

Идея университета в западных и исламских теориях образования: компаративный анализ

Ибжарова Ш.

В настоящее с понятием Университета соединяют представление о высшем учебном заведении, которое, имея целью свободное преподавание и развитие всех отраслей науки, независимо от их практического приложения, пользуется вместе с тем, под контролем правительства, широким самоуправлением и предоставляет слушателям значительный простор в выборе и направлении своих научных занятий и частной жизни.

*Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона.
Университет*

Введение

Бесспорно, главная роль в производстве образованного класса, формирующего элиту нашего общества, принадлежит высшей школе, традиционно организационно-структурной единицей которой является *университет*. К сожалению, состояние и уровень развития отечественного университетского образования, несмотря на введение западных технологий обучения, пока еще не соответствует желаемым результатам. На то есть ряд причин политико-экономического и ценностного плана. Современные отечественные университеты, оказавшись под давлением рыночных законов, были ориентированы на новации и социальную конъюнктуру (введение новых дисциплин и специальностей, пользующихся спросом или обещающих быть востребованными в будущем, ориентация на традиции, истоки, «национальный дух»), что привело к перенасыщению самих специалистов и вузов, готовящих их, к снижению качества и обесцениванию образования. Например, в 1999-2000 гг. численность студентов на 10 000 населения выросла до 245 человек против 171 человек в 1995-1996 гг. К тому же, сегодня высшее профессиональное образование в Республике Казахстан представлено 34 государственными, 12 акционерными, 122 частными вузами. Из них, 8 национальных вузов и 11 региональных университетов, являющихся многопрофильными и осуществляющими подготовку специалистов по различным специальностям и направлениям. Современная система высшего профессионального образования в Казахстане включает образовательные учреждения, различающиеся по форме собственности (государственный, частный, смешанный), по виду (университет, академия, институт), по уровню (незаконченное высшее, высшее специальное, высшее научно-педагогическое) [1].

Проблема образования имеