – интеграции религиозного и светского образования в эпоху постсекулярности. Поэтому появление учебников, пособий в области исламоведения – задача важная. В российских реалиях можно отметить введение дисциплины исламоведения и учебного пособия «Исламоведение» в Казанском федеральном университете [27].

Собственно, пересмотр моделей исламского образования в современных условиях связан с продвижением исламского импакт-фактора в постсекулярных обществах. Разумеется, исламское измерение образовательного процесса должно исходить не из политизации ислама, но из его главного составляющего – этической парадигмы, которая формирует и личность мусульманина, и его личностную позицию нравственной активной жизни. Так Наджма Мохамед в статье «Исламское образование, эко-этика и сообщество» пишет о том, что «образование в исламе раскрывается как центральное место в развитии исламской личности и мусульмане не должны ограничиваться только поиском знания, но им доверено действовать на основе этого знания» [28, с 315-317]. Такое единство исламского дискурса связано вообще с идеей активной, подлинной коммуникации с реалиями жизни.

Мусульманин – личность, которая не только обладает искусством нравственной жизни, но и умением применить его во всех сферах обыденной практики. Духовная традиция ислама – формирования в человеке человеческого и есть тот традиционный контент, определяющий «личность» [29].

Исламское образование нравственно. Нравственно по своей сути, поскольку оно заключено в распредмечивании нравственного смысла, заключенного в аятах. Исламское образование – актуально, поскольку в нем аккумулировано одновременно

со-бытийность мира и со-бытийность человека. Поскольку Коран – прежде всего, нравственное Писание, и человеку, чтобы его понять, порой вроде бы необходимо дистанцироваться от эмпирической практики повседневности и задуматься о фундаментальности бытия, но в том-то и весь смысл нравственного Текста – только в практике повседневности человек становится нравственным и обретает фундаментальную настроенность к образованию – в этом вечная актуальность образования человека через исламскую практику.

В обыденном секулярном сознании бытует представление о ненужности религиозного образования, его «архаичности». Но постсекуляризм – понятие полисемантическое, и явление многоплановое, в нем ангажированы новые постсекулярные приоритеты, рожденные в результате переоценки секулярного сознания. Идеология постсекуляризма предполагает диалогическое со-творчество религии и науки, светского и религиозного, конституирование интерпретативного мышления и интегральность образовательного процесса, именно в этом контексте необходимо развивать исламско-образовательный дискурс в казахстанских условиях постсекуляризма.

Философское осмысление вопроса об исламском образовании сегодня также актуализируется в связи с тем, что только философия может поставить вопрос о когнитивно-методологических основаниях образования, его феноменологическом содержании. Нелишне заметить, что фальсафа в Мусульманском Средневековье называлась «аль-хикма аль-илахия» – божественной мудростью, которая была обязательным предметом обучения рационалистическим наукам (аклийа) в медресе и джамийа [30].

Цели исламского образования связаны с важными задачами: подготовка специалистов, интеллектуальное развитие общества, диалогическое единство общества, гармонизация светских и религиозных отношений, формирование толерантного исламского мышления. Исламские ученые Средневековья уже стремились к просвещенческой модели образования, что сегодня

ня реактуализируется в образовании. Так, например, в своей социальной онтологии, аль-Фараби, делая знание изначальным условием правильного действия, строит свое понимание общественного устройства и жизнедеятельности, исходя из принципов просвещения, образования и воспитания [31].

И когда в процессе исламского образования мы надеемся получить «специалиста-исламоведа», это вовсе не означает, что мы получим «идеального субъекта», смоделированные идеальные знания о религии, вводимые в общество. Мы должны получить личность, способную мыслить, раскрывающую свою уникальность, готовую реализовать индивидуальные качества, распределить личностный потенциал в сфере уже неличностного, а профессионального мира.

Модели исламского образования в постсекулярных обществах ориентированы на востребованность, а значит на модернизацию, но что модернизировать? – этот вопрос остается открытым и весьма абстрактным. Если в классической теории образования все детерминировано универсальной линейной логикой, то постмодернистские и постсекулярные стратегии образования направлены на нелинейные методики обучения, позволяющие раскрыть содержание образования посредством самообразования человека.

Опыт зарубежных исследователей показывает, что феномен исламского образования в постсекулярном обществе – сложный процесс, вовлекающийся в социокультурные, экологические и политические проблемы. Так, например Юзеф Вахид в своей статье «Исламское образование и космополитизм: философское предисловие» выявляет концептуальную тождественность исламских образовательных стратегий современным постмодернистским образовательным доктринам. Речь в его работе не идет о деконструкции исламской концептуализации, он считает необходимым развивать в современных образовательных процессах критическое мышление, поскольку оно способствует саморазвитию и личностному самосовершенствованию [32].

Одной из важных задач в решении данной проблемы является раскрытие онтологии исламского образования через исламский дискурс и исламский праксис. Феномен исламского образования необходимо рассматривать как с позиций фундаментальной онтологии, так и с позиций феноменологии Гуссерля. Однако в случае с феноменологией Гуссерля, необходимо отметить, что в данном контексте имеется ввиду метод феноменологической исламской редукции, связанный с концепцией таухидности в исламе и обосновующей идею нисхождения от Бога к человеку. Данная концепция божественной когнитивности знания заложена в коранических текстах, на что особенно обращается внимание в рамках данной проблемы. Конечно, наиболее сложной в этом ключе является аналитика проблемы интересубъективности в исламских моделях средневекового мира. Да, собственно и сегодня эта проблема актуализирована в политических реалиях современности, что в образовательном процессе реализуется как диалог с Богом и миром.

Актуальность исламского образования связана с процессом интеграции образования и науки, необходимостью реформирования системы исламского образования в постсекулярных обществах, в том числе и казахстанском.

Реконструкция исламского образования необходима, во-первых, 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.

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

визации, давшей миру уроки толерантности, 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 со-творчеству. Сохранение безопасного мира возможно при условии принятия исламских ценностей, которые являются фундаментом исламского образовательного процесса. Исламские ценности сегодня необходимо интегрировать в постсекулярное общество, которое нуждается в новых формах социализации, связано это и с моделированием исламских экономических принципов в обществе. Раскрытие же содержания всех этих процессов возможно только в процессе образования.

В-четвертых, исламское образование, должно образовывать человека, дать ему не только знания об исламе и исламской культуре, но формировать в человеке диалогическое мышление, толерантное религиозное мышление, способное вовлекать человека в множественный мир различных культур и религий, в котором существуют система ценностей, понимание, уважение, культурный суверенитет [33].

Образование должно открывать человеку перспективу его экзистенции. Только образование возвышает человека над миром повседневности, но именно оно задает и смысл практике повседневности.

Исламское образование в эпоху постсекулярности должно быть интегрированным, поскольку духовно-нравственный потенциал, заложенный в нем, будет способствовать формированию духовного смысла образования, и чувству толерантности. Формирование же «толерантности» как феноменологической категории культуры возможно только в процессе образования и воспитания. Миграционные процессы в Европе нужно решать в образовательном процессе, а не только в политическом. Учить толерантности – это тоже задача образования, в том числе, и исламского образования. Совсем недавно ушедший из жизни

великий современный философ – Умберто Эко считал необходимым не просто учить толерантности, но воспитывать ее [34] (Эко, 2012). Нелишне, заметить, что «сабр» – терпение – одна из главных ценностей ислама.

Таким образом, исламское образование играет колоссальную роль в формировании исламской идентичности, ее сохранении и возможной трансформации в условиях постсекулярности.

Литература

1. Casanova J. Public Religions in the Modern World. – University of Chicago Press, 1994– 330 p.
2. Berger P. L. The desecularization of the world: resurgent religion and world politics (ed. P. L. Berger). – Eerdmans; First Edition 1st Printing edition, 1999. – 143 p.
3. Connolly, W.E. Why I Am Not a Secularist. – Univ. of Minnesota Press, 2000. – 224 p.
4. Asad T. Formations of the secular: Christianity, Islam, Modernity. –Stanford University Press, 2003. – 280 p.
5. Habermas J. Religion in the Public Sphere // European Journal of Philosophy. – Vol. 14 (1). – 2006. – P. 1 – 25.
6. Turner B. Religion in a Post-secular Society // The New Blackwell Companion to the Sociology of Religion / Turner B. S. (ed.). Wiley-Blackwell, 2010. – P. 649-667.
7. McLennan G. The Postsecular Turn. Theory, Culture & Society. – 2010. –27(4) – P. 3-20.
8. Molendijk A.L. et al Exploring the Postsecular: The Religious, the Political and the Urban / Arie L. Molendijk, Justin Beaumont, Christoph Jedan (eds.). – Leiden-Boston: Brill, 2010. – 406 p.
9. Losonczi P., Singh A. Discoursing the Post-Secular. Essays on the Habermasian Post-Secular Turn / Peter Losonczi, Aakash Singh (eds.). – Minister: LIT-Verlag, 2010. – 178 p.
10. Сейтахметова Н.Л. Философия исламского образования: история и современность. Алматы, 2009. – 143 с.

11. Гегель Г.В.Ф. Лекции по философии истории. –СПб.: Наука, 1993. – 480 с.
12. Sahin A. New directions in Islamic education: pedagogy and identity formation. Markfield, Kube Publishing, 2013. – 294 p.
13. Edis T. Modern Science and Conservative Islam: An Uneasy Relationship Taner Edis // Science & Education: 18, V. 6-7. – 2009. – 885-903 pp.
14. Fandy M. Enriched Islam: The Muslim Crisis of Education // Survival, 49:2. – 2007. – 77-98 pp.
15. Clauss K., Ahmed Sh., Salvaterra M. The Rise of Islamic Schools in the United States // The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal, Volume 18(1) – 2013. – P. 1-12.
16. Gudrun Krämer, Speaking for Islam. Religious Authorities in Muslim Societies (Hg. mit Sabine Schmidtke), Leiden, Boston, 2006. – 310 p.
17. Sezgin F. Bilim Tarihi Sohbetleri. – İstanbul, 2012. – 208 p.
18. Rosiny S. Shia's publishing in Lebanon With special reference to Islamic and Islamist publications – Schriften des Arbeitskreises Moderne und Islam. Berlin: das Arabische Buch, 2000. – 184 p.
19. Хабермас Ю., Ратцингер Й. (Бенедикт XVI) (2006). Диалектика секуляризации о разуме и религии. – М.: Библиейско-богословский институт св. Апостола Андрея. – С. 74-75.
20. Бартольд В.В. Сочинения: в 9 т. – М.: Изд-во вост. литры, 1963. – Т.6. – 780 с.
21. Schneider, S. The other partition: Religious and secular education in British Palestine. Critical Studies in Education. – 55(1). –2014. – P. 32-43.
22. Kemper M. et al. Islamic Education in the Soviet Union and Its Successor States / Ed. By Michael Kemper, Raul Motika, Stefan Reichmuth. – London: Routledge, 2009. – 384 p.
23. Nurmanova A., Izbairov A. Islamic Education in the Soviet and Post-Soviet Kazakhstan (1917-2003) // Islamic Education in the Soviet Union and Its Successor States / Ed. By Michael Kemper, Raul Motika, Stefan Reichmuth. – London: Routledge, 2009. – С. 280-312.
24. Хабибуллина Г.Ю. Исламское образование. Инновационные процессы в конфессиональном образовании. – М.: ГК ИТЛ, – 2007. – ч. 1. – 164 с; ч.2. – 110 с.

25. Койчувев А.А. Педагогический потенциал ислама в светском образовании: теоретическая основа и практический опыт. – Нижний Новгород: ИД «Медина», 2009. – 266 с.

26. Калимуллин Р.Х. Модернизация трёхуровневой системы исламского образования // *Фундаментальные исследования*. – 2015– № 2-5. – С. 1051-1056.

27. Кулиев Э., Муртазин М., Мухаметшин Р. и др. Исламоведение: пособие для преподавателя / под общ. ред. М.Ф. Муртазин. – М.: Изд-во Моск. Исламского университета, 2008. – 416 с.

28. Mohamed, N. Islamic Education, Eco-ethics and Community. *Studies in philosophy and education*. – 2014. – 33 (3) SI. – 315-328 pp.

29. Сейтахметова Н.Л., Бектенова М.К. Личность мусульманина: традиционные и современные контексты // *Аль-Фараби*. – 2015. – № 3 (51). – С. 99.

30. Корбэн А. История исламской философии. Прогресс-Традиция: М., 2009. – 480 с.

31. Нысанбаев А.Н., Курмангалиева Г.К., Сейтахметова Н.Л. Социальная онтология аль-Фараби и Абая: опыт философской актуализации // *Вопросы философии*. – 2014. – № 10. – С.117.

32. Waghid Y. Islamic Education and Cosmopolitanism: A Philosophical Interlude. *Studies in philosophy and education*. – 2014. – 33 (3). 329-342 pp.

33. Bektenova M., Seitakhmetova N. et al «Problematization of the issue of Islamic education in the post-secular world» // *European Journal of Science and Theology*. February 2017 Vol. 13 No. 1 ISSN 1841 – 0464. P. 135-148.

34. Эко У. Миграция, терпимость и нестерпимое / в кн. Пять эссе на темы этики. – Астрель, Corpus. – 2012. – 192 с.

3.4 Моделирование исламского образования на евразийском пространстве: опыт Турции и Центральной Азии

Вопрос об актуализации исламского образования в постсекулярном обществе связан с постановкой вопроса об исламской идентичности, о ее трансформации и сохранении. Для чего, зачем, как? Отнеся все эти вопрошания к исламской идентично-

сти, мы пытаемся восстановить ее значимость в многообразии религиозных и культурных традиций. Идентичность как условие сохранения собственного Я в эпоху постсекулярности представлена дискурсивно.

В реалиях Казахстана исламская идентичность проходила этапы своего становления, генезиса и трансформации. Раскрытие сущности исламской идентичности возможно в процессе исламского образования, поскольку в нем происходило научение и обучение исламской традиции и посредством нее открытие мира для человека и открытие исламского миропонимания. Идентифицируя себя с исламом и в исламе, человек открывал возможности коммуникации с представителями ислама и с представителями других религиозных традиций. И если в средние века исламская идентичность представлялась унифицированной в контексте единого понимания и исполнения исламской традиции, но с этническими региональными компонентами, то в последующем она все больше приобретала этнический размах, становясь этноисламской. В период же деконструкции религиозных традиций и господства атеистической доктрины исламская идентичность «превратилась» в идентификатор национальности и только с распадом СССР начинается вновь исламостроительство в контексте национальной идентичности на всем постсоветском пространстве.

Трансформация исламской идентичности на постсоветском пространстве связана с политическим переформатированием, бурными процессами возрождения ислама, национального самосознания, исламского сознания и идентификации по религиозному опыту и практике. Главной идеей для реконструкции перехода от советских практик к постсоветским в области религиозной повседневности для нас стала идея того, что, несмотря на видимое и активно пропагандируемое доминирование атеистических практик, в реальности союз советских и традиционных институтов существовал на формальном «верхнем» уровне. В национальных культурных практиках сохранялись реальные повседневные отношения, отправления тех традиций,

которые были важны для людей мусульманской культуры. Этот скрытый, латентный уровень религиозных настроений стал основой для возрождения и актуализации исламского сознания, исламской идентификации и самоидентификации в постсоветский период, но не единственным основанием для исламского возрождения конца XX века.

В этой связи необходимым видится раскрытие особенностей феномена «постсоветского». Что представляет собой постсоветское пространство? Допустимо ли применение дискурса постсекулярного к постсоветскому ареалу?

Термин «постсоветское пространство» используется в медиа пространстве и в научной терминологии уже с первых лет после официального распада СССР и упоминается профессором А. Прусаускасом в статье «СНГ как постколониальное пространство» [1].

Необходимость введения термина в научный оборот исследователь В.Г. Егоров видит «в связи с необходимостью осмысления противоречивой, меняющейся реальности, потенциально способной приобрести свойства аттрактора или, напротив, раствориться в глобализирующемся «цивилизационном котле». Вряд ли возможно назвать область обществензнания, которую бы миновала проблематика, связанная с постсоветским пространством, несмотря на трудность в ее изучении. Главным препятствием на пути освоения этой научной проблемы автор видит неординарность и политизированность предмета исследования, порой проявляющихся гранями и сторонами, по-разному оцениваемыми в связи с политическими, идеологическими, культурными, конфессиональными и другими предпочтениями [2].

Для нашего исследования представляет интерес определение постсоветского пространства, данное М. А. Мунтяном, которое он выразил, как «мини-модель мира», где «сталкиваются интересы и ценности «Севера» и «Юга», «Запада» и «Востока», где на огромном пространстве осуществляется взаимодействие православно-христианской, исламской и буддистской мировых религий» [3, С. 125–126].

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что постсоветский ареал – это довольно сложный и многогранный в плане наслоения исторических, культурных, религиозных пластов объект для изучения современной гуманитарной науки.

Когда мы говорим о сущностных признаках постсоветского периода, мы подразумеваем некое крушение прежней системы ценностей. Тем не менее данное крушение не есть полное исчезновение, а скорее, определенный этап, в процессе которого происходит переосмысление, возникает необходимость ценностного отбора/выбора.

Сопутствуя процессам политической и социальной трансформации, ислам в действительности вернул себе социальную и политическую значимость во многих постсоветских государствах. Поэтому мы считаем, что изучение ислама не только как теологической доктрины, но и сквозь призму реальных современных религиозных практик, в которых он актуализируется, является важным для понимания основных трендов современной жизни. Особенно актуальным это становится в процессе анализа политических и социокультурных преобразований в процессах глобализации, как и во всем постсоветском пространстве, переживающем этапы нациостроительства. В данном направлении необходимо обозначить теоретические и методологические основания изучения места и роли ислама и исламского образования, избегая при этом исламофобной риторики.

С распадом Советского Союза на волне увеличения роли религии в повседневной жизни актуализировались вопросы не только о ритуальном, но и визуальном присутствии ислама. Начался активный процесс строительства, реставрации разных видов культовых сооружений ислама – от мечетей, медресе, исламских культурных центров до сакральных объектов в виде мазаров. Вслед за политическими трансформациями изменилась и тональность описания мечетей в средствах массовых коммуникаций, мечети, равно, как и другие объекты религиозного характера перестали восприниматься как следы прошлой жизни. Медресе и исламские культурные центры постепенно

возвращают свою образовательно-просвещенческую значимость. Исламские университеты Узбекистана, Таджикистана, Татарстана, имевшие в досоветские времена большую популярность на всей территории современной Центральной Азии и евразийского пространства, стали развиваться в новом русле интегрирования религиозного образования в светских условиях современных независимых государств. О минаретах стали писать как о величественных доминантах города, что совсем не встречалось в литературе советского периода. Религиозные объекты больше не смущали своим присутствием архитекторов градостроителей, а, наоборот, на них стали обращать внимание как на особые выразительные средства для городов, чтобы придать особенную выразительность в процессе поиска культурных и национальных идентичностей.

Поиск и воссоздание кодов национальной идентичности, сопровождающие процесс демократизации в постсоветских странах, часто приводил к ревитализации символики и аксиологии тех религиозных традиций, которые в советский период усиленно отодвигались на задний план. Кроме того, демократизация в постсоветских странах вызвала оживленные дискуссии о соблюдении права человека на свободу вероисповедания, и как следствие, о признании религиозного разнообразия. В то же время в исламском культурном пространстве развивается стремление к поиску дискурса, фундаментирующего сплочение единоверцев, просвещение, интеграцию и направляющего умму к запросам современности.

Постсоветское пространство объективно формирует условия для возвращения религий в собственную историю. Возрождается институт Духовного управления мусульман. Постсоветское пространство, представленное как поликультурное, и поликонфессиональное способствует возрождению потерянной исламской идентичности. Конечно, речь не идет о том, что исламская идентичность была слишком фрагментарной, «осочевенной», в отдельных случаях она была даже ярко выраженной, не размытой, но в силу атеистической идеологии была в

основном представлена как культово-этническая. Социальные, политические и в целом, культурные изменения, происходившие на постсоветском пространстве, разрушили представление о религии как архаичной консервации религиозной традиции, и вновь происходит формирование парадигмы этического обновления обществ, в которых главную роль начинает играть религия, в данном случае, ислам. На этой же волне начинается новое конструирование исламской идентичности. Особенно важным оно становится в Центральной Азии, России и Казахстане, где ислам является неотъемлемой частью духовной культуры и где происходит освобождение от советского атеистического дискурса, и где формируется постсоветское пространство, в котором постсекулярность способствует развитию уже иной религиозной идентичности, свободной от атеистического диктата.

Реконструкция исламской идентичности и ее типов в постсекулярном казахстанском обществе невозможна без осмысления данного феномена сквозь призму дискурса постсоветского религиозного возрождения и процессов нациостроительства в бывших советских республиках, в том числе и стран Центральной Азии. И здесь же возникает вопрос о том, насколько применимо понятие постсекулярности относительно Казахстана и в целом постсоветского ареала? На наш взгляд, вполне применимо. Несмотря на то, что все советские республики, с обретением независимости, в своих главных государственных документах декларируют курс на светскость и утверждают себя светскими государствами, но той тотальной, крайней формы секуляризации, в виде советской атеистической идеологии, они уже не допустят. Советский атеизм вполне сравним с жесткой формой европейской секуляризации, на сегодняшний день показавшей свою несостоятельность.

Для стран бывшего социалистического блока, освобождение от жесткой секуляризации советского типа, ознаменовалось активным ростом религиозного контента, что согласно П. Бергеру можно было охарактеризовать как «десекуляризацию», однако независимые постсоветские республики, в процессе ста-

новления своей государственности и поиска идентичностей, избрали отнюдь не религиозный путь, а светский, и посредством построения диалогического характера государственно-конфессиональных отношений активно пытаются сбалансировать вопросы религиозного и светского. Именно поэтому, применение постсекулярной риторики в отношении постсоветских стран видится нам вполне уместным.

Ислам имеет свои историю на территории Казахстана и Центральной Азии. Ислам и исламская идентичность в казахском обществе развивались в тесной взаимосвязи с культурными, духовными и национальными традициями народа, стремясь органично соединить в себе принципы универсализма ислама и ментальные особенности казахской культурной традиции.

В постсоветских исследованиях, занимающихся проблемами религиозной идентичности, основной акцент делается на увеличении роли религии в обществе. Действительно, снятие атеистической идеологии и открытие всех государственных границ, с одной стороны, если и дали огромные возможности для развития экономической и финансовой сфер независимых государств, то с другой стороны, это повлекло за собой бесконтрольный наплыв всевозможных традиционных и не традиционных религиозных и околорелигиозных практик, культов и новых религиозных движений. На еще не пережитую «колониальную травму», связанную с фактором утратной государственной, национальной и культурной идентичности наложились проблемы поиска теперь и религиозной идентичности.

Многие ученые заговорили об исламском возрождении на территории Центральной Азии [4]. Несмотря на то, что советский период и был неоднозначным в плане выстраивания своей политики в сфере религии, поскольку существовали явные гонения и притеснения религиозных организаций, духовенства с изъятием культового имущества, но в определенных политических и стратегических целях религия, наоборот использовалась в качестве консолидирующего фактора мусульманских обществ. Тем не менее, степень и уровень религиозности все-таки

был достаточно низкий. Атеистическая идеология, направленная исключительно на гражданскую идентичность, вытеснила религиозные практики и чувства верующих из повседневной жизни, исламские практики применялись только в двух случаях: рождение (обряд суннат) и смерть. Все это не способствовало глубине понимания ислама, тем более, что даже исламская образованность не ценилась в обществе, а всего лишь применялась для отправления культовых обрядов. Происходило разделение «официального ислама», одобряемого советской властью в определенных рамках, и «повседневного ислама» как синкретического соединения доисламских (местных культурных традиций и верований) и исламских практик в сфере частного пространства мусульманских народов, входящих в состав СССР. Однако, следует признать, что исторически укоренный в сознании мусульман ислам, хоть и на латентном уровне (в рамках повседневности, религиозных праздников, традиций), но продолжал существовать. Это и стало основным фактором того, что после распада Советского Союза пошел бурный процесс возрождения религиозного сознания мусульман постсоветского пространства.

Причем, исламское возрождение также характеризовалось в дихотомическом значении: в одном углу – встал вопрос самоидентификации мусульманских народов постсоветского ареала с исламской традицией, а в другом – стал рассматриваться вопрос о политизированном исламе, так называемом «исламском факторе» и его угрозе безопасности и стабильности рассматриваемого региона. Современные маркеры исламской идентичности, поиск «правильной» исламской идентичности, соотнесение исламской идентичности с традиционными элементами и этническими признаками, профилактика радикализации исламской идентичности в глобализирующемся мире, все это выступает проблемным полем как в геополитическом плане, так и для исследований современной гуманитарной науки.

Исходя из этого, концептуализировались условные типы исламской идентичности, среди которых: «традиционная ис-

ламская идентичность», «народная исламская идентичность», «этноисламская идентичность», «новая исламская идентичность» («чистый ислам») и т.д.

В странах Центральной Азии, таких как Казахстан, Узбекистан, Таджикистан, Кыргызстан, Азербайджан все эти типы в той или иной мере представлены. Причем, народная исламская идентичность и этноисламская идентичность, на наш взгляд, перекликаются друг с другом, и их вполне можно ставить в один ряд. Они обе означают идентификацию мусульман со своими национальными особенностями. Это оправдано тем, что в процессе возрождения своей национальной идентичности, представители мусульманских народов предпочитают позиционировать религиозную идентичность наряду с национальной, самоидентифицируя себя как мусульманин-азербайджанец [5], мусульманин-кыргыз [6], мусульманин-казах и т.д. Этноисламская идентичность, таким образом, выступает как маркер национальности в данном случае.

Вместе с тем, наряду с национальной исламской самоидентификацией, в мусульманских странах региона попутно возрождаются и продолжают действовать доисламские традиции и культы, основанные на почитании духа предков, паломничества к святым местам, целительства, причем иногда они эклектично переплетаются с исламскими элементами. Также активизируется деятельность суфийских практик. Как для Казахстана, так и для Узбекистана суфизм исторически является духовно близким кочевому народу. Имя Х.А. Яссави, привнесшего суфийскую духовность, для тюркских народов является священным, и глубоко почитаемым. Суфизм отличается своей «демократичностью» в плане обрядовой исламской стороны, главным посылом суфизма является проявление любви к Богу посредством благодеяний и богоугодных дел без строгой обрядности и отказа от народных культурных ценностей, верований, поэтому его проникновение в тюркский мир было повсеместным.

Когда мы говорим о «традиционном исламе», может возникнуть двоякое представление о природе такого видения исла-

ма. Смотри что, иметь ввиду под концептом «традиционный». Традиционным может называться арабский ислам по месту возникновения самой религии, за что, в принципе, сейчас ругают традиционалисты и фундаменталисты от ислама. Они считают, что ислам должен быть «чистым» от наслоения местных, региональных культурных особенностей, он должен быть наднациональным и основываться строго на догматах, прописанных в Коране и Сунне. Конечно, есть смысл в чем-то согласится. Однако исторически сложилось так, что ислам, приходя в определенную этнокультурную зону, начинает гармоничный процесс взаимодополнительного развития. В исламе существуют свои богословские школы, которые его адаптируют к различным культурным и социально-экономическим условиям, в том числе, и к полиэтничной и поликонфессиональной среде.

В этой связи необходимо указать на гибкость и пластичность ислама, в котором «традиционным» может стать и другой ислам, впитавший в себя лучшие традиции духовности народов, где он распространился, но не идущие в разрез основной догматике и моральным принципам ислама. Таким может быть и «казахский ислам», и «татарский» и «чеченский». Для казахской исламской идентичности, как и для других типов исламской идентичности, характерной является опора на определенный мазхаб, который способствовал формированию этноисламской идентичности.

В Узбекистане возрождение ислама происходило в моделировании светскости, следовательно, исламская идентичность была либерализованной. С 2000 года в связи с социально-экономическими проблемами происходит частичная радикализация религиозного сознания. События 2005 года подвигают правительство Узбекистана к принятию жестких запретов относительно религиозных движений и партий. Однако, вопросы о религиозной идентичности узбеков начинают связывать с сохранением исторической традиции вероисповедания ислама. С политической арены ислам изгнан, а исламская традиция – это только традиция веры и культуры. Исламистские идеологии,

которые пытаются оказывать влияние на узбекскую исламскую идентичность, пытаются размывать устойчивое содержание традиционной исламской идентичности узбекского общества. Возможно, что типологизация исламской идентичности здесь осуществляется по линии: традиционная исламская идентичность, умеренно-радикальная исламская идентичность. В целом же, сценарий по изменению исламской идентичности, который пытаются внедрить исламисты, пока терпит поражение за счет не только жесткой государственной религиозной политики, но и за счет миролюбивости узбекского народа. Анализируя в целом исламскую составляющую в центральноазиатском регионе, исследователь Анита Сенгупт отмечает, что «ислам в Центральной Азии не имеет монолитной структуры и других направлений, таких как суфизм или даже доисламские религии, такие как шаманизм и другие религии. Важно также помнить, что ислам сам по себе не монолитен. Существует также взаимодействие в регионе между догматическими религиями, суфизме и народном благочестии, «официальном» исламе и «популярном» исламе [7, Р. 3649].

Многие ученые также считают, что в формировании исламской идентичности на постсоветском пространстве стали играть кланы и политический истеблишмент. Так Александр Беннигсен идентифицирует три разных уровня идентичности: «субнациональные» или связанные с «племенем» и «кланом»; «наднациональный», чувство принадлежности к умме; «национальное» сознание – один из способов определения этого отношения в центральноазиатском контексте, можно сказать, что наднациональная исламская идентичность была самой важной в регионе [8, Р. 89].

В Центральной Азии происходят процессы, связанные с культурной самоидентификацией посредством исторической традиции, но самое главное, идентификация связана с возвращением утраченной исламскости и всего пласта культурного наследия ислама. Известные ученые, вплотную занимающиеся проблемами ислама и исламской идентичности в Центральной

Азии, отмечают неоднородность развития ислама, а также неоднозначность его политической и культурной роли в строительстве современных обществ. Вся Центральная Азия представлена как светская, курс на демократию и светскость позволяют и религии играть определенную роль, но ограничивая ее духовно-нравственными рамками. Интересно, что отдельные исследователи связывают провал советизации с тем, что не до конца были уничтожены доисламские элементы сознания в обществе, которые органично балансировали в исламе. Более того, тип исламской идентичности формируется в зависимости от регионов и их культовых традиций. Так, например, Анита Сенгупт отмечает, что существуют исторические различия в том, как центральные азиаты реагируют на ислам, коренные жители оазисов были более традиционными. Для кочевого же населения ислам был культурной принадлежностью. Таким образом, в каждом государстве существуют определенные различия, которые создают различия в восприятии ислама. Также могут быть региональные или местные различия в проявлении религиозных обрядов, также сочетание различных видов убеждений сосуществует даже в крупных городах, таких как Ташкент. Любой посетитель города встретит маленькие группы детей с горшками с горящими ладанками, просящими несколько сомов за то, что они отгоняют злых духов. Это, очевидно, пережитки традиций, более древних, чем ислам. Также следы доисламских религий влияют на народное сознание через пережитки, найденные в современном исламе, в фольклоре или в ностальгических воспоминаниях современных писателей Центральной Азии. Здесь важны труды Чингиза Айтматова, в которых отражены некоторые религиозные формы, преобладающие в досоветской Центральной Азии, а именно в кыргызской культуре, в том числе анимизм, тотемизм, шаманизм и политеистические культы, а также ислам и русское православное христианство. В его «Белом пароходе», «Дольше века длится день», мы находим отсылы на домусульманские и дохристианские религиозные традиции в формировании отношений человека с окружающей средой [7, Р. 3650].

Исламская идентичность определяется глубиной веры. По этому поводу отмечается, что вера среди населения характерна для молодежи – той части людей, которая воспитывалась в эпоху, когда влияние коммунизма было значительным. Так в 1988 году во время массовой демонстрации молодежь несла зеленое знамя ислама и использовала исламскую лексику. Кроме того, подпольные исламские издания служили образовательным ресурсом для молодежи [7].

Сегодня ситуация с исламским образованием в Узбекистане развивается в русле государственной политики толерантности, миролюбия. Исламским учебным заведениям пытаются вернуть былую славу теологических центров, воспитывающих и обучающих молодое поколение в духе лучших исламских традиций, с учетом региональных культурных особенностей и светской составляющей. Такие известные вузы как Ташкентский Исламский Университет и Ташкентский Исламский институт имени Имама Бухари пополнились на сегодняшний день еще одним видным образовательным учреждением таким как медресе Мири Араб в Бухаре, которому с июня 2017 года был присвоен статус «высшего медресе университетского уровня». Вместе с тем на территории современного Узбекистана сегодня действуют девять крупных специализированных исламских школ, прошедших государственную регистрацию как объекты религиозного культурного наследия, находящиеся в ведении Управления мусульман Узбекистана.

Доминантная исламская идентичность сегодня в Центральной Азии – это традиционная исламская идентичность для собственного региона. Поэтому в ней присутствует региональность. Возрождение ислама и идентифицирование по религиозному признаку связано с возрождением духовно-культурных традиций прошлого, в течение тысячелетий Центральная Азия была местом встречи, где сосуществовали разные религии, культуры и стили жизни. В результате религиозная и этническая терпимость восхваляется как часть духовного возрождения. Следовательно, формирование исламской идентичности соотносится

с возрождением этического толерантного потенциала народов, проживающих в Центральной Азии.

В этой связи узбекскими учеными отмечается, что и система исламского образования Узбекистана стремится к усовершенствованию учебно-методических программ с учетом запросов современности, однако при сохранении региональных культурно-ценностных установок. К учебе в духовные учебные заведения допускаются только абитуриенты, имеющие обязательное среднее образование (светское). В самих же религиозных учебных заведениях наряду с сугубо религиозными дисциплинами преподаются также и светские из расчета 60:40. Также в духовных учебных заведениях помогают обрести навыки народных ремесел и полезных профессий, таких как резьба по дереву, художественный орнамент, золотошвейное дело, ковроткачество, каллиграфия, кройка и шитье [9].

Одной из интересных постановок проблемы религиозной идентичности на постсоветском пространстве является вопрос о евразийской идентичности, подобно тому, как на Западе проблематизируется тема евроисламской идентичности. В теме евразийства на постсоветском пространстве для всех республик одной из важных амбивалентных актуальных составляющих является тема религии, религиозной идентичности, религиозного образования и диалога религий. Религиозное возрождение имело место быть практически на всем постсоветском пространстве. С разрушением прежней тоталитарной идеологии роль религии как объединяющего фактора, как фактора поиска своей идентичности значительно возрастает. Так сложилось исторически, что Казахстан отличается своей полиэтничностью и многоконфессиональностью. И данный факт явился одним из основных приоритетов государственной политики независимости Казахстана в построении модели межэтнического и межконфессионального мира и согласия, которая и по сей день позволяет сохранять толерантную траекторию во взаимоотношениях между представителями различных религий [10, С. 22].

Вместе с тем наблюдается тенденция к увеличению роли ислама и на макросоциальном и политическом уровне. Все чаще мы слышим об исламской интеграции государств с мусульманским населением, вступлении во всемирную исламскую финансовую систему, в стране развивается исламский экономический и образовательный контент, председательство в ОИС также имело свои плодотворные результаты в развитии отношений Казахстана со странами исламского мира. Этот процесс также является закономерным, поскольку ислам представлен в регионе Евразии масштабно и традиционно. Именно религиозно-культурный контент представляется достаточно действенным в интеграции евразийства между Казахстаном, Турцией, Узбекистаном, Кыргызстаном и другими странами, относящимися к центрально-азиатскому региону, поскольку имеется общая история, объединительные идеи тюркско-исламского мира.

Несмотря на общую историю, тем не менее, вряд ли, можно говорить о том, что формируется новая исламская идентичность – евразийская исламская идентичность, но можно сказать, что евразийский фактор играет заметную роль в конструировании исламской идентичности как толерантной, обладающей устойчивым иммунитетом к радикализованной, джихадистской идентичности и к тому феномену, который сегодня представлен в качестве новой религиозности, размывающей традиционную религиозную идентичность.

В постсоветском пространстве, по мнению исследователя Е. Буровой, новая религиозность проявляется как особенность постсекулярного развития, как тренд утратной идентичности и исследуется преимущественно в аксиологическом измерении, которое разделило исследовательские и экспертные сообщества. Исследователи приходят к пониманию, что в эпохи социальных трансформаций религиозность предстает существенным индикатором изменений, так как связана с ценностно-нормативной системой, имеет институциональную организацию и может существенным образом влиять на личностную, групповую и общественную идентичность.

Поскольку в современном Казахстане происходят интенсивные идентификационные процессы, включая религиозную составляющую, а религиозность населения является одним из основных мировоззренческих индикаторов, проявляющих трансформацию общества, то эффективную государственно-конфессиональную политику и формирование соответствующей модели светскости государства можно выстраивать только с учетом позиций, сложившихся в массовом и специализированном сознании [11, С.6].

Все эти процессы играют наиболее существенную роль в моделировании и типологизации исламских идентичностей и на евразийском пространстве. Формирование евразийской исламской идентичности возможно, но только в случае сохранения религиозных суверенитетов ислама и христианства.

При анализе вопроса исламской идентичности в историческом пространстве Казахстана необходимо рассмотрение политического и геополитического фактора. Раскрывая принципы стратегической политики имперских государств применительно к народам зависимых регионов, Назарбаев Н.А. отмечает, что до середины 1920-х годов идентификация в Центральной Азии, была основана на: 1) религиозной; 2) региональной; 3) племенной принадлежности. На вопрос: «Кто ты?» отвечали: «Мусульманин из такого-то района, такого-то племени». Только с середины 20-х годов Россия начала делить регион по национально-территориальному признаку. Советская власть придала культурно-региональным идентификациям политическую окраску [12, С. 249-264]. В работах Президента Казахстана также отмечается роль толерантной культуры казахов в формировании исламской идентичности, которая консолидировала поликонфессиональность и поликультурность.

Отмечается также, что для государств Центральной Азии характерно «национализировать ислам», что, в свою очередь, противоречит модели либерализма и критикуется западными учеными. Но есть и другая точка зрения, к примеру Крис Хан и Матиас Пелкманс считают, что ситуация в постсоветских обще-

ствах Центральной Азии не должна оцениваться по стандартам «космополитичных» активистов защиты прав человека [13], так как стихийность религиозного многообразия приводит к тревожным «социальным патологиям».

По мнению Г.А. Сабировой, занимающейся изучением вопросов мусульманской идентичности в России, обозначение «этнические мусульмане» подчеркивает культурную и социальную значимость исламской традиции в этническом самоописании группы или индивидуума, но предостерегает от априорного предписывания исламской религиозности абсолютно всем представителям народностей неправославной традиции. При сохраняющейся мусульманской идентификации, в этой категории зачастую адаптируются конвенциональные образцы передачи и воспроизведения ислама, отличающиеся синкретизмом, различием и разделением секулярных и сакральных пространств и событий. Именно это позволяет исследователям обозначать их как конвенциональных, культурных, социологических мусульман [14, С. 536].

А. Халид, к примеру, в своих исследованиях определяет ислам в Средней Азии как «секулярный ислам» [15].

Некоторые исследователи ислама в современных реалиях Казахстана, такие как Султангалиева А.К. [16], Вильковски Д.Н. [17] делают акцент на национальной составляющей исламской идентичности, видя в увеличении роли ислама как одного из важнейших факторов национального строительства и формирования независимой казахстанской государственности.

Итак, исламские идентичности на постсоветском пространстве различны в зависимости от региона, роли преобладающего этноса или нации в фундаментировании религиозной традиции, от жесткости или мягкости светского курса государства. Тем не менее, можно выделить основной тип исламской идентичности – традиционный исламский с элементами народности и светскости. Определяющую роль в становлении этой идентичности сыграли духовно-культурные исторические традиции, но в дальнейшем ее устойчивость будет зависеть от политико-иде-

ологического курса страны и от исламского образования, который должен включаться в процесс формирования казахстанской исламской идентичности, которая должна быть направлена на консолидацию нашего общества, как на межконфессиональную консолидацию, так и на внутриконфессиональную.

Отмечая роль исламского образования для удерживания исламской идентичности, которая формировалась в историко-культурном пространстве Казахстана, мы полагаем необходимость включения в программы обучения таких спецкурсов как: «Исламская идентичность и ее значение в дерадикализации сознания», «Исламская идентичность в процессе исламского образования», «Толерантизация внутриконфессиональных отношений». Внедрение новых программ, релевантных запросам современной молодежи, будет способствовать формированию критического мышления, что, в свою очередь, открывает перспективу нелинейного понимания множественных процессов в мире и аксиологической их интерпретации.

Изучение мирового опыта внедрения и реализации моделей исламского образования показывает, что одним из ярких примеров является система образования в Турции. Ислам является основной религией турецкого народа, где 99,8% населения страны номинально мусульмане. Тем не менее, Турция является светской, нежели исламской страной. Секуляризация турецкого общества началась в последние годы Османской империи, и связана она была с особенностью реформ Кемаля Ататюрка. Нынешняя система образования в Турции была принята после провозглашения республиканского строя в 1923 году.

Как известно, каждый исторический период имеет свою модель образования, свойственную ему. Образование зеркально отражает все социальные и политические изменения. В истории Турции роль ислама так же как исламского образования претерпевала множество этапов гонений и возрождения. Первые религиозные школы появились в Османской империи XV века еще во времена правления султана Мехмеда II. По его инициативе в Стамбуле было построено порядка восьми зданий для рели-

гиозных школ (медресе). Во время Османской империи, одной из ключевых задач образования было воспитание «хороших мусульман». Медресе как раз и отвечало требованию времени о необходимости развития института исламской теологии и качественного образования духовных служителей. Однако уже тогда было приоритетным наряду с чисто догматическими знаниями получать изучать и другие общественно-политические науки. Среди изучаемых учениками медресе были такие предметы как метафизика, логика, риторика и астрономия, стихосложение, законы, теория права и др. Однако на протяжении еще долгих лет население Турции оставалось малообразованным, в большей степени женщины. Ситуация изменилась с введением Конституции в 1924 г., тогда и был принят ряд законов, касающихся образования. Согласно ст. 87 Конституции 1924 г. было введено всеобщее обязательное бесплатное начальное образование, которое во главу угла ставила принципы светской, национальной школы.

С целью монополизации всех религиозных школ и образовательных учреждений, а также подготовки государственных имамов и хатыбов были учреждены школы «имам-хатип» (тур. «İmam-hatip okulları») и теологические факультеты (тур. İlahiyat Fakültesi) в университетах Стамбула и Анкары. При этом факультеты предстали скорее в качестве крупных научных центров.

Цель исследования опыта турецких школ «имам-хатип» продиктована многолетней историей данных учебных заведений и их популярностью в реалиях современной светской Турции. В целом вопрос религии и образования в светской Турции является довольно интересной и в то же время сложной проблемой взаимоотношения государства и религии. Это исследование сосредоточено в основном на опыте школ «имам хатип» в качестве преобразующего института исламского образования в образовательный процесс светской Турции. Итак, почему школы «имам-хатип» до сих пор существуют в современной секулярной Турции, и какие трансформации они переживают, чтобы быть востребованными в современном обществе?

Исторический анализ школ «имам-хатип» показывает, что их развитие можно разделить на четыре основных периода: 1951 – 1973 гг. – период возникновения и роста; 1973 – 1997 гг. – период трансформации и прогресса; 1997 – 2002 гг. – период ослабления и упадка; с 2002 года и по настоящее время – период возрождения и обновления [18].

Все эти периоды сопровождались определенными процессами в системе государственных стандартов образования, которые, так или иначе, влияли на судьбу школ имам-хатип. В 1974-1975 гг. было принято два положительных решения со стороны органов образования и науки о включении в учебный план средней школы курсов по изучению религии, Корана и арабского языка, а также о признании дипломов школ имам-хатип эквивалентными дипломам общеобразовательных государственных школ. Таким образом, выпускники школ имама хатипа получили право на поступление в национальные вузы страны. С 1975 года выпускники школ имам-хатип успешно получали знания в национальных университетах по направлениям богословие, образование, экономика, государственное управление, инженерия, медицина, право, политические науки и т.д. [18. с. 35-50].

В период с 1997 по 2002 год отмечено ослабление и упадок школы имам-хатип. Это было связано, во-первых, с жестким процессом секуляризации турецкого общества, также введение восьмилетнего обязательного образования послужило резкому падению популярности школ имам-хатип. В 1999 году реклассификации школ имам-хатип как «профессионально-технических учебных заведений» означало трудности для выпускников школ при поступлении в престижные университеты. С 2002 года и по настоящее время начался период возрождения и обновления школ имам-хатип. В этот период школы имам-хатип вновь обретают статус, уровень распространения, а также общие возможности предыдущего десятилетия. С 1990-х годов, показатели охвата возросли с 71,100 до 235,000 в 2011 году [19. с.63].

В 2012 году в Турции произошла крупная реформа в сфере образования, получившая название закон «4+4+4». Закон об

образовании по модели «4+4+4» подразумевает обязательное 12-летнее образование. В соответствии с законом, сформированы учреждения начального образования, школы обязательного 4-летнего начального образования, школы и лицеи обязательного среднего образования, которые будут предоставлять возможность выбора образовательных программ. В средних школах и лицеях изучение Корана и истории жизни пророков преподаются по выбору. В средних школах и школах имам-хатип предметы читаются также по выбору, в соответствии со способностями, уровнем развития и предпочтениями учащихся. Обучение детей начинается с 5,5 лет: 4 года начальной школы, 4 – средней, 4 – лицея.

Сегодня учебный план школ имама-хатипа составляет около 40% религиозных, и 60% процентов светских дисциплин, что позволяет им начать функционировать в качестве общих средних школ, а не только в качестве неформальных образовательных учреждений.

Как видно из исторического экскурса, развитие школ имам-хатип в Турции всецело зависело от проводимой в разные периоды государственной политики и поддержке со стороны правящих партийных систем. Так при правящей Партии справедливости и развития (тур. *Adalet ve Kalkinma Partisi*, АКР), одним из лидеров которой является нынешний президент Турции Реджеп Эрдоган, возможности школ имам-хатип достигают своих небывалых размеров. Число школ имам-хатип, расположенных по всей Турции, увеличилось с 450 до 708 в течение 11 лет, что АКР у власти. Было запланировано, что в год образования 2013-2014, путем создания 100 новых школ имам-хатип, эта цифра достигнет 808. Кроме того, фондом выпускников имам-хатип (TİMAV) было проведено социологическое исследование на тему «Восприятие имам-хатип школ и имам-хатип студентов в Турции», которое проводилось в период с 24 апреля по 18 мая 2012 года с участием 2689 человек из 26 провинций. Большинство респондентов не являлись выпускниками школ имам-хатип. Исследование показывает, что большинство респондентов

придерживаются позитивного восприятия студентов и выпускников школ имам-хатип [20].

Прогресс в политике школ имам-хатип заключался в следующем: 1) учебный план содержал не только исламские учения, но и общие знания, 2) выпускникам разрешили продолжить дальнейшее обучение в любых университетах страны. Эта политика была с удовлетворением принята большинством мусульманской общины в Турции и повлияла на стремительное развитие школ имам-хатип. Студенты этих школ становятся не только имамами в мечетях, но также обучаются в престижных вузах страны.

Курсы в школах имам-хатип состоят из профессионально-технических, культурных и научных дисциплин. В то время как отношение профессионального или религиозного курса составляет 40%, отношение культурных и научных курсов составляет 60%.

На современном этапе длительность образование школ имам-хатип занимает четыре года, в ходе которого студенты осваивают программу учебного плана, состоящую из светских (*beseri*) или культурно-научных курсов и религиозных курсов (*dini*) или по-другому профессионально-технических курсов. Светские курсы включают в себя историю, историю республики, национальную безопасность, географию, математику, физику, турецкий язык, иностранные языки (английский, французский, немецкий), геометрию, тригонометрию, геологию, астрономию и космические науки, химию, биологию, компьютерную грамотность, науку и технику, физическое воспитание, музыку, искусство и литературу. Хотя большинство культурных и научных курсов являются обязательными, некоторые из них идут по выбору. Тем не менее, студенты школ имам-хатип имеют меньше воздействия светского учебного плана, чем студенты общеобразовательных средних школ. Курсы по религии позволяют студентам ознакомиться с учениями и принципами ислама. Профессионально-технические классы включают Коран, арабский, тафсир, исламскую юриспруденцию (*фикх*), Жизнь Пророка Мухаммада, историю религии, религиозную риторику и ислам-

ское богословие (калам). Еще одной особенностью является то, что изучение Корана и арабского языка являются стержневыми в данных школах. Арабский язык предлагается как иностранный язык и делается акцент на важности языке при изучении Корана [21].

Есть не факультативные (скрытые) элементы, которые, касаясь исламских обычаев и обрядов, способствуют формированию опыта имам хатип школы. Эти элементы усиливают религиозное сознание, к чему в принципе и стремятся школы имам-хатип. Имам хатип школы несут отличительные черты, которые отличают их от других общих средних школ. Значительное число школ имам-хатип, в таких городах как Ускудар, Каргал, и Умрание, имеют мечети в своих двориках. Кроме того, более распространенной практикой является создание школы имам-хатип рядом с существующей мечетью. Несмотря на общее существование мечетей либо поблизости или в своих кампусах, большинство школ имам-хатип также размещают молельные комнаты в пределах своих основных зданий.

Имеются основания полагать, что мечети и молельные комнаты позволяют студентам школ имам-хатип молиться в собрании и тем самым прививать важность выполнения молитвы вместе с другими верующими. Сегодня школы имам-хатип не только производят имамов и хатыбов, но и предназначены для воспитания религиозных чувств (*dini hassasiyetler*) в студентах. В школах стремятся повысить осведомленность своих студентов о вере и продвигать идею, что религия должна играть существенную роль в жизни людей и общества.

Конечно, такая позиция в рамках светского общества обязательно подвергается критике со стороны представителей секуляризма. Многие турецкие деятели выступают против религиозного компонента школ имам-хатип. Они часто утверждают, что эти школы воспитывают идеологизированных и политически радикализированных выпускников. Существует, однако, разница между предположениями, что религиозные школы окончат студенты, которые являются более религиозными в сво-

ей личной жизни и более религиозно сознательным в политике. По мнению Ирен Озгур, школы не способствуют радикальному исламизму, но привитие религиозных чувств может поставить школы в состоянии поднять поколение, которое может бросить вызов исторически светской идеологии турецкого государства. Турки имеют особую интерпретацию и подход к исламу, который является более «либеральным» по сравнению с представителями ислама в других мусульманских странах, как Пакистан, Афганистан, Ирак и Сирия [19].

На самом деле, многие, если не большинство их выпускников не имеют никакого намерения, по окончании стать имамами или проповедниками. Школы превратились в нечто отличное от того, что их основатели закладывали в начале. Многие религиозные консервативные родители в сельской местности и маленьких городах (в центральной и восточной Турции) посылали своих детей после окончания начальной школы в школы имам-хатип, так как это был единственный тип учебного заведения, где они могли изучать исламские предметы помимо общего учебного плана, и где учителя, как полагалось, должны были привить традиционные исламские моральные ценности. Но в то же время, многие из этих родителей хотят, чтобы их дети смогли получить современное образование и сделать хорошую карьеру.

Сегодня только 15 процентов выпускников школы стали религиозными функционерами, а большинство выпускников школ имам-хатип работают в сфере бизнеса, политики, практикуют юридическую деятельность, многие из них занимают посты среднего и высокого звена в национальном и местном самоуправлении. Растущая тенденция выпускников школ имам-хатип продолжить карьеру за пределами религиозной сферы поставили школы на стыке дебатов по исламизму, светскости и современности в Турции. По мнению Махмуда Джунаиди, школы имам-хатип играют важную роль для верующей общины Турции и делают страну более исламской. Тот факт, что президент Турецкой Республики и многие ведущие деятели АКР, правящей партии, являются выпускниками школы имам-хатип,

имеет огромное значение, как примеры успешной реализации модели исламского образования [22]. Ученые и журналисты назвали школы имам-хатип в качестве потенциальных строительных блоков для международной сети «умеренных» исламских учебных заведений.

В целом, развитие религиозных учреждений и религиозных учебных заведений всегда сопряжено с характером государственно-конфессиональных отношений. И для светских государств этот вопрос является особенно спорным и сложным с позиции исторически-традиционных аспектов развития определенной религии. Турция как в большинстве своем монорелигиозная страна, отдает предпочтение исламу как национальной религии, религии предков и традиции.

Взаимодействие между секуляризмом и исламом играет важную роль в нормативных и этнических вопросах, культуре и политике, в памяти и представлении о прошлом, а также в формировании нового общественного движения в Турции [23. с. 7].

В современной Турции Управление по делам религии, известное как Диянет, является государственным органом, представляющим и направляющим весь суннитский ислам в Турции. Диянет работает под руководством премьер-министра Турции, и насчитывает около 100000 работников (от верховного муфтия до имамов в мечетях). Все суннитское духовенство оплачивается в качестве гражданского служащего Диянет [24]. Кроме того, государство является одним из основных производителей религиозного дискурса в Турции, обеспечивая свободные площадки развития для строительства мечетей, оплачивая расходы воды и электричества, производя образование и оплату работы проповедников. Кроме того, государство формирует религиозное дискурс через стандартизированные пятничные проповеди, фетвы, религиозные издания, а также государственные средства массовой информации.

В секторе образования, он отвечает за 4,322 коранических курсов по всей стране и предоставляет ряд публикаций, посвященных вопросам образования. Диянет предполагает задачу

включения ислама в проект национальной гомогенизации, а также осуществления государственного контроля над частными формами исламской деятельности. Турецкий лаицизм означает контроль религиозного выражения через государство. Управляя религиозной сферой, государство надеется противостоять политизации религии и интегрировать ее в цивилизационное русло.

Национальная историография была пересмотрена, и ислам был представлен как выдающийся национальный признак ту-рок и источником социальной и моральной устойчивости.

С начала 1920-х годов, школы имам-хатип были в центре конфликта между светскими и исламистскими силами в Турции и были вовлечены в дискуссию широкого контекста социальных и политических вопросов. Тем не менее, среди многих представителей турецкой интеллигенции школы имам-хатип являются уникальными учреждениями в религиозном опыте образования светской Турции.

В центре общественных дискуссий оказалась тема растущей популярности религиозных исламских школ. Данный тип учебных заведений для своих детей выбирают все больше семей. А принятый закон об образовании позволил вернуть имам-хатипам былое значение.

Двойственность в вопросах ислама в турецком обществе все более вызывает недоумение и споры. Если с одной стороны, турецкие власти продвигают идею национального духа ислама, то с другой стороны, идут процессы противостояния радикализации исламских течений, как со стороны террористических атак извне, так и внутренней борьбы с движением ФЕТО, последователей Фетхуллага Гюлена, обвиненного летом 2016 года в попытке государственного переворота в Турции. Кстати заметить, Ф.Гюлен также продвигал идею развития школ и лицеев, включающих в себя как светское, так и религиозное образование. Известно, что он прямо или косвенно был причастен к распространению турецких лицеев на территории Центральной Азии. Его школы, труды и религиозные идеи имели большую популярность в Турции. В настоящее время правительство Тур-

ции ведет жесткую работу по запрету его трудов, закрытию, либо реформатированию и переименовыванию лицеев, открытых при его участии.

Противники реализации религиозных программ в светских школах заявляют, что сегодня необходимо, прежде всего, повышать качество учебных программ и уровень подготовки учителей, независимо от того, касается ли это религиозных или светских школ.

Для повышения рейтинга образования на международном уровне правительство Турции уделяет особое внимание развитию технологий в школах. Не так давно Анкара запустила амбициозный проект FATİH (Movement to Increase Opportunities and Technology). Согласно проекту, который уже называют революционным, в классных комнатах турецких школ будет установлено интерактивное оборудование. Интерактивные доски заменят ученикам традиционные классные доски, а планшетные ПК – учебники [25]. Уже с пятого класса дети имеют возможность заниматься по новой технологии.

Еще один положительный аспект развития турецкого обязательного образования, это гендерный дискурс. До недавнего времени гендерное неравенство было достаточно явным, особенно в сельской местности. В отличие от мальчиков, девочки реже имели возможность учиться. Новые социальные проекты Турции, такие как «Папа! Отправь меня в школу!» (Baba! Beni okula getir!) и «Давайте, девушки пора в школу!» (Hadi kızlar okula!) стали прорывными в вопросе полного охвата населения по обязательному школьному образованию, как для мальчиков, так и для девочек. В рамках кампании “Папа, отправь меня в школу”, рядом со школами были построены общежития для девочек, живущих слишком далеко. Дополнительно НПО выплачивает ежегодную стипендию в размере 625 турецких лир, чтобы материально поддерживать бедные семьи [25].

Хотелось бы отметить, что турецкое образование в целом, с каждым годом развивается до мировых стандартов. Казахстанские студенты также стремятся попасть в турецкие вузы в рам-

ках программ магистратуры и докторантуры. Исламское образование представлено в турецких вузах на факультете теологии. Там наряду с базовыми курсами религиоведения и исламского богословия преподаются спецкурсы известных профессоров и ученых.

Для более глубокого изучения ислама и получения непосредственно исламского образования выпускники как обычных средних школ и лицеев Турции, так и выпускники школ «имамхатип» могут продолжить свое образование на факультетах теологии. Факультеты исламской теологии (İlahiyat Fakültesi) в Турции, особенно в крупных вузах используют междисциплинарный подход, объединяющий социальные науки, теологию и философию, пытаясь разработать новый способ понимания отношений между наукой, религией, государством и личностью. Это популярный факультет в Турции, в котором задействованы многие специализированные педагогические сотрудники, имеющие квалификацию как в религиозной сфере, так и в восточных и западных языках. Перед выполнением программы требуется подготовительный класс по арабскому языку. В начале осенних и весенних семестров студенты проходят экзамен на знание языка. Успешные кандидаты освобождаются от требуемого подготовительного класса. Помимо обязательных курсов по изучению ислама, в программе предлагается широкий выбор элективных курсов. элективные занятия разрабатываются в соответствии с требованиями и потребностями учащихся [26].

Среди основных компетенций факультетов исламской теологии выделяются следующие:

- умение читать и понимать религиозные учебники;
- изучение и правильное использование основных понятий исламских наук;
- владение информацией о процессах развития исламских наук;
- получение основных знаний по истории ислама, исламской культуры, исламского искусства и исламской литературы;
- умение интерпретировать религию, науку и философию;

3 Исламское образование в постсекулярных обществах

- навыки по анализу информации о религии, сектам и современным религиозным движениям;
- умение поиска решений для религиозных и моральных потребностей общества через исламские ценности;
- умение изучать и интерпретировать религиозные и моральные ценности в контексте социальных и культурных событий;
- использование современных методов и методик обучения в области исламской теологии;
- формирование лидерских качеств, навыков работников в сфере образовательных услуг;
- формирование навыков работы в религиозных службах и религиозных учебных заведениях;
- умение изучения исследований, которые проводятся в рамках потребностей общества в исламской науке и культуре;
- понимание места и значение религии в жизни человека [26].

Среди обязательных к изучению на факультете исламской теологии компонентов можно выделить следующие дисциплины – Принципы Атаюрка и история турецкого обновления, История ислама, история жизни Пророка Мухаммада, История и методология хадиса, Коранистика, Интерпретация и таджвид Корана, Тафсир, Основы калама, История исламской цивилизации, Арабская риторика, Социология религии, психология религии, Исламское право, Арабский язык и литература, Турецкий язык, Турецко-исламская литература, Логика, Философия религии, Основы философии и этики ислама, Исламский мистицизм, История исламских течений и т.д.[27]

Элективные курсы и дисциплины включают иностранные языки, различные направления исламского и турецкого искусства, арабской каллиграфии, вопросы критицизма в исламской науке и догматике, различные аспекты исламского права и государственно-конфессиональных отношений, классические тексты хадисоведения, калама, тафсира, таджвида. Большим блоком элективных дисциплин представлена история и тексты арабской литературы. Также элективные курсы направлены на современный контент исламоведения и исламской теологии:

студенты активно выбирают дисциплины, связанные с исламским банкингом, современным развитием исламской науки на Западе и в Европе, практическим применением исламских знаний в социальной работе и психологической службе и т.д. [26]

Важно также отметить оснащенность и обеспеченность факультетов исламской теологии Турции – это и богатые библиотеки, в которых широко представлены классические тексты ученых-теологов, труды по современным исследованиям в сфере религиоведения и исламоведения, это и различные культурно-научные исламские центры, курсы арабского языка, дискуссионные клубы и мечети при факультетах.

Факультет теологии по своей сути не является чисто религиозным учреждением, он относится к определенному вузу страны, поэтому здесь нет обязательного присутствия религиозной атрибутики в одежде, как для студентов, так и для преподавателей.

По окончании бакалавриата учащиеся могут продолжить углубленное обучение в магистратуре и докторантуре факультета по определенной специализации.

Моделирование исламского образования в пространстве евразийства связано с проблемой как исламской идентичности евразийского типа, так и формированием стратегии диалога религий в этом пространстве. На фоне различных социокультурных и политических процессов, происходящих в современном мире, дискурс евразийства реанимируется многими учеными как релевантная модель комфортабельного сосуществования культур, духовно-нравственных традиций этносов в пространстве Евразии. Евразийство, по своей сути, является одной из моделей диалога культур, которую можно презентовать в качестве стратегической для этносов Евразии. Однако, необходимо заметить, что евразийство или уже неоевразийство, даже постнеоевразийство понимается и трактуется неоднозначно, вызывая вполне объяснимые споры и дискуссии в связи с вопросом о сохранении культурного суверенитета и религиозной идентичности в ее парадигме.

Понятно, что евразийство не может быть метаисторичным и тем более облечься в содержание метапарадигмы, поскольку в ней существует евразийская традиция и смысловое содержание, реализуемое практическим опытом Евразии. Евразийство XIX и XX столетий фокусировалось вокруг объединительной идеи России и Казахстана. В 21 столетии евразийская идея становится мультикультурной и интеграционно содержательной. Яркий тому пример – стратегия ЕврАзЭС.

Современная версия евразийства, осуществляемая в инициированных Президентом Казахстана Н.Назарбаевым проектах сотрудничества, сыграла важную роль в сохранении мира, диалога, стабильности в центрально-азиатском и российском регионах.

Инициативы Казахстана в продвижении идеи евразийства известны и действенны. Одним из важных в ней является вопрос о сохранении религиозных и культурных кодов, которые составляют ядро и суть культуры, коммуницирующей в евразийском диалоге.

Базовыми установками здесь должны быть одновременно культурный суверенитет и культурная толерантность. О толерантности сегодня говорят и пишут много. Мы должны признать, что толерантность в современном мире стала самой испытываемой добродетелью человечества; ее критикуют, изгоняют, в нее не верят. Недавние события в Европе, связанные с миграцией, терактами, вынуждают «изгонять» толерантность и делать выводы о возможных границах толерантности.

Опыт современной Европы доказывает нам истину о ее необходимости. Идет ли речь о дискурсивности толерантности или о принуждении к толерантности? Может быть, необходима превентивная толерантность или иммунитет толерантности? В любом случае, толерантность должна быть принципом сосуществования культур, иначе не может быть и речи о культурном сосуществовании. Евразийство в казахстанском поликультурном пространстве за 25 лет независимости осуществлялось как стратегическая модель диалога культур, традиций, религий, в

которой толерантность была превентивным принципом, несмотря на то, что установка на толерантность укоренена в бытии казахской культуры. Связано это с политическими, экономическими и социальными реалиями современности.

В новых условиях жизни евразийство будет моделироваться сообразно глобальным современным процессам и, разумеется, коррелироваться, дополняться, изменяться, трансформироваться. Уместно задаться вопросом о ее необходимости и нефинальности. Историческая объективность такова – евразийство как стратегия диалога, партнерства, сотрудничества будет актуализироваться в связи с необходимостью евразийской интеграции во всех сферах жизни. Но вот какой она будет: формальной или полнокровно-конструктивной зависит от многих обстоятельств, в том числе от презумпции культурного суверенитета и культурной толерантности.

В теме евразийства на постсоветском пространстве для всех республик одной из важных амбивалентных актуальных составляющих является тема религии, религиозной идентичности и диалога религий. Религиозное возрождение имело место быть практически на всем постсоветском пространстве. С разрушением прежней тоталитарной идеологии роль религии как объединяющего фактора, как фактора поиска своей идентичности значительно возрастает. Так сложилось исторически, что Казахстан отличается своей полиэтничностью и многоконфессиональностью. И данный факт явился одним из основных приоритетов государственной политики независимости Казахстана в построении модели межэтнического и межконфессионального мира и согласия, которая и по сей день позволяет сохранять толерантную траекторию во взаимоотношениях между представителями различных религий.

В этом смысле большое значение имеет и онтологическое присутствие ханафитского мазхаба, который сыграл роль в установлении толерантной вероисповедательной практики в этом регионе.

Проблемами религиозного, в том числе и исламского возрождения на территории постсоветского пространства занима-

ются многие видные казахстанские, российские и зарубежные ученые. Круг проблем в научно-исследовательском ландшафте исламской темы разнообразен.

В евразийском пространстве сложилась поликонфессиональная практика. Общество развивается в постсекулярном направлении, постсекуляризм сегодня – не атеистическая идеология, а мультикультурная, в которой существует диалектические взаимоотношения религиозного и светского. Ислам и христианство на территории Казахстана онтологически присутствуют в толерантных версиях, открывающихся для инсталляции диалога. Большое значение имеет то, что традиционно на территории евразийского пространства в том числе и в Казахстане ислам исповедуется в мазхабе ханафитского толка.

Интерес к ханафитскому мазхабу, который традиционно распространен в странах Средней Азии, Турции, России и т.д., усилился после ряда совершенных терактов, к которым признали себя причастными исламисты и представители различных радикальных группировок. Поскольку идеология ханафитского мазхаба на этих территориях способствовала развитию умеренного толерантного исламского курса, а новомодное исламо-строительство не находит своей актуализации, исламская умма здесь наиболее толерантное сообщество, консолидирующая роль которой является очень активной.

Мазхабы сыграли важную роль в становлении исламской науки, поскольку развили теоретическое мышление, свободную рефлексию над сложнейшими проблемами веры и разума, осмыслению поступков человека с позиций исламского право-ведения. Ханафитский мазхаб в ряду основных мазхабических доктрин отличается более рациональным подходом во всех сферах социальной жизни, он более лоялен и толерантен к другим вероисповеданиям, культурам. Ханафитская модель жизни в средневековом исламском обществе базировалась на образовании, науке и воспитании. Исламская правовая база, основанная на прецедентах, разрабатывалась для нравственных и правовых законов мусульманской уммы. Ханафитский мазхаб в этом на-

правления развивает тему легитимности, ответственности и категорических нравственных исламских императивов.

Для евразийства ценности диалога в интеграции являются важными. Поскольку идея евразийской интеграции вобрала в себя опыт прошлого исторического наследия, реконструировав ценностные аспекты диалога ислама с другими религиями, существовавшими и существующими в поликультурном ландшафте Казахстана.

Об этом свидетельствуют многочисленные форумы и конференции по проблемам евразийской доктрины Нурсултана Назарбаева, изучение опыта организации и проведения различных диалоговых площадок, проведение последовательной политики толерантности, согласия и сосуществования культур и религий на евразийском пространстве. Межкультурный и межрелигиозный диалог выступает основой социально-политической стабильности общества и региональной безопасности страны в целом.

Концепция евразийства это не только интеграция двух или трех соседствующих государств, это интеграция в масштабах Евразии, протяженность которой составляет большую часть нашей планеты. Именно поэтому страны Евразии диалогическую интеграционную политику считают одной из приоритетных.

Так, например, в турецком варианте евразийство реанимируется после окончания Холодной войны. С начала двадцать первого века евразийство возникло в качестве основного интеллектуального движения в Турции, в противовес панисламизму, пантюркизму и западничеству [28].

Турецкое евразийство было не противопоставлением консолидации тюркского мира, а напротив, оно стремилось к диалогу культур, к интеграции в век технологического и экономического развития. Сегодня инициативы Турции в этом направлении актуализируются в сфере не только экономики, но и науки, образования, высоких технологий и культурных обменных процессов.

Значение евразийства как феномена интеграции в постсоветском пространстве сегодня трактуется неоднозначно. Для нашего исследования евразийская стратегия представляется актуальной в плане культурной и образовательной интеграции, поскольку культура и образование всегда являются основными факторами, формирующими модели жизни общества.

Наверное, нет необходимости возвращаться к первоначальному истолкованию евразийства как дискурсу сопротивления европеизации и исламизации. Сегодня евразийская концепция лишена идеологического и мировоззренческого основания. Актуальность ее сохраняется не в идеологическом контексте, а в евразийском сотрудничестве в сфере науки, образования, науки, экономики при сохранении культурных суверенитетов, культурной и религиозной идентичности. Причем, евразийская идентичность определяется тоже не мировоззренческими аспектами, а общекультурными ценностями, сходством геополитических процессов, общей историей и географическим пространством. Российский исследователь А. Дугин о евразийстве говорил в многоплановом его значении, узком и широком, диалогическом и интеграционном [29]. Совершенно верно понимать евразийство как многоаспектный феномен: как диалог, как интеграцию не только между странами евразийского региона, но как интеграцию между странами Европы и Азии, в которых одним из главных приоритетов является приоритет цивилизационной толерантности.

Евразийство можно рассматривать в качестве определенной модели диалогического взаимодействия, в которой роль Евразии представляется весьма значительной как объединяющей народы Евразии, раскрывающей потенциал интегрирования многообразных культур евразийского региона, значение культурных национальных моделей жизни, религиозного ландшафта Евразии.

Преувеличение евразийства и его роли в формировании мировоззренческой целостной парадигмы может привести к нежелательным последствиям, как это случилось с европоцентристскими и востокоцентристскими установками.

Сохранение культурной самобытности в условиях глобализации – наиболее важная задача для любой культуры. Потому культурная политика современного Казахстана направлена на сохранение единства и многообразия культурно-религиозных традиций в условиях идеологии плюрализма. Современный мир уже не может быть моноэтническим, монокультурным и монорелигиозным. Разнообразие мира, культур и традиций – реальное бытие современного мира. Но в этом разнообразии должен быть услышан голос и «говорение» каждой культуры. Евразийство как диалогическое сосуществование культур и религий вполне может быть стратегией диалога народов и культур Евразии и с эпохи независимости евразийских стран и началось новое осмысление данного феномена, ценностный смысл которого был реконструирован в доктрине евразийства Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева.

Евразийство как интеграция и сотрудничество в гуманитарном измерении имеет громадный потенциал при презумпции культурно-духовного суверенитета народа Евразии. В таком понимании евразийство – весьма действенно и актуально, а евразийская идентичность означает сохранение собственного самосознания культурных традиций евразийского пространства, в котором органично сбалансированы традиции и модерн, религиозный плюрализм, уважение к другим культурам и культура толерантности.

В культурном пространстве Евразии существует тысячелетний опыт комфортабельного сосуществования христианства, ислама, буддизма, иудаизма. Опыт диалога, который необходимо реактуализировать в современности, находить ему применение, доказывая его рациональную коммуникативность и «коммуникативную рациональность» [30]. И очень правильно, Президент Казахстана говорит о том, что в диалоге необходим рациональный прагматизм, направленный на то, чтобы конструирование отношений в любой сфере приносило пользу, не ущемляя прав и интересов каждой из сторон.

Итак, евразийство и его значение в культурном пространстве Евразии сохраняется как стратегия диалогического сотрудничества, что актуально как стратегия духовно-культурной безопасности. Сотрудничество в евразийском ареале также предусматривает и сотрудничество в сфере исламского образования. Между крупными исламскими вузами и специализированными духовными учреждениями происходят постоянный взаимообмен опытом по вопросам дальнейшего развития и продвижения исламского образования в светских реалиях, а также актуальными остаются взаимное сотрудничество с целью унификации и интеграции учебных программ.

Изучение зарубежного опыта моделирования исламского образования связано с проблемой интеграции образовательного процесса в светском обществе. Концептуализация исламских практик и моделей образования является очень важной частью образовательной глобальной системы, поскольку возникла необходимость раскрыть содержание модели исламского образования в контексте глобальных проблем: экстремизма, фрагментации общества, миграции, поиска идентичности, радикализации молодежи.

В концепциях исламского образования, которые сегодня предлагаются учеными, заложена практика моделирования «обособленного мышления – «compartmentalized mind» в светских обществах. Например, известный ученый С.Х. Наср считает, что подобная практика способствует преодолению кризиса и нарастающему противоречию между светским и классическим исламским образованием. Что дает такая практика? Прежде всего, сохранение исламской традиции и исламских ценностей, но одновременно – адекватное восприятие ценностей и традиций научных парадигм.

Критики либеральной светской системы считают, что в светском образовании нивелировано этическое содержание, что недопустимо в исламском образовательном процессе. В связи с чем, предлагаются либо только классические модели образования, либо – никакие. Однако, современный образовательный

процесс – многовекторный, потому необходимы сбалансированные концепции, которые могли бы отвечать запросам современной мусульманской молодежи и тем, кто изучает феномен «исламского образования»: инновационные стратегии, необходимость включения исламского просветительского контента в глобальный онлайн-всеобуч (например, Coursera и др.). Эволюция исламского процесса неизбежна, об этом пишут известные исламские ученые. Например, Юсеф Вахид в книге «Conception of Islamic Education. Pedagogical Framings» подводит к необходимости «интернационализации» исламского образования.

Исламский институт образования, состоящий из «мактаб», «мечети», «медресе», сегодня «вошел» в университет, в котором раскрывается целостное (феноменологическое) содержание исламского образования. В мире существуют национальные исламские практики образования, которые учитывают духовные традиции социокультурной и политической реальности своих стран, но во всех них базовыми представлены классические практики: воспитание (тарбийя), обучение (таалим) и исправление (таадиб) причем, исправление подразумевает образование «в человеке человеческого».

Концепция Насра «обособленное мышление» – ничто иное, как критическое мышление, которое применимо к «преподаванию» во всех универсальных образовательных системах. Тарбийя, таалим и таадиб четко вписываются в современные процессы образования, более того, критический рационализм, который является основным методом в исламском образовании, направлен на «корректировку» агрессивного религиозного сознания, «выправление» ложных представлений, интолерантности и т.д. Более того, практикующие в исламском образовании практики «ихтиляф», «иджтихад» способствовали и способствуют демократизации исламского образовательного процесса и демократизации личности.

Ю. Вахид предлагает моделировать исламское образование со светскими принципами: доступность, открытость, интеграция, однако, сохранив собственный исламский традиционный

контент. Интеграция исламского образования – задача важная, связана с духовной национальной безопасностью.

Компаративистский анализ моделирования исламского образования в эпоху постсекулярности в странах Западной Европы, Турции, России, Узбекистана, Туркменистана показал неоднозначность и амбивалентность подходов. В странах Западной Европы вопросы о продвижении и реформах исламских образовательных практик связаны с миграционными проблемами, и задачами исламского образования здесь становятся: 1) интеграция мусульман в европейское общество; 2) презентация основ исламского вероучения и исламской культуры для европейского общества. В этой связи конструируется модель неоевроисламского типа, содержательный смысл которой, заложен еще в евроисламе. Однако, сегодня, в связи с новыми социокультурными и геополитическими реалиями, модель приобрела более выраженные черты постсекулярности. Неоевроисламская или пост-евроисламская модель образования направлена на формирование общей политики государств Западной Европы – удержание религиозной устойчивости и стабильности в данном регионе. Приемлемость такого опыта в условиях казахстанского общества не совсем возможна, в силу различных политических, социальных, исторических и других процессов. Но позитивные аспекты такого моделирования, связанные с интеграцией ислама в светское общество, модернизацией религиозного контента в образовательных практиках и проектах, могут быть использованы при разработках спецкурсов, программ исламского образования.

Опыт России и Узбекистана для Казахстана является также важным, поскольку во всех этих странах ислам является исторически сложившейся религиозной традицией, изменившей культурно-цивилизационное пространство, в котором онтологическое присутствие ханафитского мазхаба позволило консолидировать многокультурное и многоконфессиональное многообразие. Образовательные практики ислама России и Узбекистана связаны в целом с реформированием исламского образования

и формированием такой модели, которая является основой для консолидации мусульман и светского общества. В Центрально-азиатском регионе моделирование исламского образования является не только социокультурной, но и политической задачей, направленной на сохранение устойчивого межконфессионального и внутриконфессионального мира [31].

В России исламское образование, как и в Казахстане, институционализировано. Однако, общей проблемой для России и Узбекистана является несовершенство и незавершенность самой системы религиозного (исламского) образования, поскольку существует идеологическая разнонаправленность. Программы обучения в исламских вузах должны быть разработаны и координироваться совместно с научно-исследовательскими центрами. В России, например, – Московский исламский университет, занимающийся подготовкой как имамов, так и исламоведов – широко внедряет совместные научно-исследовательские проекты с ведущими исламоведами страны, такими как Наумкин В.В. и другими, целью которых являются концептуализация и разработка образовательных стандартов, научных программ и методологических подходов для моделирования исламского образования. Опыт России в этом контексте весьма позитивен, поскольку он направлен на формирование толерантного религиозного сознания, соотношения традиционных элементов с элементами инновационного подхода в системе исламского образования. Вместе с тем, как и в Казахстане, так и в России острым остается вопрос об интеграции преподавателей, получивших религиозное образование в странах Ближнего Востока, КСА, Северной Африки, Турции и др.

Моделирование исламского образования в Узбекистане также является незавершенным процессом. Разрабатываются новые подходы и методики с уклоном на светский контент в преподавании религиозных дисциплин, с учетом актуальных проблем и запросов обучающихся. Также, как и в Казахстане, актуальна проблема политизации ислама, в связи, с чем образовательные процессы направлены на борьбу и профилактику

религиозного экстремизма и терроризма. Такие учебные заведения, как Институт «Аль-Бухари», Ташкентский исламский университет и другие осуществляют подготовку по специальностям «теология», «исламское право», «исламоведение». Образовательный процесс осуществляется на трех языках: узбекском, русском, английском, что, кстати, можно было бы применить и в отечественном казахстанском моделировании исламского образования в контексте Концепции трехязычия.

Узбекская модель исламского образования осуществляется в попытке нахождения баланса религиозности и светскости, тесной связи с научно-исследовательскими центрами исламоведения страны, благодаря чему выполняются фундаментальные и прикладные исследования в области истории и культуры ислама, развития культуры исламской толерантности в светском обществе.

Опыт Туркменистана показывает, что религиозно-образовательные процессы контролируются государством, исламский контент раскрывается только как феномен туркменской культуры. Подготовка специалистов в области исламоведения осуществляется под контролем государства.

В Туркменистане исламский фактор наименее политизирован, что связано с его исторической традицией, вероисповедательная практика которой носит очень личностный характер. Исламский образовательный процесс, презентированный в гуманитарно-исследовательском поле Туркменистана, показывает его однолинейный традиционный характер, направленный на изучение ислама только как культурной исторической традиции. Институционализация исламского образования (в полном его смысле) в Туркменистане не произошла, несмотря на то, что религиозная кадровая подготовка имеется, но только в рамках государственного заказа и жесткого государственного контроля.

Эксперты: Малашенко А., Бобохонов Р., Нурьев А. по проблематизации вопроса исламского образования в реалиях Туркменистана выражают единое мнение о том, что оно не играет важной роли для формирования современной религиозной иде-

ологии туркменского общества и будет формироваться только государством.

Для казахстанского демократического общества моделирование исламского образования находится в диалогической связи с интеграционными, коммуникативными процессами и выходами в мировое сообщество (западные страны, центрально-азиатские, исламские) для формирования идеологии устойчивого религиозного сознания, абсолютно не приемлющей радикальных доктрин.

Аналитика зарубежного опыта выявила тенденцию моделирования исламского образования как тенденцию сближения со светским образованием. Что касается наличия образцовой готовой модели исламского образования в гуманитарном пространстве светских обществ, то ее нет. Однако, существуют разноплановые проекты и стратегии ее моделирования.

Компаративистская критическая аналитика зарубежного опыта (Западной Европы, Турции, России, Узбекистана и Туркменистана) показала необходимость моделирования исламского образования в Казахстане в соответствии с собственными культурно-историческими, политическими реалиями, направленными на интеграцию с мировым сообществом, в условиях продвижения идей светскости. Для светского Казахстана развитие исламского образования связано с важнейшей проблемой – сохранением стабильности и консолидации общества, укреплением духовной национальной безопасности [31].

Опыт Турции, Египта и других стран показывает, что необходимы сбалансированные органичные практики моделирования исламского образования в светских обществах. Наиболее важными составляющими должны быть:

1 опора на исламскую образовательную традицию, сформировавшуюся в цивилизационном пространстве данного региона;

2 опора на исламскую культурную универсальную парадигму;

3 концептуализация феномена «образовательный джихад» как усилие на пути образования и интеграции образовательного процесса;

4 интеграция исламского образования в мировой образовательный процесс;

5 перспективность и конкурентоспособность исламского образования, и то, и другое, связаны с процессом со-творчества с западным миром и борьбой против экстремизма.

На Азиатском межпарламентском форуме по вопросам науки, технологии и инноваций было отмечено, что важнейшей задачей членов ОИС является плодотворное взаимодействие образования и науки. Президент страны Н.А. Назарбаев на 38-й сессии Генеральной Конференции ЮНЕСКО говорил о «борьбе с исламским радикализмом и отмежеванием его от миролюбивого ислама», что возможно осуществить только посредством образования. Образование должно стать ключевым фактором в реализации борьбы с радикализацией молодежи. В связи с чем моделирование исламского образования в контексте вышесказанного, является насущной проблемой.

Литература

1. Празиускас А. СНГ как постколониальное пространство // Независимая газета. 1992. 7 февр. –http://www.ualberta.ca/~khineiko/NG_92_93/1141438.htm.

2. Егоров В. Г. Постсоветское пространство как предмет научного осмысления // Интернет-портал СНГ. 2011. 28 июля. URL: <http://www.ecis.info/news.php?id=741>.

3. Мунтян М. А. Социально-политические процессы в постсоветском пространстве и судьбы российской цивилизации (теоретические аспекты) // Куда идет Россия? Социальная трансформация постсоветского пространства / под общ.ред. Т. И. Заславской. М.: Аспект Пресс, 1996.

4. Ro'i Y., Wainer A. Muslim identity and Islamic practice in post-Soviet Central Asia // Central Asian Survey Vol. 28, No. 3, September 2009, 303–322; Shaykhutdinov R., Achilov D. Islam, islamism, and collective action in Central Asia // TRAMES, 2014, 18(68/63), 4, 383–405; Khalid, A., 2007. Islam after communism: religion and politics

in Central Asia. Berkeley: University of California Press; Louw, M.E., 2007. *Everyday Islam in post-Soviet Central Asia*. London: Routledge.

5. Алиев Ф. Возрождение ислама в Азербайджане: процесс и политические импликации // Кавказ и глобализация. Том 1 (2), 2007. С. 81-92.

6. Lewis D. Ethnicity and Religion in Central Asia // *Culture and Religion in Central Asia*, Collection of Materials, UNESCO International Forum. Kyrgyzstan, September 1999. Bishkek, 2003; Moldobayev I. Kyrgyz religious beliefs (From ancient times to the present).

7. Sengupt A. The Making of a Religious Identity: Islam and the State in Uzbekistan // *Economic and Political Weekly*, Vol. 34, No. 52 (Dec. 25-31, 1999), pp. 3649-3652.

8. Bennigsen A. Islam in Retrospect // *Central Asian Survey*, – vol 8, no 1, 1989. – P. 89-109.

9. Агзамходжаев С. Современное состояние исламского образования в Узбекистане // <http://www.idmedina.ru/books/school-book/?1835>. 07.12.2009.

10. Сейтахметова Н.Л., Бектенова М.К., Жандосова Ш.М. Eurasianism: to theming the dialogue of religions and cultures as the theme of our relevance // Сборник публикаций научного журнала «Chronos» по материалам XV международной научно-практической конференции: «Актуальные вопросы общественных наук» г. Москва: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – М: Научный журнал ‘‘Chronos’’, 2017. С. 21-28.

11. Бурова Е.Е. Тренды новой религиозности в современном Казахстане (опыт социогуманитарного измерения). Монография/ Е.Е. Бурова. – Алматы: Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2014. – 200 с.

12. Назарбаев Н.А. В потоке истории. – Алматы: Атамұра, 1999. – 296 с.

13. Chris Hann, Mathijs Pelkmans. (2009), *Realigning Religion and Power in Central Asia: Islam, Nation-State and (Post) Socialism* // *Europe-Asia Studies*, 61 (9). P. 1517–1541.

14. Сабирова Г.А. Мусульманские идентичности, поколения и дискурсивная традиция ислама в постсоветской России / Традиции

и инновации в современной России. Социологический анализ взаимодействия и динамики/ Под редакцией А.Б. Гофмана. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. — 543 с.

15. Khalid A. A Secular Islam: Nation, State and Religion in Uzbekistan // *Journal of Middle East Studies*. – 2003. – 35(4), pp. 573–598.

16. Султангалиева А.К. «Возвращение ислама» в Казахстан – Алматы, 2012. – 170 с.

17. Вильковски Д. 2014, ‘Арабо-исламские организации в современном Казахстане: внешнее влияние на исламское возрождение’. Монография. – Астана-Алматы: ИМЭП при Фонде Первого Президента. – 192 с.

18. Alasania, Giuli, Nani Gelovani. 2011. “Islam and Religious Education in Turkey” in *IBSU Scientific Journal*, 5 (2)

19. Ozgur, Iren. 2012. *Islamic Schools in Modern Turkey: Faith, Politics, and Education*, Cambridge: Cambridge University Press.

20. <http://www.todayzaman.com/columnist/joost-lagendijk>

21. Aşlamaci, İbrahim. Türkiye'nin İslam Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları Ve Temel Özellikleri. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. – Volume 9/5 Spring, 2014, p. 265-278.

22. Junaedi, Mahfud. Imam Hatip School (Imam Hatip Lisensi): Islamic School in Contemporary Secular Turkey. // *Analisa Journal of Social Science and Religion*. – Volume 01 No. 01 June 2016, pages 121-138.

23. Yavus, M. Hakamm. 2014. *Secularism and Islamic Movement in Turkey* Retrieved from www.yale.edu/macmilan/rps/islam-papers/yavus-030108-pdf,

24. *The Myth of Turkish Secularism* (2013), Retrieved July, 23, 2014, from <http://dissidentvoice.org/2013/12/the-myth-of-turkish-secularism/>.

25. Образование в Турции: между религией и хайтеком. 24/05/2013 <http://ru.euronews.com/2013/05/24/turkey-bridging-cultures>

26. Lisans Programları. İlahiyat Fakültesi. Marmara Üniversitesi // <http://ilp.marmara.edu.tr/organizasyon.aspx?kultur=tr-TR&Mod=1&ustbirim=1400&birim=1401&altbirim=-1&program=69&organizasyonId=86&mufredatTurId=932001>

27. İlahiyat Fakültesi Bilgi Paketi & Ders Kataloğu. Uludağ Üniversitesi <http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/DetayENG/78?AyID=24>

28. Şener Aktürk, (2015) The Fourth Style of Politics: Eurasianism as a Pro-Russian Rethinking of Turkey's Geopolitical Identity, *Turkish Studies*, 16:1, 54-79, DOI:10.1080/14683849.2015.1021246

29. Дугин А., 2000. Основы геополитики. М.: АРКТОГЕЯ-центр, – 928 с.

30. Хабермас Ю., 2000. Моральное сознание и коммуникативное действие. – СПб.: Наука. – 380 с.

31. Сейтахметова Н.Л., Жандосова Ш.М., Токтарбекова Л.Н. Компаративистский анализ моделирования образования в исламской традиции. – Вестник НАН РК. – Алматы, 2017. – № 2(366). – С. 287-292.

4 ИСЛАМСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

4.1 Қазақстандағы исламдық және исламтанулық білім берудің дәстүрлері мен қазіргі жағдайы

Қазақстандық қоғамдағы діннің бүгінгі жаңғыруы кей жағдайда әсіре діншілдікпен ұштасып жатады. Бұл, әсіресе, дәстүрлі діни дүниетанымнан арасы ажыраған жастардың діни санасы мен діни бірегейлігінен көрініс тауып жүр. Мемлекеттің зайырлылық дәстүрлерін теріске шығара отырып, жалғыз дұрыс идеология ретінде дінді ұсынатын пікірлер қоғамда толеранттық сана мен сұхбаттық ойлауды қалыптастыру мәселесін алға тартады. Қоғамдық өмірдің барлық салаларында, саясат, билік, экономика, әлеуметтік және мәдениет мәселелерінде зайырлылық пен діншілдіктің, дін мен ғылымның, сенім мен білімнің байланысы мен сұхбаты парадигмасын қалыптастыруға ерекше мән беріледі. Бұл тұрғыдан алғанда, дінтанулық және исламтанулық білім берудің, ғылымның және ағартушылықтың рөлі зор болып табылады. Әсіресе, қазақ халқының ғасырлар бойы ұстанған дәстүрлі діни болып табылатын ханафилік-матуридилік исламның мәні мен ерекшелігін зерттеу әрі сонымен қабат оны оқыту отандық исламтану ғылымының өрелі міндетінің бірі болып отыр.

Кез келген құбылыс немесе үрдіс пайда болысымен өзінің орнықты арнасын бірден тауып кете қоймайды. Сол сияқты арнайы ғылым саласы және өз алдына дербес пән ретіндегі дінтану мен исламтануды зерттеу мен оқытудың да өзіндік түйткілді мәселелері бар. Солардың бірі осы қалыптасу үстіндегі отандық исламтанулық білім беру мен ғылымның әдіснамалық және әдістемелік мәселелері.

Сенім мен дін ретіндегі исламды зерттеудегі және, сәйкесінше оны оқытудағы негізгі екі бағытты атап көрсетуге болады: теологиялық ислами (құрандық және кәламдық ғылымның өкілдері, мұсылман елдерінің діни танымал үлемдері мен имамдары, тәфсіршілер, мүджахидтер, мұхаддистер мен факихтер) бағыт және исламтанулық зайырлы бағыт. Діни білім беру мен зерттеудегі ислами және исламтанулық бағыттардың өзіндік әдістері мен әдіснамалық ережелерінің бір-бірінен айырмашылығы бар, егер біріншісінде тәпсір – захириттік пен тәуіл – батиниттік тәсілдемеге негізделген құрандық ғылым әдісі басым болса, ал екіншісінде қазіргі ғылымның зайырлы әдіснамалық ережелері қолданады. Әрине, теориялық-әдіснамалық қана емес, концептуалды-категориалды базаның да айырмашылықтары бар, себебі зерттеушілер әр түрлі исламдық немесе исламтанулық мектептердің өкілдері болып табылады [1].

Жалпы, белгілі бір конфессияны ұстанатын зерттеушілердің пікірінше, дінді түсінудің негізінде діни сенім жатуы тиіс, дінге сенетін адам ғана діннің мәнін тани алады. Таным табысты болуы үшін «діннің құралы», «іштей сезіне білу» қабілеті қажет. Өзіндік бақылау барысында зерттеушінің жеке діни тәжірибесі іштей пайымдаудың нысанына айналады да, соның нәтижесінде алынған материал дінтанулық білімді дамыту үшін барынша маңызды бола алады. Алайда өзіндік бақылаудың нәтижелері теориялық түсіндіруді қажет еткен кезде бұл зерттеушінің субъективизмге ұрыну, өз діни тәжірибесін басқа дін өкілдеріне, тіпті дінге сенбейтіндерге таңу қаупі туындайды. Ал дінге сенбейтін зерттеушінің зайырлы білімі мен қазіргі заманғы ғылымның әдістерін табысты пайдалана отырып, діннің мәні мен оның әрқилы феноменін табысты түрде тануға мүмкіндігі бар. Бірақ құндылықтан ада, «құрғақ» формалды-логикалық рационализмнің әсері тиімді бола қоймайды. Сондықтан дінтанушының/исламтанушының теологиядан да, теориядан да жеткілікті білімі болуы қажет.

Белгілі шығыстанушы-ғалым Әшірбек Мүминов діни немесе ислами білім берудің конфессиялық, зайырлы және жәдиттік

немесе гибриді (жартылай-діни, жартылай-зайырлы) түрлерін атап көрсетеді. Конфессиялық білім берудің мазмұнын ашу үшін оның ұйымдасқан (мектеп, медресе) және ұйымдаспаған (жеке курстар, сопылыққа үйрету, құжыралар) формаларының бар екендігін ескеру қажет. Орталық Азия мен Қазақстан тәжірибесіндегі діни оқу үдерісінің дәстүрлі-шариғи (немесе ханафилік дәстүрлі), жәдидтік және дәстүрлі емес (қазіргі исламшыл, мәзһабтан тыс) түрлерін түстеп айтуға болады [2].

Ислами білімнің қайнаркөздері мен тарихына үңілер болсақ, әрине, ол Хз. Мұхаммед пайғамбардың заманынан бастау алады. Мұсылмандар Пайғамбарды адамзаттың ардақты ұстазы ретінде бірауыздан мойындайды. Исламның әуелгі тарихындағы маңызды оқиға – Меккеден Мәдинаға хиджрет (қоныс аудару) жасалғаннан кейін, Мәдинада мешіт салынып, оның қасынан туған-туыс, жақындары мен дүние-мүліктері жоқ кедей сахабаларға арнап құрма ағаштарынан баспана жасалған. «Суффа» деп аталған бұл баспананың тұрғындары («асхабы суффа») өмірлерін Құран үйреніп, Пайғамбардан тәлім алу жолына арнады. Олардың қажеттіліктерін Пайғамбардың өзі және дәулетті сахабалар қамтамасыз етті. Ислам ілімімен сусындаған бұл бақытты жандар аз уақыттың ішінде сахабалар арасында Құран, хадис және басқа да діни ілімдерді терең меңгеруімен жоғары құрметке ие болды. Олар күндіз ораза ұстап, түнде ғибадат етіп, дүниенің күйбең тіршілігінен бойларын алыс ұстап, алтын уақыттарын Адамзаттың Ардақтысынан естігендерін жаттап, кейінгілерге жеткізу жолында өткізді. Пайғамбарымыздың білім бұлағынан сусындаған бұл сахабалар жан-жаққа мұғалім етіп жіберілді. Олардың арасынан ең көп хадис риуаят еткен Әбу Нурәйра, сонымен қатар Бәрә ибн Малик, Абдуллаһ ибн Үнәйс сынды ғалым, тақуа сахабалар өсіп шықты. Құран Кәрімнің және хадис шәріптердің жатталып, мағыналарының кейінгілерге дұрыс жетуінде бүкіл қиындықтарға төзе білген, білімге құштар жанқияр суффа асхабы табандылықтарының орны ерекше [3]. Осылайша, ислами

білім берудің бастауында Мұхаммед пайғамбардан білім мен тәлім алған сахабалар тұрды.

Бұрынғы «надандық» дәуіріндегі азғындықтарды жойып, адамзатқа ізгіліктің жолын сілтеген ислам діні пайда болғаннан кейін қалыптасқан Халифаттың құрамына енген және исламды қабылдаған барлық елдер мен халықтарда бүкіл ортағасырлар бойы өзіндік бірегей әрі біртұтас мұсылман мәдениеті салтанат құрды. Ортағасырлық христиандық Еуропада латын тілі қандай рөл атқарса, мұсылмандық Шығыста араб тілі де сондай маңызға ие болды. Араб тілі білімнің тасымалдаушысы еді, араб тілін білу білімділіктің бастапқы шарты болды.

Уақыт пен мәдениеттер арасындағы байланыс пен сұхбаттың нәтижесінде VIII–XII ғасырларда Шығыста орнығып, антикалық мәдени және ғылыми-философиялық мұраны игеріп қана қоймай, оны одан ары жетілдіріп, өздері білім мен ғылым саласында аса ірі табыстарға жеткен бұл өркениетті медиевист-зерттеушілер «мұсылман ренессансы» деп атайды.

Танымның әрқилы салаларымен қатар, білім мен тәрбиені қатар берумен сипатталатын, терең рухани қасиеттер дарытатын имандылыққа негізделген өзіндік педагогика орнықты. Ислам дініндегі (ең алғаш түскен құран аяты «Оқы» болды) білімге деген құрмет ғалымдарды адамның әлеуметтік, биологиялық және рухани қырларын зерделеуге итермелеп, гуманистік тұрғыдан жетілген тұлға – «кемел адам» қалыптастыруға деген ұмтылысына әкелді.

Ислам дәстүріне сәйкес, бастапқы білім беру отбасынан басталады. Бала бес жасқа жетер-жетпестен «бисмилля» мен Құранның бірнеше аяттарын жаттай бастайды. Мұсылманшылықта білім мен тәрбие біртұтастықта қатар жүреді. Тұлға қалыптастыру барысында бұл екеуінің біреуі ақса, ол қанаты қайырылған құспен теңеледі. Үйрету барысында мадақтау мен жазалау да қатар жүреді. Үлгерімді бала жетістіктері үшін атқа мінгізіледі, тәтті мәмпәсилер жейді, ал білімге ынтасы жоқтар үлгермегені үшін құлағы бұралады, майқұйрықтан дүреге тартылады. Белгілі фарабитанушы М.М.

Хайруллаевтың байқауынша, ежелгі бір деректерге қарағанда Мәуреннаһрда балаларды қолөнер мен ғылымға үйрету 5 жастан басталған [4, 43-б.].

Мұсылман әлеміндегі бастапқы білім беру бейресми күйде болды және ол мешіттерде жүзеге асты. Мешіттерде қарапайым діндарлар ғалымдармен кездесті, оларды тыңдады, бірлесіп кітаптар оқыды, пікірталастарға түсті. Исламның көптеген үлемдері, мұсылмандық құқық мектептерінің атақты негізін қалаушылар – Әбу Ханифа, Мәлік, Шафиғи және ибн Ханбал тәрізді имамдар осындай ортадан шықты. Білім берудің бұл бейресми дәстүрі әлі күнге жалғасып келеді.

Кейінірек, X ғасырға қарай осы медреселердің ішінде арнайы бастауыш білім беретін «мектептер» пайда бола бастады. Имамдар мен ғалымдар бұл мектептерде шәкірттерге арабша оқу мен жазуды, арифметиканы және ислам құқығы – фықһты үйретті. Білім берудің одан жоғарғы сатысы «медресе» деп аталды және бұл университеттер үлкен мешіттерде (Меккедеге әл-Харам, Мәдениедегі ән-Нәуәуи, Құддыстағы әл-Ақса мешіттерінен кейінгі Марокконың Фес қаласындағы әл-Қарауин университеті 859 жылы, Каирдегі әл-Азхар университеті 970 жылы негізі қаланды) ашылды. Медреселерде діни ілімдермен (фықһ пен кәлам (теология)) қатар медицина, математика, астрономия, тарих, география және т.б. зайырлы жаратылыстанымдық ғылымдар да оқытылды. Медреседе әртүрлі пәндер бойынша факультеттер болды, оларда шәкірттер белгілі бір мамандық бойынша оншақты жыл бойы оқытылды. Бағдарламаны игерген шәкіртке мамандықты толық игергендігі жөнінде және оқытуға рұқсат берілгендігі туралы куәлік (қазіргі дипломның прототипі) – «иджэзэ» берілді.

Ислам діні осылайша ортағасырлық азаматтық қоғамдағы білім мен ғылым ошақтары – мектеп-медреселер мен забиялар арқылы таралды. Ислами ғылыми білімнің дамуына халиф Мамунның (786 – 833) тұсында халифат астанасы – Бағдат қаласында салынған данышпандар үйі – «Бейт әл-Хикманың» үлкен үлесі болды. Сондай-ақ, Селжұқ патшасы Алпарслан ұлы

Меликшахтың уәзірі Низам әл-Мүлік өз қаражатымен Бағдат қаласында 1065-1067 жылдары үлкен медресе салдырды, ол кейіннен «Низамия» атымен мәшһүр болды және бұл бүкіл мұсылман әлеміне тарады.

Халифаттың шығысында да, батысында да осы типтегі ислами білім беру дамыды. Медреселер салу одан әрі Хорасан мен Мәуреннаһр аймақтарындағы Нишапур, Басра, Исфahan, Герат, Мерв, Бұқара, Самарқанд, сондай-ақ Түркістан мен Жетісу аймақтарындағы қалаларда жалғасын тапты. XII ғасырда Каирде 75, Димашықта – 51, Алеппода 44 медресе болған, ал мұсылмандық Испанияда жүздеген медреселер жұмыс істеді, ең танымалдары Кордова, Толедо, Севилья университеттері еді. Бір Кордованың өзінде 80-ге жуық оқу орны болды. Мұндағы оқу орындарында діни төзімділік болды, оқытушылар мен студенттер мұсылмандармен қатар, христиандар мен иудейлер, еркектермен қатар әйелдер де теология мен философияны, грамматика мен риториканы, фықһ пен логиканы және т.б. оқыды. Мұсылманның осы жоғарғы мектептерінің үлгісінде кейінірек еуропалық атақты университеттер (мысалы, Париж, Болонье университеттері) өсіп шықты.

XIX ғасырдан бастап еуропалық державалардың мұсылмандық Шығысты жаулап алуының нәтижесінде, сондай-ақ Осман империясында да вестернизация мен модернизацияның әсерімен оқу орындарының бағдарламаларынан дін алынып, оның орнын зайырлы ғылымдар басты. Илсам медреселері толығымен жойылып кетпегенімен, мемлекеттің қамқорлығынан айырылып, жалпы мұсылман әлемінде өз тұғырларынан тайды. Мұсылман елдерінің басым көпшілігінде білім берудің жаңа еуропалық жүйесі орнықты, дегенмен дәстүрлі жүйе де ішінара сақталды. Дар-Улум, Әл-Азхар, әл-Қарауин сынды классикалық ислам жоғары оқу орындарында ислами және зайырлы ғылымдар қатар оқытылатын дәстүрлі бағдарлама бұрынғысынша үстем болды.

Орта ғасырларда Орталық Азия мен Қазақстандағы медреселерде ислам білім беру жүйесінің мынадай қалыптасқан оқу жүйесі болды:

1. Ибтидаия (бастауыш медресе), оқу мерзімі – 4 жыл;
2. Рушдия, оқу мерзімі – 3 жыл;
3. Иғдадия (жоғары оқуға дайындық), оқу мерзімі – 3 жыл;
4. Ғалия (жоғары білім), оқу мерзімі – 3 жыл.

Ғалияны бітірген шәкірттерге «абыз», «молда», «халфе», «мударрис», «ахун» деген атақ берілген. Медреселерде жалпы оқу мерзімі 12-13 жылға созылған.

Оқу пәндері медреселердің сатысына байланысты белгіленді. Жоғары білім беретін медреселерде араб тілі (лексика, этимология, синтаксис, риторика, тарих, Құранды оқу-игеру әдісі); дін үйрену, заңнама (Құранды, оның аяттарын, хадистерді талдау, фикһ, заң негіздері); фәлсафа (логика, математика, география, астрономия, медицина, табиғаттану, ой талдау фәлсафасы) оқытылды. Медреселердің бағдарламасында діни оқу жағы басым болды [5].

XIX ғасырдың соңы XX ғасырдың басы жалпы әлемдегі, сондай-ақ мұсылмандық Шығыс әлеміндегі, оның ішінде қазақ даласындағы да ірі де, күрделі өзгерістер кезеңі болып саналады. Бұл дәуірде өмірдің барлық салаларында құлдырауға ұшырап, батыс державаларының билігіне тәуелді күйге түскен мұсылман елдерінде ислам дінін қоғамдағы өзгерістерге бейімдей отырып, жаңарту идеяларын алдыға тартқан қолдаушылардың қозғалысы орын алды. Модернизация әсерімен болған бұл қозғалысты реформаторлық қозғалыстар деп те атайды, алайда дін канондары тұрғысынан келгенде мұндай атау оның негізгі догматтарына қайшы келеді, өйткені дінде ешқандай реформа болуы мүмкін емес. Бұл көбіне ориенталистік бағдардағы батыстық ұстаным тұрғысынан қойылған атау кейін дүниетанымдық әдебиеттерге де, әдіснамалық әдебиеттерге де сіңіп, орнығып кетті. Сол сияқты бұл қозғалыстарға қатысты панисламизм деген айдардың қолданылатынын ескеру қажет. Мысыр мен Пәкістанды, Осман және Ресей империяларын кең қамтыған бұл үрдіс пен қозғалысты діни жаңартушылық немесе модернистік деп атайды. Ресей құрамындағы Қырым мен Еділ бойынан қазақ даласына енген бұл қозғалыс және білім беру үдерісіндегі бұл жаңашылдық жәдидшілдік деп аталды.

Оңтүстік Қазақстандағы қадымдық мектеп-медреселер уақыт өте келе тоқырауға ұшырағанымен, XIX орта тұсынан бастап Қырым мен Еділ бойынан басталған жаңа тәсілдегі жәдидтік мектептер (Бақшасарай, Қазан, Уфа қалаларындағы медреселер) исламның жаңа қарқынмен дамуына себеп болды. Алайда 1870 ж. 16 наурыздағы Ережеге сәйкес мұсылман оқу орындарына қатаң бақылау орнатылып, Н.И. Ильминскийдің жүйесі енгізілді. «Бұл ереже бойынша мұсылмандық оқу орындарында орыс тілін оқыту міндетті болды және мектеп пен медреселерді ашуға орыс тілді мұғалімдер болған жағдайда ғана рұқсат берілді. Ашылған оқу орындарында балаларын оқытқысы келгендер оқу бөлімінен арнайы рұқсат куәліктерін алуға тиісті болды» [6, 288-б.].

Қазақтың діни ойшылдары Абай мен Шәкәрімнің, Шәңгерей Бөкеев пен Шәді төренің, Марал ишан мен Науан қазіреттің, Ғұмар Қараш пен Мәшһүр-Жүсіп Көпеевтің көзқарастарына қазақ даласына кең таралған сопылық, қадымшылдықпен қатар, жәдидшілдіктің ықпал еткені сөзсіз. Осы қазақ діни ағартушыларының арасынан Мәшһүр-Жүсіп Көпейұлының көзқарастарына кеңірек тоқтала кетсек.

Оның діни ағартушылық жаңашылдығы өзінен бұрын және қатар өмір сүрген қазақтың ұлы ағартушылары Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин, А.Құнанбаев сияқты демократиялық үрдіске, өркениетке жетуді насихаттаумен де сипатталады. Мәшһүр Жүсіп Көпеев ағартушы ретінде дүмшелікке, догматизм мен буквализмге қарсы болды. Абыз атасының мұрасын зерттеумен айналысушы ғалым Қуандық Мәшһүр Жүсіп өзінің «Дін және Мәшһүр Жүсіп» деген мақаласында мынадай мәлімет келтіреді: «Ал енді 1914 жылғы Мәшһүр-Жүсіп жазбасына үңілсек, Абайдың «мен», «менікі» дегенінің мәнісін сол кездің өзінде Мәшһүр-Жүсіптің дұрыс байқағанын көруге болады: «Үшбу 1914-жылының февраль ішінде «Қазақ» газетасының номерінде Ыбырай марқұмның бір өлеңі бар екен. «Ғақыл – мен, жан – мен өзім, тән – менікі» деген. Нөгербектің Әміресі – Күйеу молдадан оқып жүрген шәкірттерден сұраса, білмейді. «Енде-

ше, осының мәнісін молдаларыңнан сұрап, үйреніңдер!» деп, сол номерді шәкірттерге беріпті. Шәкірттері барып молдасынан сұраған екен. Онда молдасы айтыпты: «Сендер мұндай газет-журналдағы сөзге жолаушы болмаңдар! Мұндай сөз сендерді бұзады. Өздерің оқу оқып жүрсіндер ғой! Өздеріңдікінен басқа жаққа бұрылмаңдар!» депті. Кәне, Ыбырай сөзінде кісіні түземесе, бұзатұғын сөзді мен көре алмадым. Міне, молдалардың наданшылығы. Олардың ығына Ыбырай марқұмлардың сөзі – бір құрылған тез. Әркім өзін өзі сол тезге салса, түзелсе керек» [7]. «Шала игерілген білім нағыз надандықтан да жаман» деп антикалық заманның алыбы Платон айтпақшы, ағартушы Мәшһүр Жүсіп те дүмшелікке барынша қарсы болды.

Ағартушы Мәшһүр Жүсіп өзінің 1890 жылы «Дала уәләятының газетінің» алтыншы және жетінші сандарында жарияланған «Баянауылдан» атты мақаласында дін мен ғылымның кереғарлығы туралы, ислам дінінің білім алуы, әсіресе әйелдердің білім алуын шектейтіндігі жөніндегі әр алуан стереотиптер мен штамдарды теріске шығарады. Мал жиюдан басқа өнерге құлықсыздық таныта бастаған қазақты мұсылманша болсын, орысша болсын, ғылым үйренуге шақырып, аталмыш мақалада былай деп жазады: «Мал жиып бай болуды ойлама. Ғылым үйреніп, білгіш болуды талап қыл. Неге десең, ғылым – пайғамбардан қалған мұра. Мал қарау – байдан қалған мұра. Малды кісінің дұшпаны көп болады, ғылымды кісінің досы көп болады. Мал жұмсай бастасаң, таусыла бастайды, ғылым жұмсай бастасаң, артылып, үсті-үстіне көбейе береді... Мал біткен кісі мұрнын көтеріп, тәкаппарлық қыла бастайды. Ғылымды болған кісілер өзін өзі төменшікке алып, кішік көңіл болады» [8, 329 б.].

Еуропацентристік көзқарастағы кітаптарда исламда әйелдің рөлі төмен деген айыптау жиі кездеседі. Батыс әйелдері білім алу, еңбек ету, меншіктену құқықтары мен сөз бостандығы, іс-әрекет бостандығы үшін күрес жүргізді. Феминизм нәтижесінде Еуропа жыныстық төңкеріске келді. Исламда болса, әйелдердің білім алуға деген құқығы ерлермен бірдей. Ислам

мұсылмандарды білім алуға ұмтылуға міндеттегенде, оларды ер мен әйел деп бөлмейді. Он төрт ғасыр бұрын Мұхаммед білім іздеу еркек болсын, әйел болсын, әрбір мұсылманның міндеті деп жариялады. Мұны мұсылмандар ғасырлар бойы ұстанып та келді және білімді әйелдердің данқы да шығып отырды.

1920 жылы Семей қаласында «Абай» журналында Мұхтар Әуезов пен Жүсіпбек Аймауытовтың қазақ әйелінің бүгінгі хәліне арналған мақаласы шығады. Сол мақалада ұлтының қамын жеген екі кемеңгер «Ел боламын десең, бесігіңді түзе» деп қалың қазаққа ұран тастайды. Мұның мәнісі: қазақ әйелінің жағдайын түзе, қазақ әйелі надан болып қалмасын, оқыт, тәрбиеле, өйткені бала кімді жақсы көрсе соған ұқсап кетеді деген даналық ой айтады. Алайда, бұл Еуропаға елпендеп еліктеуді білдірмесе керек, біздің асыл қазынамыз ата-бабаларымыз қалдырған үлгі-өнегеде емес пе!?

Мәшһүр Жүсіптің «Баянауылдан» аталған мақаласында осы мәселе де көтеріледі. «Ғылым еркекке, ұрғашыға бірдей керекті нәрсе. Еркекке бір есе керек болса, ұрғашыға он есе керек. Еркек өзі оқып білмесе, бір жерден барып естісе де, бір сөз үйренеді. Ұрғашы бейшара өзі оқып білмеген соң, ол ешқайда бара алмайды. Сонан соң қайдан естіп үйренеді?! Сол үшін көбінесе ұрғашы оқыса керек. Біздің қазақ ойлайды: «Қатын молда болып, бала оқыта ала ма? Ұрғашыны оқытып не керек?» – дейді. Жоқ, олай емес. Ойлап тұрсаң, еркектің оқығанынан да ұрғашының оқығаны пайдалы. Неге десең, ғылым еркекке, ұрғашыға бірдей парыз. Оның бер жағында ұрғашы оқып ғылымды болса, алған ерін жақсы сыйлап, күтіп, оған таза қызмет қылудың мәнісін біледі. Һәм өз бойына керекті зәрулі болған табиғат ғибраттарының ғылымын біледі. Һәм балалы болған уақытта сол балаларын жақсы әдеппен үйретеді» [8, 329-330 бб.].

Мәшһүр Жүсіп қазақтың атастыру салтына қарсы пікірі айтады. «Еркек балаға жасынан қыз айттыру бір лайықсыз нәрсе. Неге десеңіз әркімнің өзінің көңілі сүйгені болады. Құда жақсы, құда жаман болсын, жасында біреуге құда болып, өскен

соң жақсы-жаманына қарамай, қазақ мал кетпесін деп алып бере қояды. Сонан соң бір біріне муафық қылмай, көбінесе ұрыс-талас, жанжал, дау осыдан болады. Не еркек ұрғашыны жаратпайды. Тастаймын деп әуре болады. Не ұрғашы еркекті жаратпайды. Осыдан құтылсам екен, бір жақсы байға тисем екен деп әуре болады. Қыз баланы һәм әбден ер жеткен соң, өзінен ризалық сұрап, ықтияр қылған жеріне берсе керек. Ер бала болсын, қыз бала болсын, өзді-өзі ықтиярласып қосылған соң, бұлардан жанжал, ұрыс, талас анда-санда болмаса шықпайды және бір-біріне махаббатты болып, бұлардан туған бала һәм жақсы туады» [8, 330-331 бб.].

Ұстаз Мәшһүр Жүсіп бала тәрбиесіне үлкен көңіл бөледі. «Сүтпен берген мінез сол бағытымен кетеді», – деген сөз бар. Баланың табиғаты үйінде ішпек-жемекте болады. Осыларды әдетпен өлшеумен жас күнінен қалып алдырса, өскенде көп пайдасы болады. Алты-жеті жасқа жеткен соң молдаға оқытуға берсе керек. Ол молданың өзі әдеп көрген, ғұламалардан, ишандардан, бұрынғы өткен жақсылардан баһза алған һәм ұстазынан рұхсат алған, сыналып өткерілген молда болсын! Жарамайды – бір ноғайға еріп хатшы болған, бір сартқа еріп қосшы болған, шала хат таныған, бұзылған, жаман жерлерде оқыған, өзі бұзылған адам баланы бұзып жібереді. Сонан соң бала өмірінде түзелмей кетеді» [8, 331 б.].

Ғалымның аңғарған тағы бір маңызды мәселесі Мәшһүр Жүсіптің алдыңғы қатарлы Батыс Еуропа және орыс мәдениетін мойындай отырып, олардың озың ойларының түп-төркінінің ислам қайнаркөздерімен үндес келетіндігін тап көрсетуінде. «Иауропа (Еуропа) жұртының үлгі-өнеге алып, ғылым-білім алып жатқан үлгілері – осылардың сөзі. Біздің мұсылманды қорлықта қалдырып тұрған – Қал ғылымында жүрген, қалғандардың сөзі. Тоқсан ауыз сөздің түймедей түйінін ұстап, күллі Еуропа адамдыққа жетті. Онан біздің мұсылмандардың ғылым-білімге жетілгендері переводтап алып, бізге тәркі-тәржіме қылып түсіндіреді. Молда аттарына қанық болған: Лермонтов, Салтыков, Толстойлар біздің мұсылманнан шыққан, жұрттан озған

ала аяқ жүйріктердің сөзінен үлгі-өнеге алып сөйлеген. Онысын өздері сөйлеген сөзінен білдіріп кеткен. Мұнан келіп біздің мұсылманның жүйріктері переводтап алып, бізге сөйлеп жатыр. Біздің бұған жылдам түсінетініміз: «Құраннан алған жерін – Құраннан көр!», – деп біліп тұрмыз. Хадис Шарифтен алған жерін Хадис шарифтен көріп, біліп тұрмыз. Қай кітаптан алған болса, сол кітаптардың сөзі біздің қолымызда даяр. Сондықтан сөзге сөзі үйлес келген соң, олардың сөзіне: «Қылша мойыным-мұнша!» – дейміз» [7].

Қазақстанның тәуелсіздік алуы барысында рухани ахуалдың өзгеруі қазақтың діни ғұламаларының, оның ішінде Мәшһүр Жүсіп Көпеевтің мұрасы сияқты мәдени құбылыстың сарқылмас кенін ұғынуға және мүлдем жаңа түсініктер мен парадигмаларды ашу мүмкіндігіне көмек береді. Дүниетанымдық бағдарлар мен қондырғылардың өзгеруі, маркстік догмалар мен стереотиптермен қоштасу мұсылман мәдениеті феноменінің өзін қайта бағалауға, дәстүрлі мәдениеттің жаны мен жүрегі – ислам екендігін бекітетін айғақты түсінуге итермелейді. Кеңес дәуірінде қыңырлықпен теріске шығарылған қазақ руханиятының көрнекті өкілі М.Ж. Көпеев дәл осы ислам мәдениеті мен руханилығы идеяларын жақтады, ақыл мен ғылым адам үшін Жаратушыны ұғынуға жол ашады деп есептеді. Қазіргі құбылмалы әлемде ислам мәдениеті мен философиясының негіздерін терең теориялық зерттеу, әлемдік діндердің бірінен саналатын исламның рухани-адамгершілік қуаты мен гуманистік бағытын айқындау ерекше маңызды мәселе екендігі анық. Тек осы арқылы ғана рухани жаңғыру, халықтардың өзара түсіністігі мен өзара келісімділігі басты нәрсе болып саналатын исламның ұстындарына надандық пен ластықтың, зұлымдық пен зорлықтың қайшы келетінін дәлелдеуге болады. Бүгінгі күні қазақстандық ғалымдарға бұрынғы идеологиялық таңбалардан арылып, қазақ ойшылдарының шығармаларына және оның мәдениетке қосқан үлесіне жаңаша көзқараспен қараудың мүмкіндігі туды.

Қазақ ағартушылары арасында Абайдың, сондай-ақ Ғұмар Қараш пен Шәкәрімнің де діни білім берудегі дүмшелікке, догматизм мен буквализмге қарсы болғаны белгілі. Ақылға негізделген иманды құп көретін Абайға құлақ түрсек, отыз сегізінше сөзінде «бұл заманның сопы молдалары хакім атына дұшпан болады», дейді. «Пенделіктің кәмәлаты әулиелікпен болатұғын болса, күллі адам тәркі дүние болып һу деп тариқатқа кірсе, дүние ойран болса керек. Бұлай болғанда малды кім бағады, дұшпанды кім тоқтатады, киімді кім тоқиды, астықты кім егеді, дүниедегі Алланың пенделері үшін жаратқан қазыналарын кім іздейді? Хәрами, макруһи былай тұрсын, Құдай тағаланың қуатыменен, ижтиһад ақылыңменен тауып, рахатын көрмегіне бола жаратқан, берген ниғметтеріне, онан көрмек хұзурға суық көзбен қарап, ескерусіз тастап кетпек ақылға, әдепке, ынсапқа дұрыс па?» деп көрсетеді.

Ал, Шәкәрім болса: Көнбеймін дінді теріс бұрғаныңа Сопының бара қойман құрбанына. Ақиқат сырымды айтсам – Толстойдың, Мың сопыны алмаймын тырнағына, – деп, «таза ақылмен таппаған діннің шын дін емес жындылық» екендігін алға тартады. Шәкәрім діни құндылықтарды насихаттай отырып, жікке бөлінушіліктен, бүліктен бойды аулақ ұстап, қоғамның адамшылық тұрғыдан тазаруын, иман мен рухани нұрға бөленуін уағыздайды. Бұл тұрғыдан алғанда, Шәкәрімнің діни көзқарастары бүгінгі қазақстандық қоғамда қалыптасқан діни ахуал үшін де өзектілігімен көзге түседі.

Ал Ғұмар Қараш: «Мысалы надан сопы бір қара тас, Халық соры осы күні кесірлі су Надан шейх тентек сопы екі жолдас Надан шейх діннің соры, күннің соры Бір қашпа олардан сен мың кері қаш», – деп, 1911 жылы жарық көрген «Өрнек» атты еңбегінде: «Хазреттер (адасқан сопының пірлері) өздері бек дүनियाуи ғылымдардан хабарсыз қатты надан болады. Хәтта хәзіреттің түрлері, мүрид жиюларының өзі надандықтарынан келеді. Және бұл жолдағы адамдардың бәрінде хияли аурулық болады, ол хияли ауруларға көп уақыттар ридаят шегу (азап), қараңғы ханақаларда күн кешіру, бегіректе надандық себепті

әһіл тасауыфтың хияли керімдеріне ишанып (иланып) жүреді» деп тұжырымдайды.

Бұл көзқарастардан қазақ ойшылдары ханафи мәзһабының матуридилік танымдық бастауларда нық тұрғанын байқаймыз. Ал Матуриди мектебінің эпистемологиясы мен методологиясын «тендестірілген теологиялық рационализм» ретінде сипаттауға болады. Бұл ұғымды біз ислам қайнаркөздерін түсіндіру барысында рационалдық әдісті шектен тыс қолданған мұғтазила ілімінен әл-Матуриди доктринасын айыру үшін қолданып отырмыз. Әбу Ханифа да, әл-Матуриди де ислам қайнарларын түсіндіруде ақылды асыра пайдаланатын мұғтазила өкілдерінің де, ислам бастауларын түсінуде ақылдың рөлін төмендететін сәләфизм мен «Әһл әл-Хадис» өкілдерінің де экстрим (бұра тартатын) ұстанымдарымен салыстырғанда, аят (нақл) мен зерде (ақл) арасындағы корреляция мәселесінде «орта жолды» ұстанды [9].

Алайда, адам ақылы жақсылық пен жамандықты анықтай алмайды деп тұжырымдайтын Әшғари ілімімен және, әсіресе, «Әһл әл-Хадис» мектебімен (өйткені бұл мектептер «жақсы немесе жаман болып табылатын барлық нәрселер аяттарда айқындалып қойған» деп үйретеді), әл-Матуриди доктринасы келіспейді. Матуридизм адам интеллекті жақсылық пен жамандықты тануға қабілетті деп санайды, – әрине, бұл тұста әңгіме ақылдың абсолютті қабілеттілігі туралы болып отырған жоқ, қайырымдылық пен зұлымдықты танудағы ақылдың белгілі бір шектегі қабілеті туралы сөз қозғалып отыр. Бірақ, дегенмен де, матуридилік бұл түсінік өз ұғымында мейлінше маңызды болып отыр. Мысалы, құлдыққа аят-хадис ашық тыйым салмаса да, құлдық пен құл саудасының зияндылығы ислам қайнаркөздерінің жалпы мағынасы мен контексінен туындап тұр. Сол сияқты біздің заманымызда да құлдықтың зияндығын кез келген салауатты ақыл иесі ұғынатыны сөзсіз. Әйелдерді кемсіту мен балиғатқа толмағандарға үйленуге қатысты да осылай деуге болады. Басқаша айтқанда, құқықтық мәдениеттің және тұтастай алғанда, жалпыадамзаттық құндылықтардың

қазіргі дамуы кезеңінде балиғатқа толмағандармен некелесу және ерлер мен әйелдердің заңдастырылған теңсіздігі ақыл мен жалпыадамзаттық моральға қайшы келеді деп есептеледі. Сондықтан да әл-Матуриди іліміне сәйкес, Исламды түсіну мен түсіндіру біздің заманымызда жоғарыда айтылғандармен сай болуы тиіс.

Алайда, суннилік келесі (екінші) мектеп – Ашаризм доктринасына сүйенер болсақ (ақылды қолдануды толығымен теріске шығарып, литерализмімен (әріпкөтанушылық) ерекшеленетін сәләфилік әдіснама мен эпистемологияны айтпағанда), онда, жоғарыда аталып көрсетілгендей, құлдыққа тыйым салатын, заңнамалық тұрғыда гендерлік теңсіздікке жол беруді және кәметке толмағандармен некелесуді теріске шығаратын (бұл туралы Құранда да, Сүннетте де ашық айтылмайды, бірақ осы қайнаркөздердің тұтастай түсінігіне жүгінсек, мұның барлығын ұғынуға болады) жалпыадамзаттық құндылықтар мен құқықтық мәдениет дамуының бүгінгі деңгейіне сай ислам қайнаркөздерін жаңаша түсіндіру қажеттілігі туралы сөз қозғаудың өзі мейлінше қиын болып қалады.

Бір қызығы, әл-Матуриди адамға қатысты «ақылды жануар» тұжырымдамасын пайдаланады. Оның бұл философиялық формуланы аристотельдік логикаға сай түсіндірмесіз қолданғаны көрініп тұр, бірақ ақида бойынша екінші суннилік мектептің негізін қалаушы Ашғари бұл анықтаманы ашық теріске шығарады [9].

Жалпы айтқанда, әл-Матуриди доктринасының ұстанымы тұрғысынан Жаратушы қандай да бір жиіркенішті және анық зиянды нәрсені жасауды немесе ақылға сыймайтын жаман, дұрыс емес нәрсені ізгі деп мойындауды бұйырады деп тұжырымдау еш қисынға келмейді. Осылайша, әл-Матуриди мектебі жақсылық пен жамандықты танудағы ақылдың қабілеті мәселесіне келгенде «Әһл әл-Хадис» пен сәләфизм тұрмақ, Ашаризмнен де мүлдем басқа ұстанымды ұстанады.

Бір сөзбен айтқанда, әл-Матуриди доктринасының осы эпистемологиясы мен методологиясына сай, ортағасырлар

жағдайында енгізіліп, қазіргі құқықтық және этикалық қалыптарға сай келе алмайтын (мысалы, дүре соғу мен таспен ату сияқты тәнмен жазалау сияқты қылмыстық құқықтың белгілі бір нормалары немесе өзге конфессия өкілдері мен әйелдерді кемсіту сынды нормалар) шариғат нормалары қайта пайымдалып, жаңаша түсіндірілуі тиіс. Бірақ қатаңдығымен сипатталатын сәләфизм мен «Әһл әл-Хадис» мектебінің өзін айтпағанда, исламның суннилік бағдарындағы Ашаризм мектебі де исламның осындай жаңа, анағұрлым гуманды және адамға қарай бұрылған түсіндірмесінің салмақты эпистемологиялық негіздерін бере алмайды. Осы айғақтың өзі әл-Ашғари мен әл-Матуриди мектептерінің арасында қомақты айырмашылықтың бар екендігін көрсетеді [10].

Бүгінгі күні адамға бүйрегі бұратын және дамыған қоғам құру мәселесі посткеңестік елдер үшін де, қазіргі мұсылман елдері мен қоғамдар үшін де бүгінгі күнің өзінің аса маңыздылығымен көзге түсіп отыр. Сондықтан діни доктриналардың замана талабына сай ішкі эволюцияға бейімді болуы үшін, дәлірек айтқанда, қоғам, тұтастай алғанда адамзат дамуының интеллектуалдық, құқықтық және моральдық-этикалық деңгейіне сәйкес эволюцияға бейім болуы үшін қажетті әлеуетке ие болуы мейлінше маңызды болып табылады. әл-Матуриди доктринасының эпистемологиясын талдау бұл ілімнің осындай әлеуетке ие екендігін байқатады. Өйткені «үйлестірілген теологиялық рационализмге», эралуандылықтың метафизикасына, сенімнің субъективтілігіне негізделген және «әділдік пен қоғамға бұрылу» ұстынына сүйенетін әл-Матуриди доктринасы қазіргі мұсылмандардың Ислам туралы түсінігін жаңғыртудың және плюралистік әрі адамға бұрылған қоғам орнатудың тәп-тәуір ішкі-діни тетігі болуға, сондай-ақ заманауи зайырлы әлем жағдайындағы әділетті қоғамның ислами идеялық негіздерін орнықтыруға қабілетті. Осы тұжырымды XX ғасырдың басындағы жәдидшілдер жақсы түсінді.

Жәдидшілдік түркі тілі мен әдебиетін дамытуды, зайырлы пәндерді үйретуді, ғылым жетістіктерін пайдалануды,

әйелдердің теңдігін қолдайтын ағартушылық қозғалыс болды. Жәдидшілдіктің көрнекті өкілдері қатарына Шағабуддин Маржани, Құсайын Фаизханов, Ысмайыл Гаспаралы, Мұса Бигеев, Ризаетдин Фахретдинов, Мифтахеддин Ақмолда, Мұхаметсәлім Үметбаев, Зайнулла Расулов және т.б. жатқызылады. Бұл қозғалысты Орынбордан шыққан ағайынды Құсайыновтар, Троицкіден шыққан Яушевтер, уфалық С. Нәзіров пен Г. Хакимов сынды кәсіпкерлер қызу қолдады. Орта Азияда Мінуэр қари Әбдірашидханов, Файзулла Қожаев, Махмұдқожа Бехбудди, С. Міржәлелов сияқты жәдидшілдер танымал болды.

Жәдидшілдік қозғалысы мектептер мен медреселерде «усул-и жәдид», оқытудың дыбыстық жаңа әдісін қолданудан басталды. Бұл әдіс ең алғаш рет Уфа губерниясындағы «Ғұсмания» және Орынбор губерниясындағы «Хұсайыния», Қазандағы «Мұхаммадия» медреселерінде қолданылды. 1890 жылдан бастап «Расулия», «Ғалия», Стерлибаштағы медреселерде кәсіби мұғалімдер дайындалып, Башқұрстанда бұл әдіс толығымен бекітілді. Білікті мамандар сондай-ақ Стамбул мен Каирдің реформаланған медреселерінен, Бақшасарай мен Қасымов қалаларындағы педагогикалық курстарды бітіріп келді. Сауат ашу бір жылға дейін қысқарып, оқытудың еуропалық сыныптық-сабақтық стандарттары енгізілді. Орынбор өлкесінде әйелдер мектебі ашылды.

1913 жылы бүкіл Түркістан өлкесінде жәдидшілдік бағыттағы 92 мектеп-медреселер қызмет етті. Қазақстанда атап айтқанда, Верныйда Ғабдулуәлиевтер, Ақсуда «Мамания», Қапалда «Якобия», Зайсанда «Қазақия» және «Ғизатия», Қарғалыда «Әмирия» және тағы басқа медреселер ашылды. Бұл оқу орындарының шәкірттері жылдан-жылға көбейіп отырған. Қарғалыдағы «Әмирия» медресесінде 1912 жылы 150-ден артық бала дәріс алды [11, 311б.].

«Мамания» медресесі 1899 жылы Ақсуда бой көтерді. Бұл медресенің ашылуына сол өңірдің зиялысы Маман Қалқабайұлы мен оның балалары мұрындық болды. Бастапқы кезде медреседегі оқу араб жазуы негізінде діни бағытта ғана

оқытылды. Ал 1904 жылдан бастап Сейітбаттал мен Есенғұл Тұрысбековтер медресені жаңа әдісті оқу орны ретінде қайта құрып, қажетті мектеп жабдықтарымен қамтамасыз етіп отырған. «Мамания» медресесі заңды түрде 1912 жылы ғана тіркелген.

«Мамания» медресесінде Каир университетінің түлегі Ғабдолғазиз Мұсағалиев, Стамбұлдағы Дін оқуын бітіріп келген Файзырахман Жаһангеров, Уфадағы «Ғалия» медресесінің түлектері М. және Ф. Есенгелдиндер, ұстаз Мұстақым Малдыбаев, әнші Майра Уәлиқызы, қазақ зиялыларының бірі Барлыбек Сырттанов ұстаздық еткен. Медреседегі дәріс барысы «Ғалия» медресесінің оқу бағдарламасы негізінде жүргізілген. Оқу жоспары бойынша 1-ші және 5 сынып (класс) аралығында қазақ тілі, есеп, иман шарт, құран, орыс тілі, пайғамбарлар тарихы, жағырапия, зоология, ислам діні тарихы, татар тарихы және хадис сабақтары оқытылды. «Мамания» медресесін оқып шыққандар кейіннен Уфа, Орынбор сияқты ірі қалаларда оқуларын жалғастырған [12, 302 б.].

1913-1914 жылдары медреседе оқыған қазақ жастары «Садақ» атты қолжазба журнал шығарған. Журналға шәкірттердің роман, әңгіме, ертегі, өлеңдері, ескі билердің сөздері мен ішкі, сыртқы хабарлар, түрлі мақал-мәтелдер мен жұмбақтар басылып отырды. Медресе шәкірттері «Айқап» журналы мен «Қазақ» газетіне де түрлі тақырыптарда мақалаларын, хабарламаларын жариялаған. 1906-1916 жылдар аралығында «Ғалия» медресесінен ғалым Т. Кәкішев көрсеткендей, жалпы 950 адам білім алып шыққан [13, 61-62 бб.].

1913 жылы «Ғалия» медресесінде қазақтың елу шамалы талапкерлері оқыған. Бұлардың арасында онбір жасар балалар да болды. «Айқап» журналына жарияланған Зәкір Ғайсиннің «Медресе Ғалияда қазақ шәкірттері» атты мақаласында: «Русиядағы мұсылман медреселерінен ең бірінші болған медресе «Ғалияда» қазақ оқушыларының жылдан-жылға көбеюі иншалла халқымыздың ғылым нұрыменен нұрланып, рухтың көтерілуіне себеп болар деп шын көңілімізден қуанамыз. Бұл

шәкірттердің ішінде байларымыздың арқасында оқып жүрген бірлі-жарымды шәкірттер де бар. Мысалы, Қапалдағы Мамановтар үш шәкіртті, Семейдегі Яхия қажы бір шәкірт оқытып жатыр. Басқа жерлерден де осындай аздап оқушыларға жәрдем еткен мырзалар естіледі. Міне, бұлар қазақ халқының бұрынғы қалпынан әжептәуір өзгергенін көрсетеді», – деп келтірілді [14, 98-б.].

1916 жылы медреседе Торғай облысынан Сұлтан Шоқаев, Ғұмырғали Наизин, Досғали Есентаев, Әлмұхамед Жүндібаев оқыған [15]. Бұл медреседен қазақтың алдыңғы қатарлы зиялылары Ж. Тілепбергенов, М. Жұмабаев, Б. Майлин, Т. Жомартбаев, Б. Серкебаев, барлығы 50-ден астам азаматтар білім алған. «Ғалия» медресесінде оқыған қазақ шәкірттері жиі-жиі бас қосып, мұқтаж шәкірттерге көмек көрсету, ағарту мәселелері жөнінде ақылдасып отырды.

Алайда жәдидшілдердің қарсыластары да мығым күшке ие болатын. «Жаңа әдіспен» оқытуға қарсы келушілер қадімше (ескіше) оқытуды жақтап, түрлі жолдармен күресіп бақты. Мәселен, 1911 жылы Жұмағали Арыстанов «жаңа әдістің» мұсылман оқуына қолданылуының мүлде қателігін, бұл бағытты жақтаушыларды ислам дінінен кері кетушілер деп кінәлаған «Раддия» деген арнайы кітап шығарды [16, 215-б.]. Халық арасында танымал Науан хазірет 1914 жылы Көкшетауда қыркүйек айында өткен жәрмеңкеде «жаңа әдісті» мұғалімдерге балаларын бермеуге үгіттеген [16, 125-б.]. Осылайша жәдидшілдік бастапқыда қадымшылардың тарапынан, кейін коммунистердің тарапынан діни білім беру сахнасынан ығыстырылды.

1917-жылы патша өкіметінің құлап, құдайсыз Кеңес өкіметінің билігі орнауымен исламтанулық білім беру саласы ғана емес, бүкіл діни ахуал түбегейлі өзгерді. 1929 жылы 8 сәуірде БОАК мен РКФСР ХКК-нің қабылданған «Діни бірлестіктер туралы» қаулысымен дін қызметіне шектеу қойылып, шіркеу, мешіт ғимараттары мәдени-ағарту орындарына берілді. Ал 21 сәуірде қазақ өлкелік комитетінің барлық діни мектептерді жабу туралы қаулысы шықты. Құдайға құлшылық

жасау, діни жиналыстар діни мерекелер өткізу кеңестік жүйеге жат деп саналып, оларға мүлдем тыйым салынды. Осы қаулылардан кейін барлық шіркеулер, мешіттер, храмдар жабылып, оның дүние-мүлкі мемлекет меншігіне көшіріле бастады. Дін қызметкерлеріне, тіпті олардың отбасыларына да қысым көрсетілді. Діни ұйымдардың пайдаланатын ғимараттары мен мүліктері кеңес өкіметінің тиісті орындарымен жасалған келісім-шарт бойынша пайдаланылатын болды [17, 323-б.]. Кеңестік жүйе тарапынан көрсетілген қысым ұлттардың дінін ғана емес, тіліне де нұқсанын тигізді. Ана тіліндегі мектептері жабылып, олардың орнына орыс тілді мектептер көбейді. Қазақстандағы ұлттардың ұлттық болымысы, ұлттық санасы және ұлттық мәдениеті орыс идеологиясының ықпалында қалды. Дегенмен ХХ ғасырдың 20-30-жылдары ғылыми атеизм нәтижесінде жоғалып кеткен дініміз Ұлттық тәуелсіздігіміздің арқасында қайта қалпына келіп, қазіргі таңда жас ұрпақтарды имандылық жолына тәрбиелеуде.

ХХ ғасырдың екінші онжылдығынан бастап атеизмнің үстемдігі барысында өмірдің барлық қырынан ығыстырылған ислам діні мен исламтанулық білім беру Қазақстан Республикасының тәуелсіздігі бекітілуімен қайта жанданды. Біліктен қорықса да, кеңес заманында дінге сенушілердің бірқатары діннен бас тартпағаны белгілі. 1990-жылдары діндерді бұрынғы заңсыз таңылған айыптардан ақтайтын және қорғайтын ахуал қалыптаса бастады: 1990 жылы Қазақстанның өз алдына бөлек Мұсылмандар Діни басқармасы құрылды, ал 1992 жылы «Діни сенім және ар-ождан бостандығы туралы» либералды заң қабылданды. 1995 жылғы ҚР Конституциясы, Азаматтық Кодекс діни ұйымдардың жұмысын реттеуге негіз болды.

2011 жылдың 11 қазанында қабылданған ҚР «Діни қызмет және діни бірлестіктер туралы» заңына сәйкес «Қазақстан мұсылмандары діни басқармасы» республикалық діни бірлестік ретінде діни білім беру ұйымдарын құра алады. Заң бойынша мұндай ұйымдар діни қызметшілерді даярлаудың кәсіптік оқу

бағдарламаларын іске асыратын мекемелер нысанында құрылуы көзделді. Осы нормаға сәйкес 2012 жылы жүргізілген діни бірлестіктерді қайта тіркеу үдерістері негізінде бұған дейін діни бірлестік ретінде қызмет атқарып келген исламдық оқу орындары таратылып, республикалық діни бірлестік құрамындағы оқу мекемелері ретінде қайта құрылды.

2015 жылы қабылданған бұл Діни білім беруді дамыту тұжырымдамасы Қазақстан мұсылмандары діни басқармасының діни білім беру жүйесін қалыптастыру мен дамытудың мақсаттары мен міндеттерін, құрылымы мен мазмұнын және негізгі стратегиялық бағыттарын айқындайтын әдістемелік-тұжырымдамалық құжат болып саналады. Тұжырымдама Қазақстан Республикасының Конституциясына, Қазақстан Республикасының «Білім туралы» және «Діни қызмет және діни бірлестіктер туралы» заңдарына, сондай-ақ ҚР Президентінің «Қазақстан-2050» стратегиясына сәйкес әзірленіп, Қазақстан Республикасы азаматтарымен қатар, оқу үдерісіне қатысушылардың барлығының білім беру саласындағы заңды мүдделері мен құқықтарын сақтауды қамтамасыз етуге бағдарланған.

Тұжырымдама ислами діни білім беруді қазақ ұлтының рухани және мәдени құндылығы ретінде таниды, ҚМДБ-ның ұзақ мерзімге арналған діни білім беру саясатын дамытудың негізін қалайды әрі діни білім берудің мазмұнына, діни білім беру жүйесінің құрылымына, діни білім беруді басқару жүйесіне, кадрлық саясатқа өзгерістер мен толықтырулар енгізу үшін негіз болып табылады. Қажет жағдайда осы Тұжырымдамаға сәйкес оны іске асыру жөніндегі бағдарлама әзірленетін болады [18].

Қазіргі таңда ҚМДБ-ның ислами діни білім беру жүйесі төмендегі сатылардан тұрады:

- мешіттер жанынан ашылған діни сауат ашу, Құран сүрелерін жаттау курстары мен діни оқу орындарына талапкерлер әзірлейтін дайындық курстары;

- қайырымдылық мекемелері жанынан құрылған оқу интернаттары;

- Құран сүрелерін кәсіби тұрғыда жатқа оқуды үйрететін қарилар дайындау орталықтары;
- Имамдардың білімі мен біліктілігін жетілдіру институты;
- Техникалық және кәсіптік білім беретін медреселер;
- жоғары оқу орны және жоғары оқу орнынан кейінгі діни білім беретін оқу орындары [18].

Еліміз тәуелсіздік алғаннан бері дінтанулық және исламтанулық білім беру саласы Қазақстан Республикасы заңнамаларының аясында жүзеге асады. Бүгінгі күні Түркістан қаласындағы Қ.А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінде, Алматыдағы әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде, Астанадағы Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінде, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінде, Алматыдағы Шет тілдері және іскерлік карьера университетінде, «Нұр-Мұбарак» Египет ислам мәдениеті университетінде, сондай-ақ ҚР БҒМ Ғылым комитеті Философия, саясаттану және дінтану институтында дінтану және исламтану мамандықтары бойынша бакалавриат, магистратура мен докторантура ашылып, оқу үдерісі жүргізіліп келеді. Дінтанудың немесе исламтанудың мазмұны, дидактикасы мен методикасы ой еркіндігі, ар-ождан бостандығы, дін ұстану, сенім мен сөз бостандығы туралы халықаралық және ішкі мемлекеттік құқықтық құжаттарға қайшы келмейді.

Әдебиеттер

1 Сейтахметова Н., Сатершинов Б., Шагирбаев А. Традиционная религия для Казахстана: суть и отличие ханафитского мазхаба / Материалы Астанинского социологического форума, посвященного к Дню Первого Президента Республики Казахстан. Межд. науч.-практ. конф. / Отв. ред. З.К. Шаукенова. Астана. – 2014. – С. 108-115.

2 Муминов А. Конфессиональное богословское образование встанет на одну ступень со светским / Е-ислам.kz 28 января 2015 г.

3 «Суффа» сахабалары / <http://fatua.kz/kz/post/view?id=684>

4 Хайруллаев М.М. Абу Наср ал-Фараби. М.: Наука, 1982. – 304 с.

5 «Түркістан» халықаралық энциклопедиясы. Алматы, 2010.

6. Қазақстандағы діни ұйымдар мен діни ахуал (XIX ғ. соңы – XXI ғ. басы) / Қазақстанның тарихи және рухани-мәдени дамуындағы діннің рөлі: дәстүр және қазіргі заман. Ұжымдық монография. – Алматы: ҚР БҒМ ҒК ФСДИ, 2016 – 360 б.

7 Мәшһүр Жүсіп Қуандық. «Дін және Мәшһүр Жүсіп» / <http://abai.kz/node/2911>

8 *Мәшһүр Жүсіп Көпейұлы. Баянауылдан. / Шығармалары. 13 том. – Павлодар: «Эко» ҒӨФ, 2008. – 385 б.*

9 Сатершинов Б., Жусипбек Г. Ислам және плюрализм: әл-Матуриди идеялары не ұсынады? // Адам әлемі. № 3 (69), 2016. 51-65 бб.

10 Deen, A. (2016), “A Response to Claims of Unorthodoxy of Mu Theological claims”, Quilliam Foundation, January 13.

11 Айқап журналы. 1912. №14.

12 Смағұлова С. Қазақстандағы мұсылмандық оқу орындары мен ағартушылық қоғамдар (XIX ғ. аяғы мен XX ғ. басы) / <http://turkacadem.kz/kz/vp.php?idd=167>

13 Кәкішев Т. Садақ. Эссе. Алматы, 1986.

14 Айқап. 1913. № 4-5.

15 ҚР ОММ. 25-қ., 1-т., 423-іс. 57-п.

16. Бущик А.П. Очерк развития школьного исторического образования СССР. М., 1961.

17 Айқап журналы. 1914. №13.

18 ҚМДБ 2020 жылға дейінгі діни білім беруді дамыту тұжырымдамасы. Астана, 2015.

4.2 Социологическое измерение исламского образования в светском Казахстане: к вопросу моделирования качественной модели образования

Исламское образование является неотъемлемым элементом социокультурных процессов в казахстанском светском обществе. С целью изучения общественного мнения о положении

исламского образования в рамках научно-исследовательского проекта «Модели исламского образования в постсекулярном обществе: евразийские и европейские тренды» [1, с. 31-47] Института философии, политологии и религиоведения КН МОН РК было проведено комплексное социологическое исследование.

Актуальность социологического измерения связана с процессом интеграции религиозного и светского образования в Казахстане, а также с необходимостью реформирования системы исламского образования в светском казахстанском обществе. Впервые был проведен развернутый социологический опрос респондентов, имеющих прямое отношение к исламскому образованию: это студенты высших учебных заведений и медресе, изучающие фундаментальные и прикладные исламские науки, а также эксперты, в число которых входят преподаватели высших учебных заведений, медресе.

Перед исследователями стояли следующие задачи:

- определить статус роль медресе, исламского университета в казахстанском религиозном образовательном процессе;
- исследовать влияние исламского образования на базовые ценностные установки, а также уровень и качество преподавания исламских наук;
- выявить основные тенденции и тренд в современных казахстанских практиках исламского образования.

В качестве методики социологического опроса была выбрана форма анкетного опроса на двух языках (каз., рус.). В опросе приняли участие студенты ВУЗов и медресе г. Алматы по репрезентативной выборке, что позволило получить валидные, надежные данные в сфере исламского образования. Выборка репрезентирует студентов (старше 17 лет) ВУЗов и медресе по полу, возрасту, уровню образования (среднее, бакалавриат, магистратура и докторантура), курсу обучения, а также месту обучения. Общий объем выборочной совокупности составил 164 респондента (114 студенты и ученики медресе и 50 экспертов).

Особенность построения выборки заключалась в том, что опрос проводился среди студентов, обучающихся на факультетах исламоведения и религиоведения в высших учебных заведениях (КазНУ им. Аль-Фараби, Египетский Университет Исламской Культуры Нур-Мубарак и др.) и медресе. Предпочтение отдавалось студентам и ученикам медресе старших курсов обучения. Стоит особо отметить, что в данной работе нет возможности в развернутой форме показать все полученные результаты социологического опроса, в связи с чем указаны наиболее значимые показатели, отражающие тенденцию и дальнейшие перспективы развития исламского образования.

В казахстанском образовательном процессе исламское образование в целом играет немаловажную роль. Ежегодно из государственного бюджета для специальности исламоведение в среднем выделяется от 100 до 150 образовательных грантов, что указывает на востребованность данной профессии в светском государстве. Исследователи включили ряд вопросов в социологический опрос экспертного сообщества с целью выявления уровня востребованности исламского образования в целом.

Востребованность исламского образования определяет тенденцию ее дальнейшего развития, в связи с чем ставилась цель определить, насколько актуально исламское образование в светском казахстанском обществе. В первую очередь, наиболее значимым критерием востребованности исламского образования выступает желание студентов университетов и медресе продолжить дальнейшее обучение, чему свидетельствуют полученные данные социологического опроса. К примеру, результаты ответов студентов на вопрос «Знакомы ли Вы с требованиями для поступления в исламские образовательные учреждения (казахстанские и зарубежные)» показали общую осведомленность респондентов. Так 53,5% опрошенных известны требования для поступления в исламские учебные заведения. По сравнению с 22,8% тех, кому вовсе не известны условия для поступления, 14,9% ответили, что в той или иной мере знакомы с ними и 8,8%

затруднились ответить. Экспертное сообщество придерживается схожего со студентами мнения об актуальности исламского образования в Казахстане. На вопрос «Востребовано ли исламское образование в светском государстве?» 68% процентов дали положительный ответ, 24% отметили вариант «Скорее да, чем нет» и лишь 6% экспертов указывает на невостребованность. Более того, 86% экспертов считает, что государство заинтересовано в развитии исламского образования, в то время как остальная часть экспертов (14%) выбрала другие варианты ответов.

Подавляющее большинство опрошенных студентов, не останавливаясь на достигнутом, намереваются продолжить дальнейшее обучение в религиозной сфере. Это утверждение подтверждается результатами следующего вопроса «Хотели бы Вы продолжить дальнейшее обучение?». Из всех опрошенных 76,3% ответили положительно, 6,1% отметили вариант ответа «Более или менее», 7% затруднились ответить и 8,8% не желают продолжать дальнейшее обучение. Иными словами, стремление к исламским наукам и знаниям не угасает у большинства опрошенных. Окончив казахстанские учебные заведения, существенная часть студентов стремится продолжить дальнейшее обучение, как в Казахстане, так и за рубежом, что является прямым доказательством востребованности исламского образования.

Логическим заключением получения ученой степени «бакалавр», «магистр» и «доктор PhD» считается продолжение научной деятельности. В связи с чем исследовалась готовность и намерение респондентов продолжить в дальнейшем научную и преподавательскую деятельность.

Отвечая на вопрос «Планируете ли в будущем стать преподавателем исламских наук в религиозных учебных заведениях или ограничитесь работой имама (преподаванием) в мечети?», большинство респондентов (61,4%) выбрало в качестве ответа вариант «Да, хотел бы преподавать исламские науки в религиозных учебных заведениях», 9,6% – «Больше преподавателем, чем имамом (учителем) в мечети», 10,5% затруднились ответить,

14% ответили в произвольной форме и лишь 4,4% выбрали ответ «Нет, ограничусь работой имама (преподавателя) в мечети».

Исходя из полученных данных, можно с определенной долей уверенности сказать, что статус религиозных учебных заведений, а также статус вуза и преподавателя является наиболее престижным и привлекательным в сознании студентов, нежели статус сотрудника духовенства и культовых сооружений (мечетей). На наш взгляд, обусловлено это тем, что имам в сознании современной молодежи ассоциируется больше как служитель культа, оторванный от научной, исследовательской деятельности, нежели человек, посвятивший себя теологическим изысканиям, поиску гармонии духовной и материальной жизни. В сознании же студентов прослеживается постоянное стремление к поиску незыблемых парадигм исламских ценностей. Желание студентов посвятить себя исламским наукам дает возможность предположить, что в дальнейшем активное развитие получит именно научная часть исламского образования, а не практическая, подразумевающая работу имамом или сотрудником ДУМК.

Следующим важным моментом, который стоит выделить среди полученных результатов – это качество исламского образования. Качество преподавания исламских наук зачастую зависит от выбранной методики преподавания, курса обучения и кадрового состава. Отвечая на заданные вопросы о качестве образования и уровня преподавания, мнения студентов в основном были схожи. 75,4% респондентов считают, что преподавание исламских наук в их учебном заведении соответствует общепринятым стандартам. Наименьшее число респондентов 2,6% уверены, что преподавание исламских наук в их учебном заведении не соответствует стандартам. Еще 14% более или менее согласны с данным утверждением. И лишь 4,4% и 3,6% опрошенных затруднились ответить и написали свой вариант ответа соответственно.

В том случае, когда под общепринятыми стандартами подразумеваются мировые стандарты Болонского процесса и за-

данные Министерством образования и науки РК, систематизированные данные говорят об удовлетворенности студентами в целом исламской образовательной программой. Данная удовлетворенность полученными знаниями вытекает из среднего уровня оценки качества преподавания узкоспециальных исламских наук, таких как фикх, акыда, тафсирование Корана, хадисоведение и т.д. Однако, необходимо отметить, что студенты считают процесс исламского образования не совсем углубленным, требующим своего совершенствования и соответствия современным запросам социокультурных реалий Казахстана, как в области теологических, так и светских наук.

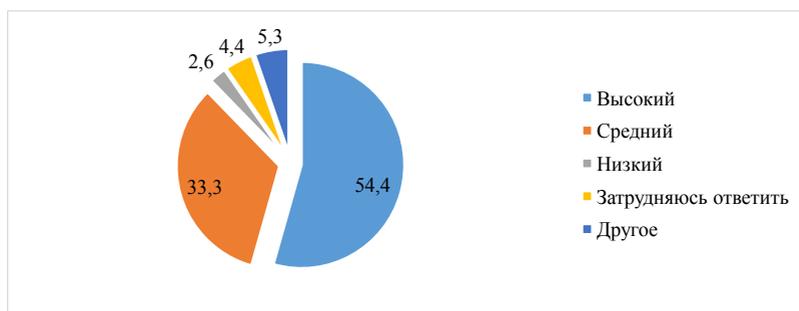


Рисунок 1 – Распределение ответов опрошенных студентов на вопрос «Каков уровень преподавания исламских наук (фикх, тафсир, акыда и т.д.) в вашем учебном заведении?» (%).

Данные исследования показывают, что чуть больше половины респондентов высоко оценивает уровень преподавания исламских наук (фикх, тафсир, акыда и т.д.) учебного заведения и 33,3% считают его средним, а 2,6% вовсе низким (рисунок 1). Утверждение, что в Казахстане исламское образование находится на среднем и мало удовлетворительном уровне подтверждают результаты ответов экспертного сообщества, 76% которых указывает на востребованность реформ исламского образования в казахстанских социокультурных реалиях, а остальные 24% придерживаются иных мнений. Именно на это необ-

ходимо обратить особое внимание, поскольку средний уровень образования, на который указывают респонденты, может постепенно превратиться в тенденцию. Преподавателям исламских наук следует совершенствовать практики и стандарты образования, исходя из зарубежных, мировых стандартов, но учитывая казахстанские социокультурные и политические реалии. Так, например, дисциплину фикх, как мусульманское право, возможно дополнить такими спецкурсами: «ханафитский мазхаб и его традиции в казахском обществе», «основы ханафитского мазхаба и его применимость в казахском традиционном праве», «роль ханафитского мазхаба в судебной практике института биев» для выявления духовно-нравственной роли ислама в юридической законодательной практике казахского общества. Данные спецкурсы позволят раскрыть толерантный потенциал ханафитского мазхаба и его возможности в формировании толерантного сознания молодежи. При преподавании дисциплины тафсир необходимо обратиться к классическим и неоклассическим истолкованиям Священного Текста с целью представленности герменевтики плюрализма как основы для выявления диалогического открытого потенциала религиозных текстов в контексте сосуществования светского и теологического образования и просвещения.

Возможно на столь высокую оценку студентами качества исламского образования, которая противоречит мнениям экспертов, повлияла практика стандартизации исламского образования, а также обмена опытом и приглашения зарубежных теологов в качестве основного профессорско-преподавательского состава. Эксперты отмечают, что действующая модель исламского образования в Казахстане считается классической, диалогической с устной традицией, на привитие которой повлияли зарубежные преподаватели. Среди опрошенных студентов 61,4% считает целесообразным продолжить получения исламского образования у зарубежных преподавателей и 11,4% в той или иной мере поддерживают подобную практику. Иного мнения

придерживается 16,7% респондентов – по их мнению в исламских учебных заведениях должны преподавать отечественные педагоги. И лишь 7,9% опрошенных затруднились ответить.

Таким образом, становится очевидным, что в контексте получения исламского образования доминирующую роль играют не отечественные, а зарубежные педагоги. Скорее всего это обусловлено с привлечением в Казахстан теологов из Ближнего Востока, при этом отдавая предпочтение докторам и кандидатам наук общеизвестного университета с мировым именем Аль-Азхар. Начало этой тенденции было заложено с основанием университета Нур-Мубарак и подписании двухсторонних договоров о содействии Аль-Азхара в подготовке казахстанских научных кадров профессорско-преподавательским составом из Египта. По этой причине большая часть респондентов придерживается оценочного мнения о приемлемости получения знаний от зарубежных преподавателей, что исключает возможность в ближайшем будущем естественного и планомерного перехода исламского образования от классической модели, с преобладанием не исламоведческой, а теологической направленности, к современной, постсекулярной модели дискурсивного характера.

Подобная тенденция – потребность в зарубежных кадрах – должна меняться, поскольку отечественное исламское образование должно базироваться и осуществляться собственными научными и преподавательскими кадрами, перенимая опыт постсекулярных обществ. В связи с чем необходимо кардинально изменить отношение к подготовке отечественных кадров по специальности «исламоведение», прежде всего, финансирование научно-исследовательских программ в области исламоведения и исламского образования должно осуществляться не по остаточному принципу, с привлечением молодежного контингента, а через формирование стратегии единства светского и религиозного контентов в исламском образовательном процессе.

Среди немаловажных факторов, влияющих на развитие исламского образования, является светский строй государства.

Как показывает исследование, в Казахстане светский строй государства имеет больше положительное нежели отрицательное влияние на развитие исламского образования. Подавляющее большинство респондентов (78,9%) считает, что светские предметы безусловно необходимы в исламском учебном заведении. Лишь малая часть опрошенных (5,3%) дала отрицательный ответ. 14,9% считает, что светские предметы в той или иной мере востребованы. К тому же в зависимости от курса обучения отмечается тенденция повышения положительных оценочных мнений. Наибольшее число респондентов, считающих светские предметы востребованными в исламских учебных заведениях, было выявлено среди студентов 3-его (35,3%) и 4-того (28,5%) курса обучения. Идентичного мнения придерживаются 14,8% первокурсников и 13,6% студентов второго курса.

В разрезе уровня образования стоит особо выделить мнение респондентов-бакалавров. Так на вопрос «Нужны ли светские предметы (история Казахстана, психология, социология и т.д.) в исламском учебном заведении?» 61,5% респондентов с уровнем образования «бакалавр» дали положительный ответ и 5,7% отрицательный, а 10,2% считают в той или иной мере востребованными.

В разрезе возрастных групп из общего числа опрошенных 64,3% респондентов в возрасте от 21 до 25 лет согласны с утверждением, что светские предметы востребованы в исламских учебных заведениях Казахстана. Данного мнения придерживаются 19,9% респондентов в возрасте от 17 до 20 лет и 13,3% в возрасте от 26 лет и старше.

На вопрос «Перекликаются ли преподаваемые светские и теологические предметы (темы) в обучаемом курсе?» 55,3% студентов отметило вариант ответа «Да», 10,5% – «Нет», 26,3% – «Более или менее», 5,3% затруднились ответить и 2,6% ответили в произвольной форме. В зависимости от курса обучения мнения респондентов разнятся. Так на вопрос «Перекликаются ли преподаваемые светские и теологические предметы (темы)

в обучаемом курсе?» ответило «Да» 13,6% студентов первого курса, 11,4% второго, 18,2% третьего и 20,5% четвертого курса обучения. И в тоже время вариант ответа «Более или менее» выбрало 4,5% первокурсников, 3,4% респондентов второго курса, 13,6% третьего и 9,1% четвертого курса обучения. Наибольшая часть посчитавших, что преподаваемые светские и теологические предметы обучаемого курса не перекликаются было выявлено среди респондентов 2 и 3 курса обучения и составило 6,8% и 5,7% соответственно.

Если рассматривать корреляцию ответов на уровне бакалавриата, то 45,6% респондентов считает, что перекликаются, 18,2% частично согласны с данным утверждением и лишь 3,4% отрицают связь светских и теологических предметов друг с другом. На уровне магистрантов данная тенденция схожа. Так 12,5% выбрали вариант ответа «Да», 5,7% частично согласились с данным утверждением и 3,4% посчитали, что светские и теологические темы вовсе не перекликаются друг с другом. Не особо отличается картина ответов среди респондентов со средним уровнем образования – в основном это студенты медресе. 12,5% считают, что перекликаются и связаны, 10,2% ответили «Более или менее» и 6,8% не согласны с данным утверждением.

Среди возрастных категорий особо выделяются ответы возрастной группы от 21 до 25 лет. Так по мнению 46,6% респондентов данной группы светские и теологические предметы перекликаются, 17,7% частично согласны и 8,8% отрицают связь между светскими и теологическими темами. Менее выражены результаты ответов другой возрастной группы от 17 до 20 лет. Из них 14,4% респондентов согласны с утверждением связи светских и теологических предметов обучаемого курса. 7,7% считают, что более или менее связаны и 4,4% отрицают связь светских и теологических тем.

Таким образом, по мнению студентов в казахстанской модели исламского образования отсутствует интеграция программ светских и теологических предметов, их диалог и взаимодопол-

нительность, что негативно сказывается в целом на интеграции исламского образовательного процесса, а в дальнейшем на социализацию исламских специалистов в светском обществе, особенно имамов. На наш взгляд эта причина приводит к нынешней тенденции, когда всего 4,4% студентов выражают интерес к профессии имам, в то время как остальная часть видит перспективным академическое направление исламского образования.

Мнение респондентов по вопросу допустимости преподавания исламских наук светским человеком разделилось на две относительно равные условные группы. В первой условной группе 43% респондентов ответило «Да» и 34,2% «Нет» на вопрос «Может ли преподавать исламские науки светский человек?». Во второй условной группе респонденты поделились на двое: по 10,5% ответило «Более или менее» и «Затрудняюсь ответить». Это указывает на то, что среди опрошенных нет основного и подавляющего мнения на данную тему.

Если под светскостью человека подразумевается отдаленность от религиозной практики и выполнения предписаний ислама (намаз, пост, хадж и т.д.), то относительно соразмерное разделение первой условной группы свидетельствует о влиянии светского сознания на преподаваемый предмет в восприятии респондентов. Так категорически отрицательное мнение допустимости преподавания исламских наук светским человеком чаще всего обосновывается опасением респондентов тем, какое сознание студентам может заложить преподаватель, не выполняющий предписаний ислама. И в тоже время позиция респондентов о допустимости преподавания исламских наук светским человеком свидетельствует о том, что по мнению опрошенных светскость не имеет особого влияния на процесс исламского образования.

Равное разделение второй условной группы (ответивших по 10,5% «Более или менее» и «Затрудняюсь ответить») указывает на отсутствие однозначного мнения среди студентов о влиянии светского сознания на исламский образовательный

процесс. Эти данные свидетельствуют о том, что исламское образование в республике находится на стадии формирования, до конца не определен его статус. Отсутствие наглядных примеров и статистических данных о влиянии светского преподавателя на исламский образовательный процесс не дает возможности однозначно сформироваться мнению респондентов по данному вопросу.

Если в гендерном разрезе 36,5% мужского и 19,4% женского пола респондентов считают допустимым преподавание исламских наук светским человеком, то 30,8% и 13,7% мужского и женского пола соответственно не согласны с данным утверждением. Наибольшая часть ответивших на вопрос «Может ли преподавать исламские науки светский человек?» выявлено среди респондентов 3 курса обучения: 20,5% выбрало вариант ответа «Да» и 15,9% вариант «Нет», 1,14% «Более или менее» и 4,5% затруднилось ответить. За ними следуют респонденты 4 курса обучения: ответ «Да» отметило 14,8%, «Нет» 10,2%, «Более или менее» 5,7% и затруднилось ответить 2,2%.

Несмотря на то, что большинство респондентов (43%) считает возможным преподавание светского человека исламских дисциплин, улавливается тенденция нежелательности видеть светского человека в качестве такого преподавателя (34,2%). Следовательно, в стратегии исламского образования в казахстанском обществе необходим органичный баланс не только светских и религиозных наук, но и кадрового состава преподавателей сообразно полученному заключению.

Помимо образовательных программ и кадрового состава ключевым моментом исламского образования считаются ценностные парадигмы, прививаемые в процессе обучения. Исламское образование, как и любое другое образование, влияет на ценностные ориентиры человека и общества в целом. И в тоже время государственная политика не может не сказаться на концепции исламского образования. Учитывая данный аспект взаимосвязи исламского образования, ее ценностных парадигм

и государственной политики, актуализировалась потребность в более глубоком и разностороннем исследовании влияния исламского образования на диалог культур, формирование толерантного сознания, противостоящего натиску радикализма.

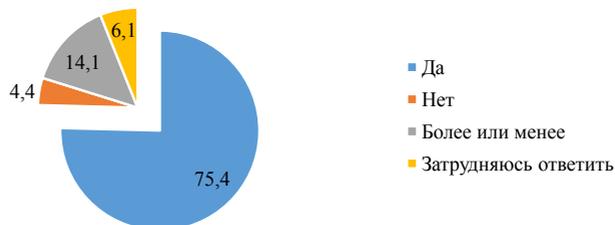


Рисунок 2 – Распределение ответов студентов на вопрос «На Ваш взгляд, способно ли исламское образование содействовать межкультурному и межнациональному диалогу в Казахстане?» (%).

Результаты опроса показывают, что подавляющее большинство опрошенных студентов (75,4%) согласны с утверждением о способности исламского образования содействовать межкультурному и межнациональному диалогу (рисунок 2). Относительно похожая тенденция наблюдается во мнениях респондентов, в большинстве своем ответивших положительно (65,8%) на вопрос «Возможно ли в рамках исламского образования формировать идеологию религиозного согласия?». И в тоже время 18,4% и 12,3% ответили «Более или менее» и «Затрудняюсь ответить» соответственно. Открытость исламского образования к новациям, диалогу и синтезу подтверждается не только мнениями опрошенных студентов, а также экспертного сообщества, 58% которых придерживается мнения о допустимости синтеза светских и религиозных ценностей в дискурсе исламского образования (рисунок 3).

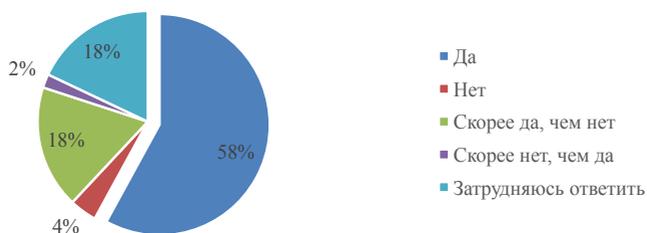


Рисунок 3 – Распределение ответов экспертов на вопрос «Возможен ли синтез светских и религиозных ценностей в дискурсе исламского образования?» (%)

Представляется, что посредством исламского образования возможно формирование «внутреннего фильтра» к попыткам деконструкции традиционного религиозного сознания представителями деструктивных объединений. По мнению половины респондентов, некачественное религиозное образование или полное его отсутствие влечет за собой риск радикализации населения. Лишь 22,8% опрошенных не согласны с данным утверждением и 15,8% в той или иной мере. В этой связи респонденты допускают процесс государственного регулирования религиозного образования с целью не допустить радикализации молодых людей. Так подавляющее большинство студентов (76,3%) считает, что государство должно регулировать процесс религиозного образования в Казахстане, поддерживая экспертов, 82% которых положительно высказались о востребованности разработки и внедрения государственной концепции исламского образования. Противоположного мнения придерживается 8,8% опрошенных студентов, а считающих, что государство скорее должно регулировать, чем не вмешиваться и затруднившихся ответить по 6,1%. Таким образом, явного недовольства со стороны респондентов из числа студентов и экспертов в сфере государственного формирования основных направлений исламского образования не выявлено.

Подводя краткий итог, стоит отметить, что исламское образование вполне соответствует современному образовательному процессу, включает в себя все его составляющие – стандарты, востребованность, толерантность, перенимает зарубежный опыт, открыто другим образовательным практикам, готово к диалогу, синтезу и интеграции.

Практика получения религиозного образования от зарубежных теологов весьма популярна среди студентов. Сегодня исламское образование находится на стадии формирования, пытаясь обрести профессиональный статус и институционализацию.

На основе данных социологического исследования, фиксируются следующие выводы о том, что исламское образование востребовано в Казахстане. Качество преподавания исламских наук находится на удовлетворительном уровне и соответствует общепринятым стандартам, но казахстанская модель исламского образования не является конкурентоспособной в сравнении с мировыми практиками религиозного образования. Исламское образование не противоречит светскости и светскому строю государства, однако мнения среди респондентов относительно взаимосвязи, перекрестного влияния светскости и исламского образования находятся на стадии формирования. Исламское образование способствует формированию толерантного сознания, межкультурного и межконфессионального диалога, ценностных ориентиров и идеологии неприятия радикализма [1, с. 31-47].

Литература

1. Модели исламского образования в постсекулярном обществе: евразийские и европейские тренды: отчет о НИР (промежуточный) / РГКП ИФПР КН МОН РК: рук. Сейтахметова Н.Л., Сатершинов Б.М.; исполн.: Сейтахметова Н.Л., Сатершинов Б.М., Жандосова Ш.М., Бектенова М.К., Смагулов М.Н. – Алматы, 2016. – 56 с. – № ГР 0115РК01830. – Инв. № 0216РК01017.

4.3 Исламское образование в контексте противодействия и профилактики религиозно мотивированному экстремизму

Исламское образование и его моделирование в таком светском государстве как Казахстан связано с проблемой формирования не только духовно-нравственных парадигм, но и с проблемой сохранения культурной и религиозной идентичности, устойчивой религиозной традиции, поскольку она может противостоять радикализации молодежи и молодежного сознания.

Возрождение значения исламского образования связано с подъемом интереса к исламу в Западной Европе, особенно на волне последних миграционных процессов и антиисламских настроений в связи с террористической группировкой ИГИЛ. Не секрет, что ислам становится предметом пристального интереса из-за своей жизнеспособности, поэтому исламское образование в Европе становится трендом, и сегодня даже недостаточно при религиозном образовании только предмета «основ вероучения», необходимы и другие предметы, раскрывающие глубинное содержание ислама и исламской культуры.

Исламское образование становится фактором консолидации исламских общин в Европе и фактором интеграции в обществе. В связи с чем необходимо при моделировании исламского образования в светских обществах использовать просветительский ресурс, направленный на воспитание и просвещение молодежи. Иными словами, необходимо органичное единство молодежи и образовательной политики.

Аналитика зарубежных подходов к реализации исламских образовательных практик в молодежной среде является актуальной для изучения и использования прогрессивных, позитивных решений в этой сфере применительно к казахстанским реалиям.

Выделим основные концепты, имеющие универсальное значение для понимания и оценки угроз, связанных с религиозным экстремизмом. Религия дает четкое обоснование для проявления протеста и сопротивления всему несправедному. В разные эпохи существования человечества религиозный экстремизм

вспыхивал в различных странах, в недрах разных вероисповеданий – как дискурс сопротивления всему, что противоречило и препятствовало вероисповедным практикам. Более того, очень часто несогласие с правящими режимами находило свое выражение в формах религиозного экстремизма и терроризма.

Религиозность в структуре общественного сознания динамична и зависит от условий, традиций, статуса государства (религиозного или светского) и других факторов. Общественное сознание является фундаментальной духовной квинтэссенцией общества. Формирование общественного сознания напрямую зависит от практики жизни, в то же время, общественное сознание моделирует эту практику.

В современных условиях глобальной нестабильности и вызовов со стороны религиозных экстремистских течений общественное сознание подвергается радикальной манипуляции, межконфессиональной «нетолерантности», разъидентификации и т.д. Отражение различных негативных дезинтеграционных процессов в общественном сознании формирует определенную идеологию. В условиях современности общественное сознание оказывает существенное влияние на жизнедеятельность общества, конструируя духовно-ментальные идеологемы и структуры общества

Экстремизм и терроризм в общем виде представляет собой приверженность к крайним взглядам и действиям, радикально отрицающим существующие в обществе нормы и правила. Экстремизм, проявляющийся в политической сфере общества, называется политическим экстремизмом, экстремизм же, проявляющийся в религиозной сфере, получил название религиозного экстремизма.

Радикализация религиозного сознания становится проблемой современного общества вне зависимости от регионов мира. Подверженность радикализации у маргинальных слоев общества является общей тенденцией. Феномен религиозного экстремизма и терроризма находит отражение в общественном сознании вообще и в сознании молодежи – особенно. Точки со-

циальной напряженности, создаваемые радикальными религиозными течениями, становятся перманентными, превращаясь в локальные и региональные конфликты, которые все сложнее остановить.

Религиозный экстремизм в новых политических и социальных реалиях становится угрозой духовной национальной безопасности, стирающей идентификационные культурно-религиозные коды, и что еще страшнее – ценностные мировоззренческие парадигмы, обесценивая жизнь отдельного человека и общества, предлагая взамен псевдорелигиозную идеологию.

Цель религиозного экстремизма – дезориентация, дезинтеграция, радикальная конфронтация с уже сложившейся традиционной системой религиозных ценностей, создание духовной и физической атмосферы страха, который разрушает жизнь каждого отдельного человека и общества. Сегодня терроризм – угроза не только нашей повседневной жизни, но это угроза нашему будущему. Радикализация религиозного сознания опасна тем, что несет угрозу кардинального изменения мировоззренческой ценностной парадигмы для казахстанского общества в целом, что чревато утратой суверенной идентичности.

Существуют географические индикаторы радикализации религиозного сознания и в условиях Казахстана, к ним можно отнести не только западные области Казахстана. Все чаще правоохранительные органы сообщают о нейтрализации радикальных групп в регионе Алматы и области.

Поскольку религиозный экстремизм и терроризм сегодня стали реальной угрозой человечеству и расставляют сети для ловли «душ» нашей молодежи, а экспортируемая чуждая религиозная идеология формирует агрессивное и радикальное религиозное сознание у молодежи, то в таких сложных конверсионных идеологических условиях становится все труднее формировать идеологию духовной безопасности общества.

Идеологический рекрут новых членов религиозных экстремистских организаций сегодня происходит уже не только на явочных квартирах учителей-идеологов, но посредством

средств современных нано-технологий (интернет пространство и т.д.). Интернет-сайты с видео-аудио и другими возможностями в считанные минуты передают информацию всякого рода и содержания, создавая даже радикальные флеш-мобы. Зомбирование, конверсия и исторические байки о богоизбранности адептов и их последователей – стары как мир, а методы передачи соответствуют нашему времени.

Если провести параллели между событиями в Актобе и Алматы в 2016 году, то можно найти универсальные связи, заключенные в идеологической пропаганде аудио-обращений, выкладывавшихся в интернете от имени одного из идеологов ИГИЛ – Абу Мухаммада Аднани. Не секрет и то, что в местах заключения происходит сращивание криминалитета с религиозным экстремизмом. Молодые люди, находящиеся в колониях для отбытия наказания, подвергаются жесткой религиозной конверсии. Алматинский стрелок как раз выходец из этой среды.

Молодежь, зачастую, является безграмотной в религиозном образовании, ей достаточно сложно разобраться в различных течениях и направлениях религии, в данном случае, ислама. Многие молодые люди представляются для проповедников в качестве «*tabula rasa*» (чистой доски), на которой они пишут идеи псевдо-религиозных догматов и новых практик исповеданий.

Религиозный экстремизм, маскируясь под исламские течения, призывает, якобы, к «правильному» пути в религии, становится угрозой духовной безопасности одного отдельного молодого человека, затем – группы, семьи, и в конце концов – общества и государства. Экстремисты навязывают неопитам идеологию радикализма, джихадизма, сущностью которых является порабощение, стадная психология, агрессия, ненависть к другим культурам и религиям, ко всему тому, что отрицается в Священном Писании – Коране.

Зарубежный опыт концептуализации и реализации молодежной образовательной политики необходимо не просто изучать, но и находить варианты применимости его в наших условиях, особенно в сфере противостояния религиозному экс-

тремизму. Известно, что, как правило, обращение властей к проблемам молодежи, начинается с протестных движений, так было, например, во Франции в 1968 году, когда французские студенты, недовольные образовательным процессом, требовали реформ в этой сфере. Студенческая молодежь является движущей силой в демонстрациях за демократические реформы, свободу слова, права меньшинств и т.д. Но необходимо отметить, что в протестных настроениях современной Европы большую роль играют и представители радикальных молодежных течений. На примерах таких стран, как Швеция, Германия, Ирландия и др. мы можем даже выявить некоторые не очень радужные перспективы развития в среде молодежи нетолерантного сценария межкультурных отношений. Правительства стран Западной Европы осуществляют множество программ и проектов для социально-культурного развития молодежи и ее интеграции во все сферы жизнедеятельности государства.

При оценке и анализе зарубежного опыта в области молодежной образовательной политики выявляются общие тенденции для стран Западной Европы – развитие образовательных проектов по интеграции молодежи в общество, активной социализации, формированию гражданского патриотизма, повышению качества жизни и молодежной конкурентоспособности.

В странах Западной Европы развитие молодежных образовательных программ связаны с воспитанием и просвещением. В университетах Европы сегодня преподают дисциплину «исламская теология», причем на языках страны. Программа «академические рамки для ислама» обкатывается в Бельгии (Антверпен), Нидерландах (Университет Лейден). В Германии в нескольких университетах обучают специальности «исламская теология и философия». Подобные программы финансируются государством и призваны содействовать интеграции мусульман в европейское общество [1].

Существует в европейских странах программа Ксенос, которая является проектом Европейского социального фонда, направленная на реализацию концепции «труд и жизнь как

многообразии в условиях многообразия». Задача программы – ликвидация всех форм дискриминации при получении работы, образования, продвижению и карьерному росту. Это своеобразная площадка толерантности и демократии в молодежной среде. Ксенос успешно применяется в таких странах как Бельгия, Австрия. Для казахстанского общества, являющегося поликультурным и поликонфессиональным, данная программа весьма актуальна и ее можно предложить для реализации.

Во Франции действует «проект М», поддерживающий инициативы молодых в интеграцию общества посредством образования. Данная программа позволяет выстраивать доверительные отношения молодежи и власти, что очень важно, поскольку молодежь, согласно социологическим срезам, не очень доверяет властным структурам. Например, в рамках «проекта М» работают образовательные профессиональные программы для уязвимых слоев населения, мигрантов, религиозного контингента молодежи*.

В условиях новых миграционных процессов в странах Западной Европы были введены проекты для молодежи, прибывшей из исламских стран. Такие проекты как: интеграция светского и исламского образования, научные и образовательные фонды, формирующие толерантное молодежное сознание и др. Для Алматы и других городов Казахстана подобные программы можно также использовать в борьбе с радикализацией молодежи.

Одним из трендов профилактической работы против экстремизма в Российской Федерации являются семинары «Основы толерантности и межкультурного диалога», в которых раскрываются техники управления эмоциями нетерпимости к религиям, культурам. Такие семинары-тренинги проводятся специалистами в области психологии, религии, политики. Семинары носят доверительный характер, развивают способность адаптации в условиях мультикультурности и религиозного мно-

* См. работы: Сейтахметовой Н.Л., Жандосовой Ш.М. по проблемам профилактики религиозного экстремизма.

гообразия. В условиях казахстанских мегаполисов, например, семинары и тренинги можно проводить усилиями региональных специалистов и бесплатно, не отдавая их на откуп приезжим специалистам из стран бывшего СНГ.

Развитие молодежной образовательной политики в регионе Центральной Азии представлено государственными законодательными актами и входит в приоритетное направление социального развития региона. Так, например, в Узбекистане имеются собственные уникальные программы, связанные с вовлечением молодежи в процесс возрождения традиционного искусства и ремесел, что очень позитивно отражается на формировании культурной и религиозной идентичности узбекской молодежи. Оценка зарубежного опыта стратегий и концепций молодежной образовательной политики выявляет общие тенденции в этой сфере и те проблемы, которые связаны с формированием интеграции молодежи, основанной на приоритетах своих стран.

Социологические мониторинги, проводившиеся в разных странах по проблемам вовлечения молодежи в террористические и религиозные экстремистские организации, показали общую тенденцию необходимости прививать историко-культурные традиции и воссоздавать историческую память среди молодежи. Именно в этом направлении развивается стремление молодежи к «узнаванию» опыта своей страны в религии, культуре, обрядах и т.д.

Опора на традиционные культурные ценности своего государства формируют диалогическое мышление у молодежи и установку на формирование идеологии культурной интеграции при условии сохранения собственного культурно-религиозного суверенитета. Для предотвращения религиозного экстремизма в среде молодежи целесообразным является постоянное социологическое измерение динамики и трансформации образовательных тенденций и трендов.

В казахстанском обществе происходят собственные социокультурные и политические изменения, которые связаны как

с удержанием традиции, так и процессами модернизации всех сторон жизни. В модернизационные процессы молодежь вовлекается очень активно, но не у всех ее представителей существуют объективные и равные возможности для реализации своего потенциала, вот почему нужны новые модернизационные практики образования с исламским контентом, поскольку казахстанская молодежь все чаще приобщается к исламской вероисповедательной практике.

Именно поэтому перед казахстанским государством и образовательной политикой стоят, отнюдь, непростые задачи. Казахстанская молодежь динамична, открыта интеграционным процессам в обществе и в мире. Вот почему необходимо удерживать традиционное культурное содержание в мировоззренческой парадигме молодежи, поскольку его можно использовать в качестве духовного амортизатора против радикализации. Так, к примеру, в отношении нравственно-духовной культуры необходимо формировать среди молодых культуру памяти и традицию преемственности поколений, уважение к традиционным религиям. Укорененная ханафитская традиция исламского вероисповедания, сложившаяся в Казахстане, способствовала диалогу между религиями и культурами. Казахстанцам необходимо удерживать этот позитивный диалогический контент, особенно в среде молодежи, сознание которой подвергается различным формам конверсии. В связи с этим, необходимо создание благоприятных социально-экономических, политических и духовно-культурных условий для разных слоев общества, с практически достигаемыми показателями качества жизни, которые определяют индекс человеческого развития.

Зарубежный опыт для казахстанских условий должен трансформироваться с учетом специфики состояния экономики, качества жизни, парадигм государственной идеологии, задач национальной безопасности и целью приумножения интеллектуального потенциала. В этой связи моделирование исламского образования в постсекулярном Казахстане является актуальной

задачей, поскольку фундаментальные мировоззренческие установки противодействию религиозному экстремизму могут быть сформированы в содержательных образовательных практиках исламского образовательного процесса.

Исламское образование в его плодотворной реализации и интеграции со светским образованием в условиях казахстанского общества имеет важное значение для формирования устойчивого религиозного сознания, основанного на культурно-исторических традициях казахстанского общества и позволит избежать рисков онтологической конверсии в молодежной среде.

В связи с последними политическими событиями в мире модели межнационального и межрелигиозного согласия опять становятся современным трендом. Казахская модель, реализованная в Ассамблее народа Казахстана, сегодня представлена как конституирующая принципы диалогического культурного сосуществования в казахстанском обществе.

Задаваясь вопросом о проблеме методологических и концептуальных вопросов в теме межрелигиозного, межэтнического согласия, мы, прежде всего, пытаемся прояснить смысл некой единой и одновременно «плюрокультурной» модели жизни разных религиозных (Других) идентичностей, имеющих устоявшиеся собственные традиции и культурные коды. Методологические установки, применяемые при изучении данного феномена, а именно «религиозной, межэтнической модели согласия», могут быть различными: от диалектики (в том числе и негативной диалектики Адорно) до установок постмодерна, что в прочем, позволит найти параллели и различия, тождество и гетерогенность в проблематизировании универсального истока, из которого «генерируется» согласие как возможность жизни разных религиозных и культурных идентичностей [2].

Можно ли (как пример казахстанского общества) научно-теоретическую парадигму межрелигиозного согласия с успехом «внедрять» в другие постсекулярные общества, поскольку в качестве модели жизни она уже более 25 лет реально существу-

ет? Как опыт, да, в качестве модели – да, но вот как парадигма? Вопрос этот далеко не риторический и неспроста, поскольку связан с мировоззренческими проблемами, формированием ценностных мировоззренческих установок в обществе. Казахское общество является, с одной стороны, традиционным, поскольку базируется на духовной традиции казахской культуры, с другой – модернизированным, и в этом смысле, оно уникально для конструирования онтологических моделей жизни, в которых идентичности «Я» и «Другой» не противопоставлены как враждебные сущности, напротив, они связаны единой нитью духовно-культурного родства.

В опыте казахско-казахстанской жизни мы находим благодатную почву толерантности, давшей ростки жизни культурно-толерантного пространства, которую сегодня мы с гордостью называем территорией согласия. Еще Абай в «Словах назидания» концептуализировал тему «Я и Другой» как проблему узнавания Я в Другом (Слово Второе) и не Абай ли раскрывал смысл понимания религиозных ценностей посредством этических императивов, разума, способствуя концептуализации «религиозной идентичности» как духовно-этической, которая является онтологическим фактором продвижения идеи согласия в разнокультурном обществе.

В Слове Тринадцатом Абай говорит: «Иман – есть неизбежная вера в Единого и Всемогущего Создателя, о бытии и существовании которого дано нам знать из посланий через его Пророка, да благословит Аллах его имя.

Существует двоякий путь верования. Одни принимают веру, убедившись в ее необходимости и справедливости, укрепляют ее в себе разумными доводами. Эту веру мы называем «якини иман». Другие веруют, черпая познания из книг и слов муллы. Этим людям требуется особая приверженность к предмету своей веры, твердость духа, дабы выстоять перед соблазнами тысячи искусителей и не дрогнуть даже перед лицом смерти. Это есть «таклиди иман». Чтобы сохранить в себе иман, необходимо иметь отважное сердце, твердую волю, уверен-

ность в своих силах. Но как нам быть с тем, кто не имеет знаний, позволяющих отнести его к приверженцам «якини имана», или не имеет твердых убеждений, легко поддастся соблазнам и уговорам, из корысти называет черное белым, белое — черным, клянется, выдавая ложь за правду. Как назвать его сторонником «таклиди имана»? Сохрани нас, Аллах, от таких людей. Каждый должен помнить — не существует имана помимо упомянутых.

И пусть вероотступники не рассчитывают на беспредельность Божьей милости, они не заслуживают ни прощения Аллаха, ни защиты Пророка. Будет проклят тот, кто принимает за истину ложные пословицы: «Острые меча сильнее клятвы», «Нет греха, которого не простил бы Аллах» [1].

Наверное, это Слово Абая как никогда актуально в наши дни, когда политические технологи стали осознавать себя «неумолимой иррациональной» силой, ведущей к столкновению цивилизаций, религий, ценностей религиозных и светских, в которой на поверхности лежит методологическая уловка, основанная на непросвещенности одних и эмоциональной усердности других, о недопустимости того и другого говорят нам Священные Тексты.

Расставленные Абаем акценты на духовно-нравственном содержании религиозного вероисповедательного опыта возвращают нас к истокам веры, и что еще очень важно, к истокам духовной традиции тюрков, в которой эксплицировано абсолютное этическое начало, исключительная этическая квинтэссенция. Возможно, что толерантная религиозная модель согласия «заложила» свои основы в проект толерантизации казахстанского общества еще в те далекие времена, где реализовывалось тюркское миропонимание и тюркское мироотношение. Использование концептуальных идей Абая в конструировании модели религиозной жизни, основанной на согласии, нужно не в качестве «привязки» к современным проблемам, а как базовый принцип для формирования рационального понимания религиозной культуры, религиозного дискурса и религиозного праксиса.

Формирование толерантности религиозного сознания в

светском обществе – тема нашего времени, именно оно и является условием существования межрелигиозной модели согласия. В Казахстане, как мы уже отмечали, существовал опыт такого формирования еще в период номадической модели жизни, именно поэтому уже модернизированная модель согласия является онтологически укорененной. Однако считать, что она не будет подвергаться деконструкции, наивно. Последние годы демонстрируют нам попытки деконструирования казахстанской религиозной парадигмы, основанной на традициях религий, являющихся исторически и онтологически укорененными в бытии казахстанской культуры. Современные поликультурные реалии демонстрируют нам проблему столкновения традиционализма и нетрадиционализма в религиозной среде.

В период 90-х, когда происходило становление плюралистической идеологии, религиозная жизнь находилась вне сферы влияния государства, и тем более, вне сферы контроля. Оно и понятно, поскольку в светском обществе отделение религиозного от всего светского является законодательным. Но именно в этот период и произошла конверсия, связанная с внедрением радикальных идеологических установок в общество. В религиозном пространстве появились лакуны, очень быстро заполнившиеся новыми религиозно-радикальными течениями.

Исламский мир – сегодня понятие только географическое и социокультурное, никакого единения исламского в мировом пространстве нет. Реальное согласие в мусульманском мире – скорее метафора, поскольку мы видим политические примеры сложных отношений Иран – Ирак, Египет – Сирия и др. Можно говорить об арабском мире, об их согласии, и то с натяжкой. Например, Кавказ исламский очень разнороден, в Центральной Азии – тоже не так все просто, хотя связующим является суннизм ханафитского мазхаба, тем не менее, исламская идентичность в этом регионе определяется посредством давно укоренившихся исламских традиций. Постепенно религиозная составляющая начинает меняться и это изменение чревато именно

своими онтологическими последствиями, поскольку будет способно изменить даже религиозное сознание.

Вторжение в религиозную сферу, которая в советский и постсоветский период была свободной, поскольку проводились реформы социальной и экономической областей, было существенным. Эмиссары радикальных течений внедряли свои политехнологии, «расшатывая» религиозное сознание молодежи, пытаясь изменить его религиозную идентичность. И только благодаря политике государства удалось удержать религиозный ландшафт и избежать массовой религиозной конверсии, сохранив модель религиозного согласия.

Возвращаясь к вопросу о концептуализации проблемы межрелигиозного согласия и ее использования другими обществами, можно говорить о необходимости использования такого опыта, а также о механизмах адаптации, поскольку общества различны по-своему мировоззренческому и духовно-культурному контенту, усиливающейся религиозной составляющей или наоборот. Для продвижения модели межрелигиозного согласия необходимо диалогическое партнерство государства и религии.

Аналитический опыт проблемы показал, что:

1) В казахстанских государственно-конфессиональных отношениях отмечается минимальный уровень партнерства государства и религии или полное ее отсутствие. Вместо этого преобладает вертикальная модель взаимодействия и подотчетность религии государству. Этот аспект затрудняет и препятствует выработке совместных/единых векторов социального развития. На этом фоне отсутствует видение общих интересов государства и религии, прагматичный подход к решению общественных проблем. Затруднено выявление общих групп риска, в том числе и в молодежной среде, уровня и состояния их религиозного/атеистического сознания, эмоционального состояния, подверженности к религиозной конверсии;

2) Традиционные религиозные институты не владеют навыками по решению социальных проблем, по разработке проектов социальной активности и их реализации, по регулированию

межконфессиональных и межэтнических, возрастных конфликтов среди верующих. Не выработано проектное и структурное мышление, прогнозирование, моделирование и предвидение рисков и угроз национальной безопасности, выявление болезней социума на ранней стадии их развития. Более того, когда общественные религиозные объединения вырабатывают или находят точечные/комплексные методы решения проблем, то не имеют экспериментальной площадки для первичных исследований, т.е. требуются квалифицированные эксперты, которые способны проводить исследования по внедрению современных методов регулирования уровня социальной активности верующих и давать свое заключение с рекомендациями и оценкой;

3) Взаимодействие государства и религии на общественном уровне носит ситуативный характер, без долгосрочных планов партнерства. Требуется проработка социального концепта взаимодействия государства и религии, основанного на регулярности, системности и действенности.

Наиболее приемлемой формой государственно-конфессионального взаимодействия представляется партнерство государства и религии на уровне официальных представителей, в частности КДР РК, ДУМК и РПЦ. Партнерство государства и религии не противоречит Конституции и основным законам РК, к тому же не исключает ответственности религиозных объединений, как перед государством, так и перед обществом [2].

В качестве основных задач партнерства государства и религии могут служить:

– Достижение максимально успешной модели совмещения традиционных светских, религиозных, семейных и других ценностей с требованиями современности;

– Регулирование и сохранение ценностных ориентаций по нравственным нормам, взглядам, убеждениям, оценок и самооценок, физических и эмоциональных состояний, целей, форм и методов социальной деятельности верующих;

– Сохранение и развитие духовных традиций и обычаев народов, их национальной и культурной самобытности;

– Продвижение в обществе идеи умеренности, терпимости и открытости внешнему миру;

– Предотвращение трансформации конфликтного потенциала, образованного на социальных и экономических проблемах в форму конфликта с религиозной основой, т.е. подкрепления конфликта религиозной идеологией;

– Развитие благотворительной деятельности и социальной активности традиционных конфессий, в целях погашения социальной напряженности;

– Совместная охрана и восстановление культовых объектов, являющихся республиканскими памятниками истории и культуры.

Таким образом, с целью сохранения стабильности, государственные и религиозные организации РК могут осуществлять совместное социальное служение и партнерство в сферах здравоохранения, образования, социальной защиты, благотворительности и гуманитарной помощи, а также иных областях деятельности, направленных на укрепление духовного и физического здоровья казахстанцев. Все эти рекомендации могут способствовать продвижению модели межрелигиозного согласия как устойчивой модели жизни в казахстанском обществе и в этом ее значении она может презентоваться другим светским обществам.

Унифицирование концептуального содержания феномена «межрелигиозное согласие» не представляется возможным, поскольку достаточно сложно раскрыть все квантитативное значение составляющих его, тем не менее, поскольку концептуальность – это всегда главенство и преобладание базовой идеи, базового смысла и в конечном итоге, стратегии, то возможна универсализация данного понятия, поскольку оно и определяет действующую стратегию и, что очень важно, стратегию будущего.

Экзистенциальный смысл ее в том, что она создает условия для существования Я в культуре Другого. Большое количество примеров экзистенции Я в Другой культуре показывает

культурную реальность современности, в которой существуют, скорее, мультикультурные коды, нежели монокультурные.

Советский период, в свою онтологическую бытность, был направлен на стирание многообразных культурных кодов, особенно религиозного кода культуры, и привел в итоге не только к частичной утрате собственной культурной идентичности, но, что самое печальное – утрате способности к религиозному мироощущению, в котором Бог был не воображаемым смыслом мира, а реальностью, которая и определяла мир.

Постепенно отдаляясь от божественного истока, советский человек конституировался в эмпирика-прагматика, а его жизненный и окружающий мир постепенно не столько «расколдовывался», сколько «обезбоживался», религиозная же идентичность становилась всего лишь навсего «этнической расцветкой». Иудаизм, христианство, ислам с их ценностными парадигмальными установками не вписывались в советскую культурную парадигму. Распад СССР представляется не только ведь политическим процессом, но и культурным. Культурный шок как «испытание культурой» для этого времени стал причиной «непозитивной» философской рефлексии опять же над проблемой Я и Другого, теперь уже в иных культурных реалиях, противопоставления.

Культурная реальность в последние годы становится на постсоветском пространстве – в условиях постметафизики или постсекулярности мирового пространства – религиозной. Хотя достаточно сложно определить с такими проблемами, как пассивный-активный секуляризм, латентная-воинственная религиозность. Однако именно религиозный контекст выявил современную онтологическую тоску по божественному. Начался так называемый Религиозный Ренессанс, принесший раскрепощение религиозного контента, который всегда определял сущность человека. На территории постсоветского Казахстана происходили те же самые культурные процессы, что и в других бывших советских республиках [2].

И каковы теперь главные ценностные установки в культурной парадигме: светские (либеральные), исламские (религиоз-

ные)? Казахстан – уникальное культурное пространство, в котором диалогическое толерантное сосуществование мусульман и христиан, различных этносов и религиозных конфессий создало беспрецедентную «возможность возможного» экзистенциального диалога Я и Другого.

Сегодня в социокультурных реалиях постмультикультурализма предлагаются различные версии диалоговых стратегий ислама и христианства, либерализма и религиозного постмодернизма. Например, евроисламская стратегия, евразийская и др.

Евразийство как версия евроислама в интеграционном значении может дать социокультурный подъем евразийского самосознания. Что имеется в виду? Евразийский способ мышления определяет, соответственно, евразийскую модель поведения как модель диалога, поведения в диалоге.

Евразийская идеология не может осуществиться вне интеграционных процессов: экономических, политических, образовательных. Евразийство – по большому счету, это диалог Запада и Востока. В евразийской модели осуществляется либеральный, свободный диалог, в котором происходит вовлечение друг в друга миров Европы и Азии. Евразийство в новых социокультурных и политических реалиях сохраняет культурно-религиозные коды Европы и Азии, в данном случае, коды либерализма и христианства и коды ислама и либерализма.

Если реконструировать опыт культурного, политического взаимодействия исламского и христианского миров на территории Казахстана, то он – очень длительный и позитивный. В качестве примера – это диалог, осуществленный мусульманским философом Абу Насром аль-Фараби с античной (древнегреческой философией), обозначивший целое направление в дискурсе мировой философской мысли – религиозной компаративистики, в рамках которой стало возможным осуществление взаимодополнительности культур Востока и Запада [3]. Да и вообще, реконструкция диалогического опыта прошлого всегда показывает интенции интерпретативного мышления, которое

необходимо для инсталляции диалога. Надо сказать, что стремление и поиск диалогических стратегий также очень часто инициировали западные ученые, особенно с XIX века. Попытка представить исламское и христианское культурное наследие в виде двух отчужденных мировых систем, по сути дела, всегда однобоко, линейно и фрагментарно. Разумеется, чтобы показать исключительность, уникальность того или иного культурного мира, его необходимо раскрыть через его религиозно-культурный код, обозначить его уникальным паттерном и, вместе с тем, выявить его онтологическое различие. И это необходимо для того, чтобы понять его сущность.

Для казахстанского общества необходимо расширение диалогического поля и поиск стратегических концепций для устойчивой коммуникации внутри страны и интегративной коммуникации со странами Западной Европы и Мусульманского Востока для того чтобы коммуникативная практика Я и Другой была подлинной, экзистенциальной и разумной, поскольку коммуникация должна быть рациональной, а рациональность коммуникативной. Впрочем, это уже к Юргену Хабермасу.

Недавние события в Европе всколыхнули всю мировую общественность. Вновь в СМИ запестрили заголовки о религиозном терроризме, радикализме и угрозах джихадистов. Однако экстремистский акт лежит на поверхности и является результатом допущенных недочетов европейского общества, а суть проблемы кроется в глубине, уходя корнями в ценностные и мировоззренческие взгляды.

В непричастности мусульман, исповедующих традиционный ислам к теракту в столице Франции и том, что это действия экстремистских и псевдорелигиозных группировок нет ни малейшего сомнения. Доказательством служит стечение, казалось бы, случайных обстоятельств, однако за ними кроется истинное и явное различие радикального и традиционного ислама. В ходе полицейского расследования был отмечен поступок одного из жителей Парижа, который вывел в безопасное место группу людей из захваченного кошерного гипермаркета. По заявлению

СМИ им оказался мусульманин, невольно ставший свидетелем кровавых событий. Его действия помогают развеять миф о том, что мусульманин – это террорист или радикал и еще раз доказывает непричастность традиционного ислама к террору и насилию.

Произошедшие события еще раз показали, что даже в европейском постсекулярном обществе существует дискурс религиозных взглядов и светских ценностей. В данном конкретном случае он кроется в исламских религиозных догмах, ставших почвой для разжигания вражды между последователями светскости и религиозности. Сформировавшийся дискурс протекал в латентной форме, время от времени подавая признаки приближения пика, при котором скрывать или игнорировать его практически невозможно. Среди наиболее ярких признаков приближения своеобразного финала столкновения ценностей можно назвать одну из первых карикатур пророка Мухаммада 2005 года и антиисламский фильм «Невинность мусульман» 2012 года, в итоге вылившиеся в террористический акт приверженцами экстремизма на территории демократического государства ее же гражданами.

С позиции исламского вероучения верующим и неверующим категорически воспрещается какое-либо изображение Аллаха или пророка Мухаммада, вплоть до схематических набросков. Также мусульманскими учеными порицается клевета или юмор в адрес пророка Мухаммада. В демократическом и постсекулярном понимании, которое пытаются выдать в качестве оппонента религиозности, понятие свободы слова и совести используют в качестве инструмента критики исламских ценностей. Это и является так называемым «камнем преткновения» между радикальными последователями религии и зарубежными издательствами.

Анализируя сложившуюся ситуацию во Франции, очевидным становится факт попытки разжечь ценностный конфликт, обострить религиозную ситуацию во всем Евросоюзе и активизировать деятельность террористических группировок. В Европе на сегодняшний день можно заметить открытое стол-

кновение ценностей и взглядов на свободу слова и религиозных убеждений среди политических и государственных фигур. Это еще раз показывает, что не все европейские методы взаимодействия государства и религии могут заимствоваться и применяться в Казахстане, а следует выработать свои методы государственно-конфессионального диалога и взаимодействия.

В Европе имеются разные оценки парижских событий. Необходимость толерантного отношения к религиозным ценностям со стороны светского общества становится всего лишь риторической, назрела необходимость формирования толерантности. Свобода слова в демократическом обществе не должна становиться способом разжигания религиозной вражды. Чувства верующих – личностная сфера, наиболее тонкая и чувствительная. Необходимо соблюдение религиозного суверенитета. Оправдание терактов недопустимо. Все это наводит на мысли о том, что необходимо изменение политики европейских стран по отношению к религиозным ценностям, которые для миллионов людей являются основными, моральным кодексом.

Парижские события разжигают исламофобию и антиисламские настроения во всем европейском обществе, что опять нагнетает атмосферу противостояния исламского и христианского миров. Однако казахстанских современников волнует вопрос «Возможно ли повторение проблемы Франции в РК?» и «Как не допустить развития подобных сценариев?».

Сегодня с определенной долей уверенности можно сказать, что повторения проблемы столкновения светских и религиозных взглядов в Казахстане на уровне государства маловероятны и практически не осуществимы. Данному заключению сопутствует ряд причин, среди которых применяемые государством методы противостояния и борьбы с религиозным радикализмом и фанатизмом. В казахстанском обществе наложен негласный запрет на открытую критику журналистами традиционных религиозных взглядов, ценностей и убеждений. Более того прилагаются максимальные усилия по поддержке традиционного духовенства, повышению уровня религиозного просвещения и

закреплению диалоговой площадки, созданной усилиями государства. Иными словами, в Казахстане не дают ни малейшего повода для развития ценностных кризисов или столкновения светскости и религиозности. Напротив, повсеместно проводится регулярная пропаганда межконфессионального диалога и веротерпимости, взаимодействия светскости и духовности, ведущие отечественные религиоведы неоднократно подчеркивали, что светскость и духовность взаимосвязаны и невозможно представить стабильность в республике без их взаимодействия.

С целью сохранить достигнутую стабильность в религиозной сфере и не допустить развития европейских событий во всей Центральной Азии наиболее эффективным является выбранный государством вектор государственно-конфессиональных взаимоотношений. Он нацелен закрепить концепции традиционного ислама, в частности ханафитского мазхаба, который дает возможность избегать конфликта религиозных взглядов и светских ценностей. И в тоже время прилагаются немалые усилия по сохранению свободы слова и вероисповедания.

В последние годы мировое сообщество и Казахстан в том числе столкнулись с проблемой религиозного экстремизма, который представляет собой серьезную угрозу безопасности страны. Важно отметить, что религиозный экстремизм – это радикальные и извращенные формы псевдорелигии, которые ради достижения поставленных их инициаторами целей трансформируют религию в идеологический инструмент, оправдывающий любые средства, включая и насильственные.

Процесс вербовки населения в ряды экстремистских групп нацелен на практикующих мусульман и тех, кто находится на стадии поиска информации о религии. В основном это информационное и идеологическое противостояние между приверженцами традиционной ортодоксальной веры и радикальных взглядов.

Казахстанское население сегодня достаточно подвержено вовлечению в экстремистские группы, особенно молодежь. Это в определенной степени подтверждается наличием осужденных

казахстанских граждан за причастность или участие в террористических акциях.

Причины подверженности населения к радикализации лежат в совокупности разного рода «благоприятных» факторов, которые помогают навязать экстремистскую идеологию и воспринимать ее как должное.

Вовлечение в ряды экстремизмом, как и сам процесс навязывания радикальных взглядов может происходить осознанно или неосознанно. Последнее, чаще всего достигается путем обмана и искажения истины (религиозной, государственной, деятельности зарубежных радикалов и т.д.), тогда как осознанная радикализация религиозных взглядов населения происходит в качестве ответной реакции отдельных социальных слоев на общественно-политическую или социально-экономическую ситуацию в стране.

Условно, факторы, оказывающие влияние на общее недовольство (в том числе и религиозную ситуацию в РК) среди населения можно разделить на две группы.

К первой группе факторов можно отнести: социальную и экономическую нестабильность в регионах, несправедливость и коррупцию в судебных, правоохранительных органах и органах правления, резкое и чрезмерное ущемление религиозных прав (законодательный запрет на религиозную атрибутику и т.д.), предрасположенность некоторых слоев населения к радикализации, по различным причинам – возрастные, этнические и иные [4].

Во вторую группу входят: религиозная безграмотность населения, разобщенность среди верующих, незнание большинством имамов и проповедников русского языка, активная деятельность оккультно-мистических и псевдорелигиозных движений, и религиозно-информационный вакуум в республике.

Социальные группы подверженные радикализации.

В Казахстане до сих пор существует неопределившаяся масса практикующих верующих с фанатичным (искаженным) и фундаментальным (салафитским) взглядом на ислам. К ней

относится социально необеспеченная, со средним или незаконченным образованием, безработная молодежь, в промежутке от 17-18 до 30-35 лет, в качестве непосредственных исполнителей экстремистских акций. И вторая, более зрелая, светски образованная, социально обеспеченная прослойка населения в возрасте от 30-35 лет и выше, финансово-обеспеченная.

Перечисленные социальные группы, ввиду своих односторонних взглядов, легко поддаются радикализации и вербовке экстремистов, скрывающихся за маской фундаментализма. Это связано с тем, что понятия фанатизм и фундаментализм очень близки друг к другу в плане подверженности к радикализации верующих, поэтому фундаментально настроенную молодежь проще переубедить взять в руки оружие для отстаивания своих религиозных интересов или борьбы с мнимым противником. Это значит, что в долгосрочной перспективе неопределившаяся масса молодежи может представлять угрозу для государства и всего религиозного сектора.

Согласно экспертному заключению [5], представленному Генеральной прокуратурой, социальный портрет террориста выглядит следующим образом: «это безработный молодой человек в возрасте 28 лет, со средним образованием. Без специального религиозного образования. Женат, имеет несколько детей».

Процесс их вербовки в радикальные псевдорелигиозные группы может занимать от нескольких дней до года в зависимости от условий и подготовленности вербовщика. Исходя из этого, стоит обратить внимание на подготовленность и компетенции вербовщика в Казахстане, которые заключаются в общей характеристике и технологии вербовки [6].

Общая характеристика вербовщика:

➤ Визуальный портрет: мужчина/женщина в возрасте от 20 до 40 лет, с характерной религиозной атрибутикой (борода, головной убор) повседневная или спортивная одежда, преимущественно говорящий/ая на русском языке;

➤ Психологический портрет: личность эмоциональная, волевая, с высоким уровнем самоконтроля, жестким темпом и

ритмом речи, чаще сангвиники или холерики с ярко выраженной вспыльчивостью;

➤ Гибкость и приспособляемость – умение вербовщиков действовать ситуативно, идя на временные и вынужденные компромиссы.

Технологии вербовки:

➤ Умелое и профессиональное использование коммуникаций и информационного пространства (современные технологии передачи денежных средств и данных на электронных носителях, интернет и социальные сети);

➤ Трансформация и внедрение. Целенаправленный переход от вербовки русскоязычного и оторванного от традиций «городского» населения к казахоязычному, при помощи постепенного мимикрирования в него (перевод литературы экстремистского толка на казахский язык, участие в «айтысах», использование казахских/тюркских имен и ников в социальных сетях) из-за «удержания» проповедниками казахоязычного религиозного сегмента и низкого уровня подверженности казахоязычных граждан (у которых укоренились традиции и обычаи) к радикализации;

➤ Постоянное повторение религиозных терминов, не всегда понятных для вербуемого;

➤ Усиление отсылки на религиозную основу (ради Аллаха и вечной загробной жизни, а не ради мирских благ);

➤ Подмена общепринятых религиозных, жизненных и материальных ценностей на мнимые и ложные (Аллах даст рай лишь за одного убитого неверного – это самый верный способ достижения довольствия Аллаха);

➤ Полный отрыв вербуемого от социума и общества, независимость и зачастую противоречие ему;

➤ Блокирование разума вербуемого на приятие им опровергающей информации, т.н. «зомбирование», внушение о не востребованности разума и логического мышления в религии и требование полного повиновения;

➤ Создание и поддержание тесного непрерывного контакта с вербуемым, с целью исключения появления сомнений в истинности и оправданности действий;

➤ Призыв к единству и единению под одним флагом радикализма, для готовности противостоять скрытым внешним врагам родины или религии (например, РФ, Китай, США).

Стоит отметить, что сам процесс вербовки неопределившейся молодежи в экстремистские или радикальные группы включает в себя религиозно-идеологическую подоплеку с поэтапным, целенаправленным и комплексным подходом по «обработке» разума вербуемого. Идеологической подоплекой является фундаментализм, на котором основывается ключевая идея различных течений исламского толка и является «идеологическим козырем» всего процесса.

Если же рассмотреть данную проблематику со стороны шариата, то в традиционном исламе для обозначения понятия экстремизм используется пять различных терминов. Вкупе они означают выход за пределы, установленные для верующих, как в области убеждений, так и в поклонении. Одним словом, быть жестким в религии и превышать меру в следовании религиозным предписаниям.

Таким образом, традиционный ислам запрещает проявлять фанатизм и радикализм. Поэтому при вербовке будущего приверженца экстремизма ставится цель укоренить чрезмерность в фундаментализме, не давая осознать греховность данного действия и избегая противоречивости с традиционной религией. Чрезмерный фундаментализм, в свою очередь, позволяет аннулировать и игнорировать все заключения религиозных структур (КДР МКС РК, ДУМК, мечети), толковать религию в радикальном ключе, поменять полюса «черного и белого» и жизненные ценности со всеми вытекающими негативными последствиями.

Общий механизм вербовки можно разделить на два вида:

1) Прямой (непосредственный) контакт с потенциальным adeptом – беседа с упреками и наставлением, нахождение точек соприкосновения интересов;

2) Отдаленный (косвенный) контакт – посредством электронных программ для различных гаджетов, аудио, видео и текстовых носителей информации.

Методы применения этих механизмов различны и весьма действенны. В казахстанской практике до принятия закона о религиозной деятельности, наиболее эффективным для вербовки практикующих и непрактикующих верующих был прямой контакт с потенциальным адептом, который в дальнейшем подкреплялся отдаленным контактом (литература, ауди, видео-лекции с содержанием информации экстремистской направленности). После вступления в силу закона о религиозной деятельности, обратный процесс, переход от косвенного контакта к прямому, считается менее эффективным, в плане прогрессивного роста приверженцев и действует на ту прослойку населения, которая ищет информацию о религии не у официальных представителей, а в интернете или других ее носителях.

Весь процесс вербовки можно условно разбить на три этапа:

- 1) Выделение практикующих верующих в качестве потенциальных будущих членов от общей массы населения;
- 2) Вхождение в доверие и налаживание контакта;
- 3) Поддержка непрерывного контакта с целью программирования воли и разума вербуемого до нужного уровня фанатизма, в зависимости от поставленной цели (вертикаль: один из духовных лидеров, его помощники в распространении экстремисткой информации, спонсирующий или покровитель, исполнитель теракта).

До принятия закона о религиозной деятельности для осуществления первого этапа вербовки выбирались места скопления практикующих мусульман – места паломничества, мечети, намазхана, халяльные предприятия общественного питания и частные дома верующих (во время заупокойных молитв, поминок, ужинов разговения). После вступления в силу закона о религиозной деятельности этот круг возможности вербовки сузился до мест паломничества и частных домов. Наличие случаев проповедей с экстремистским уклоном объясняется тем,

что отследить или законодательно запретить правоведческую деятельность в местах паломничества и частных домах весьма сложно.

Этапы вхождения в доверие и непрерывное поддержание контакта с вербуемым менее привязаны к конкретному месту, потому что после налаживания контакта с будущим адептом время и место последующих встреч можно постоянно изменять.

Сам **процесс вербовки** основан на:

- Религиозной безграмотности населения;
- Искаженном разъяснении традиционной религии при помощи внушения сомнений в истинности веры и правильности поклонений (не признание легитимности мировых ученых, а значит и всех имамов ДУМК, чтение только определенной религиозной и деструктивной литературы);
- Пропаганде исключительности и превосходства, а также поэтапном внушении верности лишь буквального понимания священных текстов, которое позволяет толковать их в радикальном ключе;
- Открытии и увеличении числа НПО, частных фондов, воспитательных и образовательных учреждений религиозной направленности неподотчетных ДУМК.

Все проблемы, связанные с радикализацией и деконструкцией устойчивого традиционного исламского сознания, возможно решить при концептуальном подходе к проблеме исламского образования, раскрыв его когнитивный консолидирующий потенциал в современном казахстанском обществе.

Литература

1. Абай. Слова назидания / пер. с каз. С. Санбаева. – Изд. 2-е. – Алма-Ата: Жалын, 1983. – 160 с.
2. Сейтахметова Н.Л., Смагулов М.Н. «Я» и «Другой» в модели межрелигиозного согласия (казахстанский опыт) // Вопросы методологии казахстанской модели межэтнического единства и согласия: матер. III город. науч.-практ. конф. Научно-экспертной

группы АНК г. Алматы. – Алматы: ИФПР КН МОН РК, 2015. – С. 110-119.

3. Курмангалиева Г.К., Нысанбаев А.Н., Соловьева Г.Г., Сейтахметова Н.Л. Наследие аль-Фараби и современная философия взаимопонимания. – Алматы, 2011. – 247 с.

4. Более 70% причастных к терр.деятельности в Казахстане были безработными – исследование. / <http://meta.kz/novosti/kazakhstan/877097-bolee-70-prichastnyh-k-terrdeyatelnosti-v-kazahstane-byli-bezrobotnymi-issledovanie.html> от 01 апреля 2014 г.

5. О рассмотрении судами уголовных дел об экстремизме и терроризме / <http://prokuror.gov.kz/rus/novosti/stati/o-rassmotrenii-sudami-ugolovnyh-del-ob-ekstremizme-i-terrorizme> от 08 апреля 2014 г.

6. Смагулов М.Н. К вопросу о религиозно-экстремистских политтехнологиях: локальность и универсальность // Проблемы противодействия глобальным вызовам национальной безопасности: матер. междунар. науч.-теор. конф. – Алматы, 2014. – С. 71-77.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование проблем исламского образования фокусируется вокруг фундаментальных вопросов о бытии человека, о его духовной структуре и встроенности в реальность. Изменение когнитивных установок в образовательном процессе на интеграцию с наукой связано с общемировыми тенденциями. Современному Казахстану необходимо воспроизводство профессионалов, которые обладают современной культурой мышления. Поливариантная концепция реформ в образовании не может осуществиться вне исламского образования, которое также нуждается в реформировании.

Стратегия образования заключается в достижении смыслового единства образовательных и научных дисциплин, в котором раскрывается и формируется сознание, способ восприятия мира, критическое и диалогическое мышление. Образованный человек транслирует идею консолидации общества, преемственности традиций и перспективу духовно-культурного развития – все это находится в сфере реализации модели исламского образования, которую предлагают авторы данной монографии.

Опора на традиции казахстанской системы образования и реформы в контексте трендов Болонского процесса позволят осуществить интеграционную парадигму исламского образования в светском обществе. Образование в эпоху постсекулярности должно продуцировать креативную мысль. Осваивать знание означает, конечно, повторение пути, но оно может осуществиться не только как путь через ошибки и тупиковые дискурсы, оно возможно как путь, высвечивающий результат, если иметь цель, ясные задачи и логику мысли, включенности личностной мотивации.

Моделирование исламского образования должно осуществляться как полноценный процесс вовлечения человека в коммуникацию с божественной заданностью этических императивов, интерпретацией нравственных текстов, прояснением собственной идентичности, субъектности, раскрыв собственную уникальность в мире, приобретая знание для решения важных проблем казахстанского общества.

Проблемы и задачи, поставленные авторами настоящей монографии, показывают многогранность и диалогичность исламского образования. В первой главе обозначена магистральная линия – раскрыть онтологический смысл исламского образования, его коммуникативный смысл. Реконструкция исламского образования, традиционных практик обучения показывает значение духовно-культурной преемственности для формирования исторической культуры мышления.

Личностный смысл образования раскрывает его значение для становления человека. Понимание исламского образования как моделирование коммуникации с Богом, показывает ценностное значение образования в традиции ислама.

Духовная преемственность в исламском образовании необходима для сохранения национальных кодов культуры. Во второй главе рассмотрены модели исламского образования, которые формировались в тюркской, казахской и казахстанской культуре. Такие интеллектуальные течения в Исламском мире как джадидизм, просветительство, суфизм открыли возможность поливариантным практикам исламского образования.

Третья глава посвящена раскрытию проблемы исламского образования в постсекулярном обществе, амбивалентности феномена постсекулярности. Глава четвертая раскрывает значение исламского образования в противостоянии радикализации. В монографии решен ряд проблем, связанных с продвижением интеграционной модели исламского образования в казахстанском обществе, направленной на модернизацию общественного сознания. Вместе с тем авторским коллективом поднимаются проблемы, требующие дальнейших научных изысканий:

ислам и постмодернизм (трансмодернизм), дискурсивность постсекулярности и др.

Исследуя феномен исламского образования в Казахстане, динамику и трансформацию, можно сделать выводы о необходимости его дальнейшего развития. Авторский коллектив пришел к некоторым общим выводам:

1. Исламское образование должно осуществляться в соответствии с государственной концепцией образования, поскольку оно связано с обеспеченностью духовно-интеллектуального потенциала страны;

2. Исламское образование необходимо совершенствовать в целях повышения ее конкурентоустойчивости;

3. Наиболее важной тенденцией в исламском образовании Казахстана является его опора на ханафитский мазхаб суннитского толка в целях повышения исламского иммунитета к радикалистским, исламистским идеологиям, проникающим в образовательную среду, интернет-пространство;

4. Казахстанская модель исламского образования – интеграционная, направлена на стабилизацию межконфессиональных отношений, развитие исламской толерантности в постсекулярном обществе;

5. Приоритетами исламской образовательной практики должны быть приоритеты духовной и национальной безопасности, единство профессионализма и личностного роста;

6. Необходима активная интеграция специалистов, получивших исламское образование в общество с целью их социализации, профессионального роста;

7. В учебные программы исламского образовательного процесса необходимо включать дисциплины: «Критическое мышление в традиции ислама»; «Ислам и светскость: диалогическая парадигма»; «Исламская интегрированность в казахстанском обществе»; «Философия исламского образования: традиции и модернизация».

8. В концепцию религиозного образования, разработанную ДУМК, необходимо ввести интеграционную модель исламско-

го образования, в которой органично сбалансированы религиозные и светские ценности, принципы модернизационных реформ Болонского процесса.

9. Учитывая светский характер Казахстана, необходим методологический фильтр в сфере теологических предметов, которые преподаются в исламских учебных заведениях, основываясь на профилирующих модулях (особенно для бакалавриата);

10. Необходимо совершенствование законодательной сферы в области религиозного образования, связанной с проблемой как десекуляризации, так и дерелигизации, а также релевантного решения лицензирования организаций, занимающихся религиозным образованием;

11. В целях недопущения религиозного лоббирования и радикальной идеологизации сферы исламского образования обеспечить правовой статус исламского образования в соответствии задачам и целям образовательного процесса светского Казахстана.

12. Создать Научный Центр Исламских исследований, в котором будут осуществляться фундаментальные научные и прикладные исследования на республиканском уровне.

13. В процессе исламского образования необходимо формирование исламской элиты Казахстана, способствующей интеграции светских и теологических ценностных парадигм.

14. Выработать учебно-методический комплекс инклюзивных исламских дисциплин по внедрению в учебную программу медресе и высших учебных заведений МОН, подотчетных ДУМК, а также учитывать при этом гендерное равенство в получении исламского образования.

Светское государство, каким является Казахстан, в последнее время подвергается вторжению исламистских радикалистских идеологий, создающих угрозу радикализации исламского сознания и деконструкции исламской идентичности традиционного, исторического типа, сложившегося в Казахстане. Несмотря на сохранение достаточно высокого индекса устойчи-

ности исламской идентичности, тем не менее, наблюдается и либерально-толерантное отношение к радикалистским (салафитским) интерпретациям коранических истин. Евразийское пространство в целом необходимо оградить от радикалистского влияния, поскольку эта проблема приобретает трансграничный характер, последствия исламистской радикализации окажут негативное, деконструктивистское влияние на европейские регионы, в которых сегодня проживает большое количество мусульман. Одной из основных мер профилактики радикалистской идеологии является исламское образование инклюзивного характера, интегрирующего личностное и гендерное равенство.

Не случайно, авторами монографии были выделены евразийские и европейские тренды исламского образования, в которых видится дальнейшая перспектива трансформации ислама в постсекулярном обществе. Западный тип моделирования, несмотря на попытки конструктивного диалога светского, европейского и исламского, все еще сохраняет контекст евроцентризма, не позволяющего раскрыть региональные, локальные тонкости исламской традиции, мазхабную составляющую. Для евразийской модели центрирование вокруг ханафитского мазхаба и формирование на его основе исламского образования представляются наиболее релевантными, что собственно, и происходит. Однако, здесь тоже необходимо учитывать особенности и многообразие евразийского пространства, ведь узбекский опыт не является тождественным туркменскому или таджикскому. Модель исламского образования должна быть одновременно универсальной и уникально-самобытной, так как и сам процесс исламского образования многомерен и целостен.

Авторы выявили, что европейская модель исламского образования является просветительской, ориентированной на выявление механизмов адаптации мусульман в общеобразовательном процессе Европы и раскрытие содержания основ исламского вероучения для европейцев с целью недопущения конфликтов на религиозной почве; евразийская модель – просветительско-воспитательная, с опорой на религиозно-культурные традиции

регионов с тенденцией обновления и вовлечения в социокультурные и политические реалии; казахстанская модель исламского образования – интеграционная, в которой интегрируются: 1) исламская традиция и светская модель общества; 2) исламская традиция и современная постнеклассическая наука; 3) взаимодополнительность религии и светских дисциплин; 4) органичный баланс светских и религиозных ценностей; 5) опора на ханафитскую традицию, продуцирующую возможность формирования критического мышления в процессе обучения; 6) единство науки и образования. Иными словами, мы предлагаем для светского казахстанского общества оптимальную интеграционную модель исламского образования, в которой осуществляется интеграция и сотворческая коммуникация ислама и светскости, науки и религии, веры и знания, единство исламской традиции и особенности казахстанской исламской практики (ханафитский мазхаб), ввод светских дисциплин постнеклассического научного дискурса, критического мышления и философии, инновационных форм обучения, гендерное равенство в доступе к образовательным ресурсам. Магистральной линией исламского образования должна быть не исламизация знаний, а знания об исламе, исламское знание, знание и ислам.

В процессе исламского образования мы должны получить:

1) профессионалов-исламоведов для научно-образовательного, просветительского и воспитательного процесса в обществе;

2) исламскую элиту, готовую продуцировать идеи диалога ислама с мировым сообществом, интеграции в постсекулярный мир, солидарность внутриисламскую и солидарность мировую.

ГЛОССАРИЙ*

Адаб (красноречие) – система светских знаний, необходимых для человека образованного (адиб).

В адаб включены: поэзия, литература, теория культуры, история, культурология, этика, эстетика, философия поэзии, философия языка, риторика, фольклор, сказки. Общепринятое значение адаба – литература. Систематизируется в 9 веке. Смыслом адаба было воспитание и образование человека посредством литературы. По сути дела, адаб считался культурологией. Адабная литература являлась своеобразной энциклопедией культуры, раскрывавшей естественно-научные, исторические, географические, музыкальные, поэтические, литературные знания художественными средствами. В отличие от теологии (калама), фальсафа, науки стиль и форма изложения адаба были более легки. Смысл адаба можно выразить в тезисе – обучать, развлекая.

Ат-Тирмизи сообщает: «Пророк сказал: ни один отец не может подарить своему ребенку ничего более ценного, чем хорошего воспитания».

Представители адаба руководствовались именно этим принципом – дать воспитание посредством обучения знанию. Известные представители адаба – ат-Таухиди, ас-Сиджистани, Ибн Кутайба, Ибн Хазм и другие.

Аль-Улум аль-Аклия – с арабского буквально – «рациональные науки», которые могут включать в себя философию,

* В глоссарии были использованы материалы из терминологических, энциклопедических словарей по гуманитарным наукам различных изданий.

математику, инновационные предметы и языки, исламское образование, следующее традиционным подходам, охватывает религиозные и рациональные дискурсы.

Аль-Улум ан-Наклия – с арабского буквально означает – «передаваемые науки»), в основном состоят из коранических наук, наук хадисов, и юриспруденции (фикха).

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 милостыни, 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.

Евроислам – обозначает сближение европейской культуры и ислама. Под евроисламом подразумевается не слепое распространение и демонстрация исламских ценностей или навязывание чуждых Европе культурных образцов, а традиция, которая укоренена в мусульманском мировоззрении, мироотношении, но которая привнесена в европейский мир для коммуникации в пространстве европейского общества.

Евроисламская идентичность – исламская идентичность в контексте интеграции мусульман в европейские общества, признание и следование европейским демократическим и светским государственным устоям при сохранении собственной мусульманской культурной традиции, религиозной обрядности. Стратегия евроислама может выступать как образовательная стратегия для интеграции Мусульманского Востока и Запада, которая

может продуктивно использоваться для формирования толерантного религиозного сознания.

Зухд (исламский аскетизм) – полное посвящение себя религии, служению Богу. По мнению мусульманских мыслителей, от слова «суффа» (навес) происходит слово «суфий», раскрывающее смысл аскетизма, при этом корень слова «суф», берущий свое начало с древнегреческого, на арабском языке означает «знание, мудрость», то есть действовать в соответствии с разумом и мудростью.

Идентичность – является формирующийся процессом в коммуникативной практике, в результате которой развивается личность. Сложность проблемы идентичности связана также и с проблемой самоидентичности. Многоаспектность проблемы находится в практике социальных отношений. Одна из основных работ XX столетия, посвященная проблеме идентичности – «Идентичность: юность и кризис» Э. Эриксона, раскрывает идентичность как многоплановый, противоречивый процесс, сопровождающийся личностными кризисами. Автор работы использует различные методологические подходы при выявлении ее сущностно-смысловых характеристик и социокультурной реальности, в которой конструируется идентичность, но основным методом при классификации типов идентичности, для него является психосоциальный, поскольку идентичность формируется в процессе социализации. Работы Э. Эриксона повлияли на социологические исследования идентичности, во главу угла поставивших проблему вовлеченности в социальные отношения индивидов как вовлеченности в общий процесс формирования социальной идентичности. Так, например, в феноменологической социологии идентичность человека определяется отношением к ценностям общества, личность как идентичность встраивается в социум. Например, Ч.Х. Кули – известный американский социолог – считает, что личная и социальная идентичность не разноплановые понятия, а взаимодополняющие

самость и самоидентификацию. Его концепт «зеркального Я» является отражением социальной парадигмы, в которой происходит становление подлинной идентичности. Впервые серьезно проблему идентичности начинают исследовать психологи и культурные антропологи, которые в качестве методологии используют установки понимающей психологии, а также идиографии, сформированные баденской неокантианской школой. Позднее, идентичность определяется как категория во всех гуманитарных науках: философии, политологии, религиоведении, социологии. Особенно проблема идентичности актуализируется в социально-политических и постмодернистских исследованиях.

Идентичность современного человека связана с сознательным выбором, ориентацией на определенный стиль жизни, посредством которого индивиды формируют свою тождественность с определенной группой, образом жизни, ценностями. В сверхсложных социальных организациях, таких как современные мультикультурные, индустриальные, глобализированные общества, идентичность получает множественный характер, соответственно в процессе социализации в данных обществах индивид может иметь множество «идентичностей».

Инсан-аль-камил (аль-инсан аль-камил) – совершенный человек – знаменитый концепт в фальсафа и суфизме, проецирующий идею универсального развития человека. Истоки этой идеи кроются в исламской религии. Идея универсальности в фальсафа заложена в творческой деятельности человека, благодаря которой человек проникает в универсальные структуры мира и овладевает ими, превращая всеобщие законы в предмет своего сознания и воли.

В суфизме идея универсальности или совершенства заключается в достижении человеком состояния озарения и слияния с Богом.

И в фальсафа и в суфизме – инсан аль-камил-совершенный человек – это духовно-нравственный человек, достигший гар-

монии с Богом, а значит, с самим собой. Стать совершенным человеком можно только благодаря процессу образования и познания.

Ислам – (аль-ислам – покорность, предание себя Богу и его воле) – мировая религия. Сегодня в мире общая численность исповедующих ислам составляет примерно 1 млрд. человек.

Исламский концепт – исламская сущность понятия. Смысл, исполненный исламского содержания, проецируемого на понятия.

Исламский концепт совершается в философии ислама и несет в мир со-бытийность ислама.

Большое значение в понимании исламского концепта имеет творчество мусульманских ученых, создавших и творивших концепты, несущих личностный философский смысл. Так, например, исламский концепт «инсан аль-камил» – совершенный человек наполнялся собственным личностным, авторским смыслом у аль-Фараби, Ибн Сины, Ибн Рушда, Ибн Бадджи, Ибн Араби, Х. Яссави, аль-Газали.

Известные концепты «вахдат аль-вуджуд», «инсанийа», «ляйлят-аль-кадр», «анна-аль-хакк» (аль-Халладж), «диван-е-хикмет» (Ясави), «талаб аль-ильм» («поиск религиозного знания») и др. раскрывали личностное понимание ислама и личностный путь к Богу.

Исламское образование – система образования, связанная с изучением и трансцендированием исламской традиции с программами обучения, ступенями обучения, получением диплома и квалификации. Исламское образование является составляющей частью образовательного процесса в постсекулярном обществе, поскольку постсекулярность сегодня приобретает кардинально иной смысл, нежели в XX столетии.

Исламоведческое образование – наряду с обровательно-обучающим компонентом, является еще и академическим, научным дискурсом с разработанными методологическими подходами, необходимыми для целостного изучения ислама, его истории, в трансформации культурно-социального содержания, реалиях прошлого и современности. Его становление происходит при глубоком исследовании и изучении дисциплин, входящих в комплекс исламских наук: коранистика, хадисоведение, фикх и др.

Исламоведение сегодня – социогуманитарная дисциплина, направленная на разработку актуальнейших проблем современности, связанных с духовными, ценностными парадигмами общественного развития, но и область знания, связанная с раскрытием гуманистического смысла ислама и его значения в мировом культурно-историческом процессе и раскрытием его потенциала, который необходимо использовать в интеграционных процессах исламского Востока и Запада.

Формы обучения – мактаб, медресе (мадраса).

Методы обучения – лекции, тафсирование, семинары (в нашем понимании), диспуты и диалог.

Главная модель – диалогическая – Учитель и Ученик.

Сегодня главные центры мусульманского образования: – Университет аль-Азхар (Каир, Египет), аль-Каравийн (г. Фес, Марокко), аль-Зейтуна (Тунис), Умм аль-Курра (г. Мекка), Университет Короля Абд аль-Азиза (г. Медина), Теологическая Академия (г. Кум. Иран).

Исламский университет – научно-учебный центр исламского образования, среда высшего образования, стоящая на ступень выше медресе и мектеба. Само слово университет означает в переводе с латыни «universitas» (universitatis) – целостность, общность. В исламском мире широко применялась практика строительства университетского комплекса на базе мечети, поэтому зачастую исламские университеты являлись не только научными, но и культурными учреждениями.

К брендовым исламским университетам относятся «аль-Азхар» в Египте, Ташкентский исламский университет, в казахстанском пространстве Египетский университет исламской культуры «Нур-Мубарак» и др. В университетах осуществляется собственная стратегия и концепция.

Исламская идентичность – исламская идентичность формируется на морально-правовых законах ислама, причем, индивидуальность и коллективность в исламском обществе представляют собой органичное целое, поскольку над ними верховенствует единый моральный закон. Идентификация мусульманина отождествляется с такими нравственными положениями в исламе как благочестие, милосердие, терпение, раскаяние, соблюдение основных фундаментальных установок: шахада, салят, саум, закят, хадж, и самое главное, веры в единого Бога. Феномены халал и харам также проводят онтологические границы исламской идентичности. Исламская идентичность раскрывается, в целом, в исламских жизненных установках и их соблюдении: исламские обряды, исламские праздники, исламское образование, исламское просвещение. Собственно, соблюдение этих пяти столпов ислама и есть квинтэссенция для формирования исламской идентичности. Однако, необходимо отметить роль культурных и этнических традиций в этом вопросе, которые проблему исламской идентичности вводят в дискурс национального традиционализма.

Исламское сознание – исламское сознание является основной составляющей исламской самоидентификации. Исламское сознание базируется на исламской религии, исламской культуре и традиции, исламском образовании, то есть когда индивид соотносит себя с исламскими принципами и ценностями. Осознание себя мусульманином основывается как раз на этих критериях, хотя и присутствует сегодня компонент принадлежности согласно этническим и традиционным компонентом.

Калам (калам – араб. – слово, речь) – религиозно-философское течение в исламе. С одной стороны – это мусульманская спекулятивная (умозрительная) теология, а с другой – глубочайшая религиозно-философская рефлексия над Словом Бога.

Методы, используемые в каламе: исламский рационализм, символическая аллегория, герменевтика – стали основными и в фальсафа.

Представители калама – мутакаллимы.

К представителям калама относятся мутазилиты (Василь Ибн Ата (699-748)), аль-Алаф, ан-Наззам, Ибн Ашрас и ашариты (аль-Ашари (873-935)), аль-Баккилани, аль-Джувайни, аш-Шахрастани, ар-Рази, аль-Байдави, аль-Джурджани.

Калам подвергался резкой критике со стороны ханбалитов, считавших, что это направление не способствует пониманию единого смысла Священного Текста. Ханбалиты упрекали мутакаллимов за слишком рационалистические методы в познании Божественного Слова, считая, что разумом невозможно постичь тайны Откровения.

Била кайфа – (не спрашивай: как?) – главный постулат ханбалитов в отличие от мутакаллимов, фундировавших этот вопрос.

Калам сыграл огромную роль в становлении и развитии фальсафа.

Коранистика – тафсирование, экзегетика, герменевтика Священного текста. Имеется целое направление – Кур’ан ильм ат-Тафсир.

Авторы знаменитых тафсиров: ат-Табари (838-923), аз-Замахшири (1075-1144), аль-Байдави (умер в 1316), ар-Рази (ум. в 1209), Тафсир ал-Джалалайн (два автора Джалал ад-Дин аль-Махалли и Джалал ад-Дин ас-Суюти).

Марифа – гнозис – высшее эзотерическое откровенное, мистическое знание, познание мудрости имен Бога и созерцание «божественных деяний» и атрибутов, которые могут при-

вести к совокупному познанию «божественной сущности». Исламское понимание знаний (марифа) традиционно делится на три уровня: интеллектуальное знание; истина или уверенность; взгляд или точка зрения.

Медресе – среда высшего образования, предлагается как духовный и социальный конструкт, где оптимизируются варианты обучения. Концепция медресе в исламской педагогике рассматривается в качестве стратегии, используемой учителем для духовного формирования человеческой личности.

Мектеб (мактаб) – специализированная школа начального исламского образования. По большей части первые мектебы были прикреплены к мечетям, где преподавались основы чтения и письма, арифметика и шариат. По завершении учебной программы мектеба, студенты получали возможность продолжить обучение в медресе.

Модель исламского образования – системно-комплексное обучение исламскому образованию, включающее в себя концептуально-методологическую, организационно-управленческие, учебно-методические компоненты, стратегию и концепцию, в которой органично сосуществуют национальные и общемировые образовательные тренды.

Мусульманское Просвещение – движение, происходившее на всей пространственной территории Арабского Халифата, всегда учитывало имманентную логику национальных (тогда еще народных) традиций, культур, что и сыграло свою положительную роль в нерепрессивной, нетотальной заданности диалога ислама и джахилийских верований. Народные традиции несли в себе нравственные смыслы, которые в исламе наполнялись еще более глубоким моральным содержанием и становились морально-этическим кодексом.

Мусульманская личность – это личность, живущая в согласии со своей совестью, помыслами, намерениями, делами, идентифицирующая себя в единстве с исламом. Личность формируется под влиянием исламских ценностей, поступки, намерения, действия которой определены Божественным Словом, айатами. Формирование личности происходит в процессе обучения, как Слову Божьему, так и теоретико-познавательным наукам.

Мударрис – преподаватель медресе – обычно был специалистом по фикху, знатоком этико-правовых норм ислама и методики юриспруденции. Мударрисами называли также преподавателей других предметов (например, хадисоведения, грамматики), но при этом уточнялась их специальность. После возникновения государственных университетов термин мударрис стал применяться к штатному профессору.

Мусульманское Просвещение – движение, происходившее на всей пространственной территории Арабского Халифата, всегда учитывало имманентную логику национальных (тогда еще народных) традиций, культур, что и сыграло свою положительную роль в нерепрессивной, не тотальной заданности диалога ислама и джахилийских верований.

Мусульманская умма – Мусульманская умма (араб. «уммат», уммат аль-муминин) – консолидированное сообщество людей, связанных между собой духовной традицией ислама, мусульманское сообщество. Термин «умма» в Коране имеет несколько значений: определение времени в сурах Худ (11:8), Йусуф (12:45); сообщества, общины людей в сурах Бакара (2:213); общины Посланника в сурах Йунус (10:47), Ан-Нахль (16:120); религии в суре «Ан-Анбийя» (21:92).

В суре Аль-Имран (3:110) «умма» определена как «община Мухаммада»: «Вы община Мухаммада, лучшая из общин, которую Аллах сотворил для пользы людей, вы повелеваете доброе,

удерживаете от худого и искренне веруете в Аллаха...» и в этой же суре раскрыты значение и роль мусульманской уммы в развитии этической ценностной парадигмы, исламской солидарности, ответственности и способности к милосердию и миротворчеству.

В зарубежных исламоведческих исследованиях термины «умма» и «мусульманская умма» связываются с понятием единого мусульманского народа, со словом «умм» (мать), ведущим свое происхождение от понятия «мать Книги» – «Умм аль-Китаб», являющейся формой-образом небесного Корана (часто «Умм аль-Китаб» называют суру «Аль-Фатиха»), и от понятия «уммат» – как общего единства, истока, общего родства всех мусульман.

Слово «умма», означающее «община», имеет полисемантический и темпоральный характер. После хиджры, которая означала не просто переселение, а еще и онтологический разрыв с традиционными джахилийскими верованиями, «умма» означает общину верующих – уммат-аль-муминин, куда входили все, кто верил в единого Бога. Именно поэтому «умма» синонимизировалась с таким понятием, как «дин» (религия).

Сегодня под «мусульманской уммой» понимается «мусульманский мир», понятие более широкое, нежели только сообщество. Мусульманский мир консолидирован единой религией, соединившей поликультурное, разноликое, «разноязыкое», разнотническое, разнокультурное пространство людей.

Мусульманская умма в настоящее время – наиболее активно растущая межстрановая религиозная община. В настоящее время она насчитывает порядка 1,7 млрд. чел. До 2030 г. эксперты оценивают, что ислам станет лидирующей религией мира, которую будут исповедовать порядка 2,2–2,5 млрд. чел. Ислам уже на сегодня исповедует четверть населения планеты. Даже по умеренным оценкам, в ближайшие 20 лет этот показатель достигнет 27–30%.

Мусульманская умма делится на течения, основные из которых – сунниты и шииты. Соотношение между ними примерно 90 против 10%, соответственно.

Мусульман всего мира существенно объединяют традиции хаджа и умры, поскольку происходит сосредоточение мусульман в конкретном территориальном пространстве. По некоторым данным, каждый год количество паломников в Мекку растет, с показателем 10–20%. В 2013 г. в абсолютном значении прогнозируется прибытие 6 млн. чел.

В Казахстане принят ислам суннитского направления, ханафитский мазхаб. В целом, распространение ислама на территории Казахстана относится к VIII–X вв. н. э.

Ислам в Казахстане насчитывает порядка 2229 зарегистрированных религиозных общин. В общей сложности ислам исповедует порядка 70% населения, в том числе свыше 90% казахов. Все официальные мусульманские религиозные общины объединены вокруг Духовного управления мусульман Казахстана. ДУМК создан в 1990 г. С 2013 г. главным муфтием страны является Ержан Маямеров, выпускник египетского университета аль-Азхар, имеющего более, чем тысячелетнюю историю.

Казахстан пользуется особым уважением и почетом в исламском мире. Во время визита в Саудовскую Аравию Н.А. Назарбаев был награжден высшей наградой указанного государства – орденом Великого Бадра за заслуги в установлении связей между Казахстаном и другими исламскими государствами. В июне 201 г. на 38-й сессии СМВД ОИК Казахстан принял пост модератора в одной из крупных и представительных международных организаций – Организация Исламская Конференция (ОИК), второй по географическому охвату стран после ООН.

Онтология личности в исламе – учение о сущности и бытии личности в системе исламского образования.

Постсекулярность – в рамках различных подходов, «постсекулярное» трактуется либо как новая стадия развития культуры, пришедшая на смену секуляризму, либо как механизм внутри секулярной идеологии, вводящий в современное общество религию. Вместе с тем, в постсекулярном мире «светский Запад

вынужден иметь дело с отнюдь не светскими режимами и культурами». И вот здесь, как раз, возникает вопрос о культурном плюрализме, об инаковости других, об этнической и религиозной идентичностях. Постсекулярность характеризует новые сложные процессы взаимоотношения религии и государства в условиях светских обществ.

Лука Мавелли и Фабио Петито, изучая вопросы постсекулярности в ракурсе международных отношений, приходят к пониманию того, что кризис власти и идентичности / солидарности также является кризисом светских форм знания, которые отличались когнитивно-инструментальным пониманием религии. И возможно, именно постсекулярные тенденции станут выходом к современному диалогу между Западом и Исламом.

По мнению Александра Кырлежева, постсекуляризм — это не позитивный проект, не идеология, не мировоззрение, не система нормативных представлений. Именно на это и указывает приставка «пост-». Это как «постмодерн»: на смену модерну не пришло позитивной программы, нет постмодерного проекта. Есть лишь фиксация новой ситуации, которая обнаруживает если и не полный, то частичный исторический провал (или исчерпанность) предыдущего позитивного проекта.

Примерно такого же мнения придерживается и другой российский ученый – Дмитрий Узланер, который подчеркивает, что тезис о секуляризации был фальсифицирован во всех возможных значениях, а мы оказались в совершенно новой эмпирической реальности, которая уже не может быть описана с помощью прежних концепций. Именно эту реальность и пытается ухватить концепция постсекулярного.

Религиозная идентичность – как и культурная идентичность воспринимается по-разному. В общем понимании – это форма коллективного и индивидуального самосознания, направленная на осознание своей принадлежности к определенному религиозному верованию и формирующая представления о себе и мире посредством соответствующих религиозных

догм. Религиозная идентичность является одной из первых форм самосознания человека. В процессе соотнесения себя с определенным религиозным сообществом и взаимодействия с ним, индивид, таким образом, накапливает свой собственный религиозный опыт.

Человеческая идентичность (независимо от того, относится ли она к верующим или неверующим людям) – это не просто сумма индивидуальных особенностей. Каждый человек имеет многочисленные характерные черты, но только некоторые из них являются составной частью личности человека. То же самое касается социальных ролей. Некоторые из них могут быть просто неотъемлемой частью социальной коммуникации, другие могут иметь фундаментальное значение для личности человека. В этом смысле религиозная идентичность часто связана с образом жизни человека

Феномен религиозной идентичности тесно связан с понятием религиозного сознания.

Религиозное сознание – учитывая историческую и культурную роль религии в жизни человечества, религиозное сознание можно считать одной из главных составляющих фундаментальной идентичности, которая зачастую определяет другие типы идентичностей. Вопросы религиозной самоидентификации являются основными для оценки религиозного сознания, так как принадлежность к религии – традиции или движению – проявляется в религиозности. Религиозность, в таком случае, выступает как интегральная величина, которая складывается из сочетания степеней вовлеченности индивида в каждое из измерений религии. Здесь определяющим компонентом выступает самоидентификация с религиозностью в целом, то есть позиционирование себя по отношению к религиозной вере. Религиозность является отражением религиозного сознания. Разведение понятий «религиозность» и «религиозное сознание» лежит в основе как религиозного опыта, так и социологического выявления уровня религиозности сознания отдельного человека или

целой группы. Определение религиозной идентичности связано с уровнями личностной религиозности: фундаментальная, глубокая религиозность, поверхностная религиозность и т.д.

Реформирование исламского образования – технологическая оснащенность и совершенствование новых методик и раскрытие через образовательный ресурс интегративного потенциала исламской традиции для запросов казахстанского общества.

Религиозное образование – это обучение той или иной религии и традиции, основным догматам, развертывание в человеке нравственных усилий для жизни. И христианское, и исламское образование своей целью ставит образование христианина или мусульманина. Мусульманин и христианин – это личность, живущая в согласии со своей совестью, помыслами, намерениями, делами, идентифицирующая себя в единстве с исламом или христианством.

Религиозное образование – это не только обучение религии, но и научение связи с Богом. Формирование целостного мироотношения и миропонимания в контексте логики исламского таухида ведет к пониманию человеком себя как целостной природы.

Светскость – 1) (фр.: la laïcité) характеристика государственных или общественных институтов, сфер общественной жизни, отражающая их общегражданскую, мирскую направленность, независимость от религиозного или идеологического санкционирования или давления, от религиозных объединений и объединений, деятельность которых направлена на распространение идеологии, или от подчиненности таковым; 2) качество, отражающее принадлежность или относимость к элите, изысканность или элитарность, в том числе, исходя лишь из внешних признаков; воспитанность, отвечающая требованиям света, утонченности, изысканного этикета.

Секуляризация – это процесс, в котором религиозное сознание, деятельность и институты теряют свое социальное значение. Это указывает на то, что религия становится маргинальной для функционирования социальной системы и что основные функции деятельности общества становятся рационализированными, выходящими из-под контроля агентств, служащих сверхъестественному. Секуляризм также очень тесно связывают, а иногда и отождествляют с понятием светскости. Так как в английском языке нет точного перевода понятия «светскости», в академической среде его так и называют «secular» (секулярный/светский). Однако не всегда светскость тождественна секулярности (Джоселин Маклюр и Чарльз Тейлор, Оливье Руа). Многие западные и российские ученые сходятся во мнении о том, что светскость не ставит главной целью искоренение религии из жизни общества в целом, а лишь уменьшает ее вмешательство в сферу государственной деятельности и общественных институтов. Во Франции этот феномен называется «laïcité» (лаицизм) и он регулирует сферу государственно-конфессиональных отношений, законодательства в сфере религии.

Суфизм – исламский мистицизм (от слова шерсть, власяница, которую надевают мистики), возникает в 7 веке. Существуют и другие интерпретации семантики слова «суфизм», например, суфизм – от слова «суффа» – каменная суфа – возвышение, на котором совершали молитвы, от слова «чистота», от греческого слова «мудрость» и т.д. Именно в контексте самого мистического учения оно проясняется как соотносящее себя с бедностью (факр) и аскетизмом (зухд).

Суфизм – учение о мистическом познании Бога.

Представители суфизма – суфии (дервиши, факиры). Основоположники – Хасан аль-Басри (842-728), Зун-нун аль-Мисри (умер в 861), аль-Мухасиб (781-857).

Основные концепты: тарика(т) (путь), аль-хакк (истина), вилайя (святость), фана (небытие, уничтожение, исчезновение),

хал, ишрак (озарение), вахдат аль-вуджуд (единство бытия).

Знаменитые суфии – аль-Джунайд, аль-Халладж, ар-Руми, аль-Бистами, аль-Газали, Ибн Араби, Х.А. Ясави.

Путь суфия представлял собой три этапа: первый путь – это путь шариат; второй – истинно суфийский путь – тарикат и третий – хакикат – познание Бога и растворение в нем.

На мистическом пути суфия «тарикат» есть остановки или стоянки – макамы (от арабского слова – икам). Под макамами суфии понимали определенные ступеньки, определенные состояния, в которых они пребывали на пути к истине. Отношение к макамам в различных суфийских школах неодинаковое. Одни считают, что существует иерархия макамов, которую нельзя не соблюдать.

Другие полагают, что на каждой из этих ступеней познания человек впадает в состояние озарения и может познавать Бога. Остальные же суфии считают, что, только пройдя все эти стоянки, возможно постичь истину. Кроме того, число макамов различно. От семи до сорока и выше. Классическое определение стоянок мы находим у аль-Газали, их у него девять. Классификация макамов у аль-Газали является наиболее популярной и распространенной среди суфийских школ.

Первая ступень – тауба – покаяние;

Вторая ступень – сабр – терпение;

Третья ступень – шукр – благодарность;

Четвертая ступень – хавф – страх;

Пятая ступень – амал-ражда – надежда на спасение;

Шестая ступень – факр – бедность;

Седьмая ступень – зухд – аскетизм;

Восьмая ступень – таваккул – упование;

Девятая ступень – мухабба (хубб) – любовь.

К этим девяти стоянкам прибавляются по мере приближения к Истине и следующие постоянно присутствующие моменты познания: единобожие, преданность, тоска, страдание, радость, довольство, искренность. Аль-Газали, Руми, Ибн Араби и другие великие суфии полагали, что именно в приближении к

Богу состоит спасение человека. Концепция спасения связана с идеей таваккуля – упования на Бога. Спасение человека заключается в самопознании самого себя и в познании собственной зависимости от воли Бога. Человек стоит в одиночестве перед лицом брэнного бытия и Бога. И здесь самое важное и главное заключается в том, чтобы Бог не покинул человека. Страшнее человека, покинутого Богом, нет ничего и никого.

Идея о том, что в каждом человеке есть Бог, сильно отличает суфизм от ислама, ортодоксального ислама и от философии мусульманского аристотелизма. В исламе Бог велик, милосерден и грозен, он наказывает за грехи и за совершенное зло на «вес пылинки».

В философских системах аль-Кинди, аль-Фараби, Ибн Рушда и других Бог выступает как Первопричина всего сущего, то есть Бог понимается как абстрактно-духовная сущность, правящая миром и человеком, недостижимая для последнего.

У суфиев же Бог – это весь смысл их жизни. Сущность их жизни есть неразрывное единство Бога и человека. Только в этом единстве и заключается суть и предназначение человека, и основой этого единства является любовь.

Любовь – это страдание, аскетизм, раскаяние, самоуничтожение и, наконец, встреча Бога и человека. Апофеоз любви суфия к Богу — это слияние с ним. Любить – это естественное состояние человека. Человек вначале представлен отношениями Я и Ты на пути – тарика-(т), и по приближению к хакикат, он становится единством Я и Ты. На протяжении долгого суфийского пути суфий должен быть влюбленным, а значит страдающим, стремящимся увидеть объект своей любви, встреча с которым — итог этого пути. Когда суфий вступает на ступень тарика, то с этого момента начинается личностный, индивидуальный путь.

Суфиям открывается смысл непонятных вещей. В то время, как философы провозгласили разум великим методом постижения истины, суфии считали, что именно разум сужает горизонты нашего знания, а мистический опыт расширяет его границы.

Фальсафа – арабо-мусульманская философия, возникает в 9 веке как профессиональная философия. Основоположителем считается аль-Кинди.

Основные представители аль-Фараби (870-950), Ибн Сина (980-1037), Ибн Туфайль (умер в 1186), Ибн Баджжа (умер в 1139), Ибн Рушд (1106-1198), ар-Рази (умер в 1364), Ибн Халдун (1332-1406).

Часто фальсафа называют восточным перипатетизмом, так как представители фальсафа – фаласифа (философы) занимались герменевтикой, комментированием трудов Аристотеля и его последователей (перипатетиков).

Одним из величайших представителей фальсафа является Абу Наср аль-Фараби. С его именем связана разработка всех основных проблем, возникших в фальсафа.

Основной вопрос фальсафа – вопрос об отношении философии к религии, веры к знанию. Круг философских проблем: бытие и время, философские проблемы науки, проблема начала, проблема языка, проблемы морали, переустройства общества, проблема совершенства и совершенного человека, проблема образования. Методы фальсафа: логика, исламский рационализм, герменевтика, аллегорический символизм, компаративистика, диалектика.

Фальсафа – классическая основа современной мусульманской философии, включенной в философский дискурс современности.

Философия исламского образования – это духовно-нравственная философия, направленная на пробуждение в человеке человеческого как божественного, синтезировавшая в себе единство веры и разума. Концепция исламского образования являлась системой, выстраивавшей целостность, единство человека и мира.

Ханафитский мазхаб – Ханафитский мазхаб (араб. ханафийа – путь ханафийа) – исламская правовая доктрина сун-

нитского направления, основанная Абу Ханифой, анНу'ман ибн Сабит аль-Куфи ал-имам ал-Азам (699–767 гг.). Наряду с тремя другими мазхабами суннитского направления в исламе: маликитским, шафиитским и ханбалитским, является доктринальным направлением в фикхе, выносящем обоснованные правовые решения в области этического-нормативных вопросов, религиозных предписаний, семейно-брачных, процессуальных, социально-экономических поведенческих моделей.

Слово «мазхаб» в переводе с арабского языка означает «путь, направление, взгляд». В шариате же мазхабом называют совокупность решений и мнений, путем специальных методов и положений, основанных на Коране и Сунне.

Абу Ханифа считается, согласно мусульманской традиции, наследующим исламскую духовность от сподвижников Пророка Мухаммада. Будучи одним из самых образованных исламских теологов своего времени, Абу Ханифа фактически основал религиозно-правовую систему. Главным его сочинением является «аль-Фикх уль-Акбар», в котором были изложены основы исламского правоведения, исламской теологии, исламского законодательства.

Абу Ханифа разработал свой знаменитый метод, впоследствии названный ханафитским методом, для решения правовых, научных, политических и жизненных ситуативных проблем мусульманской уммы. Метод Абу Ханифы основывается на источниках, являющихся фундаментальными для исламского правоведения, их семь:

Коран – фундаментальная опора и непререкаемый источник исламских законов.

Сунна – история жизненного и духовного пути Пророка Мухаммада, состоящая из хадисов, являющихся примерами для нравственной жизни мусульман и для принятия жизненно важных решений, правовых, судебных заключений и др.

Иджмасахаба – согласованное мнение, суждение, консенсус сахабов – сподвижников Пророка Мухаммада.

В отличие от иджма (как абсолютного согласия) авторитет-

ных представителей муджтахидов, известных как «7 факихов Медины», «иджмасахаба» возводил в приоритет только достоверные хадисы, поскольку они были донесены сподвижниками Пророка Мухаммада.

Личностные мнения сахабов – сподвижников Пророка в случае недостигнутого единого согласованного мнения. За основу принималось наиболее целесообразное. Этот источник исторически восходит к «асхаб ар-рай» – сторонникам независимого суждения.

Кийас (измерение) – суждение по аналогии.

Истихсан – предпочтение, решение, принятое как предпочтительное. Используется для принятия более правильного, целесообразного решения, что соответствовало аяту Корана (2:185): «Аллах не хочет для вас затруднения, а хочет облегчения...».

Урф или адат (ада) – обычай, традиция правовой практики в контексте ценностной парадигмы доисламского периода.

Ханафитский мазхаб является практически первым из всех суннитских мазхабов, большинство мусульман мира являются его приверженцами в поликультурном пространстве Центральной Азии, Турции, Сирии, Египта, России.

Ханафитский мазхаб считается наиболее умеренным направлением ислама, не допускающим фанатизма. В Казахстане принята именно эта модель ислама. Как отметил Президент Н.А. Назарбаев: «слепой фанатизм абсолютно чужд психологии и менталитету нашего миролюбивого народа. Он противоречит ханафитскому мазхабу, которого придерживаются правоверные Казахстана».

Ханафитский мазхаб составляет одну из 4-х школ суннизма, среди которых также маликитский, шафиитский и ханбалитский мазхабы. Все четыре школы признают правомерность друг друга. Мусульманин может выбрать любую из этих школ и следовать той, с которой соглашается.

Сунниты – в буквальном смысле этого слова – мусульмане, которые руководствуются «сунной» – сводом правил и устоев,

основанных на примере жизни Пророка Мухаммада, его поступках, высказываниях – в том виде, в каком они переданы сподвижниками пророка. Суннизм – доминирующая ветвь ислама.

«Сунна» объясняет священную книгу мусульман – Коран и дополняет ее. Потому традиционные последователи ислама считают следование «сунне» главным содержанием жизни каждого истинного мусульманина.

Ханафитский мазхаб отличается терпимостью к местным верованиям и обычаям, традиционной национальной культуре.

В Казахстане ислам в течение тысячелетия формировался под влиянием местных обычаев, традиций веротерпимости и высокой толерантности. Ислам в нашей стране всегда мирно соседствовал с другими религиями.

Распространению ислама ханафитского мазхаба на территории Казахстана способствовали такие его черты, как гибкость, способность быстро адаптироваться к местным условиям, приспособить жесткие рамки шариата к повседневным нуждам людей.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Программа социологического исследования

Актуальность исследования. Исламское образование считается неотъемлемым элементом в процессе синтеза религиозного и светского образования в постсекулярных реалиях казахстанского общества. В научной среде все чаще поднимается вопрос о необходимости реформ в системе исламского образования. Мнение студентов и учеников исламских учебных заведений, а также экспертного сообщества, куда входят преподаватели религиозных наук, является особо важным, поскольку они выступают акторами исламского образовательного процесса.

Цель социологического исследования. Изучение общественного мнения о положении исламского образования в современном Казахстанском обществе.

Задачи:

- обозначить значение медресе, исламских университетов в казахстанском образовательном процессе;
- конкретизировать модель исламского образования в казахстанском постсекулярном обществе;
- выявить влияние исламского образования на базовые ценностные установки, уровень и качество преподавания исламских наук;
- исследовать современную казахстанскую стратегию исламского образования.

Методология исследования

Объект исследования: исламское образование в высших учебных заведениях и медресе.

Предмет исследования: оценочные мнения, взгляды студентов и экспертов, имеющих прямое отношение к исламскому образованию.

Описание выборки массового опроса: объем выборочной совокупности – 164 респондента, из них 114 студенты и ученики медресе и 50 экспертов.

Выборка репрезентирует студентов (старше 17 лет) высших учебных заведений (КазНУ им. Аль-Фараби, ЕУИК Нур-Мубарак и др.) и медресе по полу, возрасту, уровню образования (среднее, бакалавриат, магистратура и докторантура), курсу обучения, а также месту обучения. Предпочтение отдавалось студентам и ученикам медресе старших курсов обучения. География построения выборки – г. Алматы.

Таблица А1 – Гендерный состав студентов и учеников медресе (в % от общего количества опрошенных)

Пол	Процент
Мужской	71,1
Женский	28,9

Таблица А2 – Гендерный состав экспертов (в % от общего количества опрошенных)

Пол	Процент
Мужской	64,0
Женский	36,0

Таблица А3 – Распределение опрошенных студентов по возрастному признаку (в % от общего количества опрошенных)

Возраст	Процент
17-20	22,8
21-25	63,2
26+	11,4

Таблица А4 – Распределение опрошенных экспертов по стажу работы (в % от общего количества опрошенных)

Стаж, лет	Процент
0-3	10,0
3-5	14,0
5-10	16,0
10-20	38,0
20+	20,0

Таблица А5 – Распределение опрошенных студентов по курсам обучения (в % от общего количества опрошенных)

Курс	Процент
1	14,9
2	17,5
3	32,5
4	26,3

Таблица А6 – Распределение опрошенных студентов по уровню образования (в % от общего количества опрошенных)

Уровень образования	Процент
<i>Среднее</i>	22,8
<i>Бакалавриат</i>	59,6
<i>Магистратура</i>	16,7
<i>Докторантура</i>	0,9

Метод сбора информации – анкетирование.

Сроки проведения полевых работ: апрель – май 2016 г.

Результаты количественного исследования были обработаны с использованием специального программного обеспечения SPSS for Windows (версия 22.0).

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Уважаемый эксперт!

Данный опрос проводится с целью изучения общественного мнения о статусе и состоянии исламского образования в современном казахстанском обществе. Прочитайте, пожалуйста, вопросы и предложенные варианты ответов к ним. Отметьте те варианты ответов, которые наиболее соответствуют Вашей точке зрения. Если такие варианты отсутствуют, напишите свой вариант ответа на вопрос. Данные будут использованы в обобщенном виде, поэтому нет необходимости подписывать анкету.

Заранее благодарим за участие в опросе!

1. Востребовано ли исламское образование в светском государстве?

1. Да
2. Нет
3. Скорее да, чем нет
4. Скорее нет, чем да
5. Другое (напишите, пожалуйста).

6. Затрудняюсь ответить

2. Заинтересовано ли государство в развитии исламского образования?

1. Да
2. Нет
3. Скорее да, чем нет
4. Скорее нет, чем да
5. Затрудняюсь ответить

3. Требуется ли реформы исламского образования в социокультурных реалиях Казахстана?

1. Да
2. Нет
3. Скорее да, чем нет
4. Скорее нет, чем да
5. Затрудняюсь ответить

4. Какая модель исламского образования применяется на данный момент в Казахстане?

1. Классическая
2. Светская
3. Постсекулярная
4. На стадии формирования
5. Иная (напишите, пожалуйста).

6. Затрудняюсь ответить

5. Удовлетворяет ли действующая модель исламского образования духовные потребности общества и каждого гражданина в отдельности?

1. Да
2. Нет
3. Более или менее
4. Затрудняюсь ответить

6. На Ваш взгляд какие инновационные стратегии исламского образования предпринимаются/требуются в Казахстане?

7. Знакомы ли Вы с «Концепцией развития религиозного (духовного) образования Духовного управления мусульман Казахстана до 2020 года»? Если да, то какие плюсы и минусы вы бы могли отметить в ней?

1. Да, знаком. _____
2. Нет, незнаком
3. Частично

8. Одобряете ли Вы отправку казахстанской молодежи в зарубежные исламские учебные заведения?

1. Да
 2. Нет
 3. Скорее да, чем нет
 4. Скорее нет, чем да
 5. Другое (напишите, пожалуйста).
-
6. Затрудняюсь ответить

9. Возможен ли синтез светских и религиозных ценностей в дискурсе исламского образования?

1. Да
2. Нет
3. Скорее да, чем нет
4. Скорее нет, чем да
5. Затрудняюсь ответить

10. Нужна ли государственная концепция исламского образования?

1. Да
 2. Нет
 3. Скорее да, чем нет
 4. Скорее нет, чем да
 5. Другое (напишите, пожалуйста).
-
6. Затрудняюсь ответить

Ваш пол:

1. Мужской
2. Женский

Ваш сфера занятости:

Ваш стаж работы:

1. До 3 лет
2. 3-5 лет
3. 5-10 лет
4. 10-20 лет
5. 20 лет и старше

Уважаемый студент!

Данный опрос проводится с целью изучения общественного мнения о статусе и состоянии исламского образования в современном казахстанском обществе. Прочитайте, пожалуйста, вопросы и предложенные варианты ответов к ним. Отметьте те варианты ответов, которые наиболее соответствуют Вашей точке зрения. Если такие варианты отсутствуют, напишите свой вариант ответа на вопрос. Данные будут использованы в обобщенном виде, поэтому нет необходимости подписывать анкету.

Заранее благодарим за участие в опросе!

1. Соответствует ли преподавание исламских наук в Вашем учебном заведении общепринятым стандартам?

1. Да
 2. Нет
 3. Более или менее
 4. Затрудняюсь ответить
 5. Другое
-

2. Каков уровень преподавания исламских наук (фикх, тафсир, ақыда и т.д.) в вашем учебном заведении?

1. Высокий
2. Средний
3. Низкий
4. Затрудняюсь ответить

3. Перекликаются ли преподаваемые светские и теологические предметы (темы) в обучаемом курсе?

1. Да
2. Нет
3. Более или менее
4. Затрудняюсь ответить

4. Нужны ли светские предметы (история Казахстана, психология, социология и т.д.) в исламском учебном заведении?

1. Да
2. Нет
3. Скорее да, чем нет
4. Скорее нет, чем да
5. Затрудняюсь ответить

5. Достаточно ли Вам теологического образования, предлагаемое ДУМК (вашим учебным заведением)?

1. Да
 2. Нет
 3. Более или менее
 4. Затрудняюсь ответить
 5. Другое
-

6. Хотели бы Вы продолжить дальнейшее обучение?

1. Да,
 2. Нет
 3. Более или менее
 4. Затрудняюсь ответить
 6. Свой вариант ответа
-

7. Планируете ли в будущем стать преподавателем исламских наук в религиозных учебных заведениях или ограничитесь работой имама (преподаванием) в мечети?

1. Да, хотел бы преподавать исламские науки в религиозных учебных заведениях
2. Нет, ограничусь работой имама (преподавателя) в мечети
3. Больше преподавателем, чем имамом (учителем) в мечети

4. Затрудняюсь ответить

5. Другое

8. Знакомы ли Вы с требованиями для поступления в исламские образовательные учреждения (казахстанские и зарубежные)?

1. Да,

2. Нет

3. Затрудняюсь ответить

4. Другое

9. На Ваш взгляд, способно ли исламское образование содействовать межкультурному и межнациональному диалогу в Казахстане?

1. Да

2. Нет

3. Более или менее

4. Затрудняюсь ответить

10. Возможно ли в рамках исламского образования формировать идеологию религиозного согласия?

1. Да

2. Нет

3. Затрудняюсь ответить

11. Должно ли государство регулировать процесс религиозного образования?

1. Да

2. Нет

3. Скорее да, чем нет

4. Скорее нет, чем да

5. Затрудняюсь ответить

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
Ғылым комитетінің Философия, саясаттану және дінтану
институты туралы мәлімет

Институт 1999 жылдың ақпан айында 1958 жылы ашылған Философия және құқық институтының және 1991 жылғы Философия институтының негізінде құрылды. Ол 2012 жылдың мамыр айында Қазақстан Республикасы Үкіметінің қаулысымен Философия, саясаттану және дінтану институты болып қайта аталды.

Институттың мемлекеттік ғылыми-зерттеу мекеме ретіндегі негізгі міндеттері қазіргі қазақстандық қоғамның зияткерлік және рухани-адамгершілік әлеуетін дамытуға бағытталған философиялық-дүниетанымдық, философиялық-әдіснамалық, саясаттанулық, дінтанулық және әлеуметтанулық зерттеулер жүргізу болып табылады.

Бүгінде ҚР БҒМ Ғылым комитетінің Философия, саясаттану және дінтану институты жоғары кәсіби ғылыми-зерттеу орталығы болып табылады. Институт оның құрылымын айқындайтын үш басты бағыт бойынша жұмыс істейді: философия, саясаттану және дінтану. Онда ҚР ҰҒА 1 академигі, 2 корреспондент мүшесі, 19 ғылым докторы және 6 ғылым кандидаты, 8 PhD докторы ғылыми-зерттеу жұмыстарымен айналысады.

Институт қабырғасында әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-мен бірлесе отырып «Ғылым Ордасы» негізінде ғылыми-зерттеу институттардың ғылыми кадрларды даярлау бойынша ғылым мен білімнің интеграциясы жобасы аясында 10 PhD докторант пен 17 магистрант білім алуда.

Институт Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің ғылыми зерттеулерді гранттық қаржыландыруы шеңберінде 2012–2014 жж. «Еліміздің зияткерлік әлеуеті» басымдығы аясында 24 ғылыми-зерттеу жобалары бойынша жұмыс жүргізді. Аталған басымдық бойынша 2015–2017 жж. 5 ғылыми-зерттеу жобасы орындалды. Барлық жобалар бойынша монографиялар басылып шығарылды.

Бағдарламалық-нысаналық қаржыландыру шеңберінде «Ғылыми қазына» пәнаралық ғылыми бағдарламасы аясында 2012–2014 жж. «Қазіргі Қазақстандағы идеологиялық концептілерді конструкциялау» бағыты бойынша 18 монография жарық көрді.

Сондай-ақ «Халық тарих толқынында» бағдарламасы ауқымында Институт келесі бағыттар бойынша зерттеулер жүргізді: «Қазақтардың рухани өмірі: әл-Фарабиден Абайға дейін» жобасы (2014–2016 жж.); «Қазақстанның тарихи және рухани-мәдени дамуындағы діннің рөлі: дәстүрлер мен қазіргі заман» ғылыми бағдарламасы (2014–2016 жж.); «Қазіргі Қазақстан аймағындағы діндер тарихы» және «Қазіргі Қазақстанның аумағындағы ислам мәдениетінің тарихы» оқулықтарын дайындау (2014–2015 жж.).

Институт «Қазақстан-2050» Стратегиясын» ғылыми сүйемелдеу жөніндегі ҚР Президенті Әкімшілігінің зерттеулердің Тақырыптық жоспарын жүзеге асыру бойынша 2013-2015 жж. «Тәуелсіз Қазақстанның құндылықтары және идеалдары» атты бағдарламасына жетекшілік етті. 2013 жылы Институт жаңа саяси терминологияның қазіргі сөздігі – «Қазақстан-2050» Стратегиясы» Терминологиялық анықтамалығын дайындауға белсенді қатысты.

«Мәдени мұра» бағдарламасы бойынша 2004-2011 жж. Институт «Шығыс Аристотелі» – әл-Фарабидің шығармалар жинағын (10 том), «Әлемдік философиялық мұрасын» (20 том), «Қазақ халқының философиялық мұрасын» (20 том) басып шығарды.

Институт қызметкерлері саясат, ғылым, білім беру, мәдениет, дін, қазақ және әлемдік философия мәселелері бойынша монографиялар мен ғылыми мақалалар жариялайды. Институт қызметкерлерінің ғылыми жарияланымдары таяу және алыс шетелдердің ғылыми рейтингтік басылымдарында сұранысқа ие.

Институт ҚР БҒМ Білім және ғылым саласындағы бақылау комитеті ұсынған екі журнал шығарады: «Адам әлемі» (1999 жылдан бері) және «Әл-Фараби» (2003 жылдан бері). Қазақ, орыс және ағылшын тілдеріндегі Институттың өз сайты бар (www.iph.kz).

Институт үнемі халықаралық ғылыми конференциялар, дөңгелек үстелдер, семинарлар, пікірталас алаңдарын өткізіп тұрады. Бұл іс-шараларға қазақстандық және шетелдік ғалымдар қатысады. Институт Ресейдің, Беларустің, Әзірбайжанның, Қырғызстанның, Қытайдың, Германияның, АҚШ-ң, Түркияның, Иранның, Өзбекстанның, Тәжікстанның және басқа да елдердің ғылыми-зерттеу орталықтарымен тығыз ынтымақтастық орнатқан.

Философия, саясаттану және дінтану институтының базасында әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ, Абай атындағы ҚазҰПУ және т. б. жетекші қазақстандық жоғары оқу орындарының магистранттары мен PhD докторанттары тағылымдама мен зерттеу тәжірибесін өткізеді.

Институтта қызметкерлердің кәсіби және ғылыми тұрғыда өсуі үшін барлық қажетті жағдайлар жасалған.

Философия, саясаттану және дінтану институты туралы анағұрлым кең ақпаратты мына мекен-жайдан алуға болады:

Қазақстан Республикасы, 050010,
Алматы, Құрманғазы көшесі, 29 (3 қабат)
Тел.: +7 (727) 272-59-10, 272-58-06
Факс: +7 (727) 272-59-10
E-mail: iph@iph.kz
<http://www.iph.kz>

**Информация
об Институте философии, политологии и религиоведения
Комитета науки Министерства образования и науки
Республики Казахстан**

Институт был образован в феврале 1999 г. на базе созданного в 1958 г. Института философии и права, преобразованного в 1991 г. в Институт философии. В мае 2012 г. постановлением Правительства Республики Казахстан он был переименован в Институт философии, политологии и религиоведения.

Основной задачей Института как государственного научно-исследовательского учреждения является проведение философско-мировоззренческих, философско-методологических, политологических, религиоведческих и социологических исследований, направленных на развитие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала современного казахстанского общества.

Сегодня Институт философии, политологии и религиоведения Комитета науки МОН РК является высокопрофессиональным научно-исследовательским центром. Институт работает по трем ключевым направлениям, определяющим его структуру: философия, политология и религиоведение. Здесь проводят научные исследования 1 академик, 2 члена-корреспондента НАН РК, 19 докторов и 6 кандидатов наук, 8 докторов PhD. В рамках проекта интеграции науки и образования по подготовке научных кадров научно-исследовательскими институтами совместно с КазНУ им. аль-Фараби на базе «Ғылым ордасы» обучаются 10 докторантов PhD и 17 магистрантов.

Институт в рамках грантового финансирования научных исследований Министерства образования и науки Республики Казахстан по приоритету «Интеллектуальный потенциал страны» на 2012–2014 гг. выполнил работы по 24 научно-исследовательским проектам. По данному приоритету на 2015–2017 гг. выполнены 5 научно-исследовательских проектов. По всем проектам изданы монографии.

В рамках программно-целевого финансирования по междисциплинарной научной программе «Ғылыми қазына» на 2012–2014 гг. по направлению «Конструирование идеологических концептов в современном Казахстане» было опубликовано 18 монографий.

Также в рамках программы «Народ в потоке истории» Институт проводил исследования по следующим направлениям: проект «Қазақтардың рухани өмірі: әл-Фарабиден Абайға дейін» (2014–2016 гг.); научная программа «Роль религии в историческом и духовно-культурном развитии Казахстана: традиции и современность» (2014–2016 гг.); подготовка учебников «История

религий на территории современного Казахстана» и «История исламской культуры на территории современного Казахстана» (2014–2015 гг.).

Институт осуществлял руководство программой «Ценности и идеалы независимого Казахстана» по реализации Тематического плана исследований Администрации Президента Республики Казахстан на 2013-2015 гг. по научному сопровождению «Стратегии «Казахстан-2050». В 2013 г. Институт принял активное участие в подготовке современного словаря новой политической терминологии – Терминологический справочник «Стратегия «Казахстан-2050».

По программе «Культурное наследие» (2004-2011 гг.) Институтом изданы собрание сочинений «Аристотеля Востока» – аль-Фараби (10 томов), «Мировое философское наследие» (20 томов), «Философское наследие казахского народа» (20 томов).

Сотрудниками издаются монографии и научные статьи по вопросам политики, науки, образования, культуры, религии, казахской и мировой философии. Научные публикации сотрудников Института востребованы в научных рейтинговых изданиях ближнего и дальнего зарубежья.

Издаются два журнала: «Адам әлемі» (с 1999 г.) и «Аль-Фараби» (с 2003 г.), рекомендованных Комитетом по контролю в сфере образования и науки МОН РК. Институт располагает собственным сайтом (www.iph.kz) на трех языках: казахском, русском и английском.

Институт регулярно проводит международные научные конференции, круглые столы, семинары, дискуссионные площадки, в которых принимают участие казахстанские и зарубежные ученые. Институт тесно сотрудничает с крупнейшими научно-исследовательскими центрами России, Белоруссии, Азербайджана, Кыргызстана, Китая, Германии, США, Турции, Ирана, Узбекистана, Таджикистана и других стран.

На базе Института философии, политологии и религиоведения проходят стажировку и исследовательскую практику магистранты и докторанты PhD ведущих казахстанских высших учебных заведений, таких, как КазНУ им. аль-Фараби, ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, КазНПУ им. Абая и др.

В Институте созданы все необходимые условия для профессиональной работы и научного роста сотрудников.

Более подробную информацию об Институте философии, политологии и религиоведения можно получить по адресу:

Республика Казахстан, 050010,
Алматы, ул. Курмангазы, 29 (3 этаж)
Тел.: +7 (727) 272-59-10, 272-58-06
Факс: +7 (727) 272-59-10
E-mail: iph@iph.kz
<http://www.iph.kz>

**Information about the Institute for Philosophy, Political
Science and Religion Studies of Committee Science of the
Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan**

The Institute was established in February 1999 on the base of the Institute for Philosophy and Law which established in 1958, that renamed to the Institute for Philosophy in 1991. By the Kazakhstan Government's resolution, the Institute was renamed to Institute for Philosophy, Political Sciences and Religion Studies in 31 May 2012.

The main objectives of the Institute as a public research institution are conducting the philosophical view of the world, philosophical and methodological, political science studies, religious studies and sociological studies aimed at social-cultural and sociopolitical development and strengthening the independence of Republic of Kazakhstan, developing its intellectual and spiritual-moral potential.

Institute for Philosophy, Political Science and Religion Studies is a highly skilled scientific research center. Institute has three key directions that define its structure: philosophy, political science and religion studies. Currently, scientific projects are conducted by 1 academician, 2 correspondent members of the National Academy of Sciences of RK, 19 doctors of science and 6 candidates of science, 8 PhD doctors. On the basis of the institutes of «Gylym Ordasy» along with al-Farabi Kazakh National University the Institute is involved in the scientific fellows preparation project which has 10 PhD doctoral and 17 Master's students.

The Institute successfully conducted 24 research projects within financing grants for 2012–2014 by Ministry of Education and Science on a priority of «Intellectual potential of the country». Under this priority there were conducted 5 projects (2015–2017). The monographs were published under all the projects.

Within the framework of program-oriented financing for 2012–2014 as part of an interdisciplinary research program «Gylymi Kazyna» for 2012–2014 «Designing Ideological Concepts in Modern Kazakhstan» were published 18 monographs.

Also, in the framework of «The people in the flow of history», the Institute conducted researches in the following areas: the project «The spiritual life of Kazakhs: tradition and modernity from al-Farabi to Abai (2014–2016); scientific program «The role of religion in the historical, spiritual and cultural development of Kazakhstan: traditions and modernity» (2014–2016); preparation of textbooks on «The history of religions on the territory of contemporary Kazakhstan» and «The history of Islamic culture on the territory of contemporary Kazakhstan» (2014–2015).

The Institute, for 2013-2015 years, has implemented the program «Values and ideals of independent Kazakhstan» to realize the research plan of the Presidential Administration on scientific support of «Strategy «Kazakhstan-2050». In 2013, the

Institute took an active part in the preparation of a modern vocabulary of a new political terminology – Terminological reference «Strategy «Kazakhstan-2050».

By the program «Cultural Heritage» (2004-2011), the Institute published collection of the works titled «East's Aristotle – Al-Farabi» (10 volumes), «World Philosophical Heritage» (20 volumes), «The Philosophical Heritage of the Kazakhs» (20 volumes).

The researchers publish monographs and scientific articles on the issues of politics, science, education, culture, religion, Kazakh and world philosophy. The publications of employees of the Institute are highly demanded in rated publications of Near and Far abroad.

Institute publishes two journals: «Adam Alemi» and «Al-Farabi», recommended by the Committee for Control of Education and Science of RK, which had been published since 1999 and 2003. The Institute has its own website (www.iph.kz) in three languages: Kazakh, Russian and English.

Institute for Philosophy, Political Science and Religion Studies regularly organizes international scientific conferences, seminars, «round tables», where leading Kazakhstani and foreign political scientists and philosophers take an active part. Institute has cooperations with scientific-research centers of Russia, Belarus, Azerbaijan, Kyrgyzstan, China, Germany, USA, Turkey, Iran, Uzbekistan, Tajikistan and others.

Master's degree and Doctorate students from the leading Kazakh universities such as Al-Farabi KazNU, L.N. Gumilyov ENU, Abai KazNPU and others are conducting their research projects and are trained at the Institute for Philosophy, Political Science and Religion Studies.

The Institute has provided all necessary conditions for professional and scientific development of employees.

More detailed information about the Institute for Philosophy, Political Science and Religion Studies can be found at:

Republic of Kazakhstan, 050010,
Almaty, Kurmangazy Street, 29 (3rd floor)
Phone: +7 (727) 272-59-10, 272-58-06
Fax: +7 (727) 272-59-10
E-mail: iph@iph.kz
<http://www.iph.kz>

Научное издание

**МОДЕЛИ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПОСТСЕКУЛЯРНОМ ОБЩЕСТВЕ:
ЕВРАЗИЙСКИЕ И ЕВРОПЕЙСКИЕ ТРЕНДЫ**

Компьютерный дизайн и верстка *Г. Нусипова*

РГКП «Институт философии, политологии и религиоведения»
КН МОН РК

Подписано в печать 30.10.2017.
Тираж 150 экз. Формат 60x84 ¹/₁₆
Печать офсетная. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 27.

Отпечатано в типографии ИП «Волкова Е.В.»
г. Алматы, пр. Райымбека, 212/1.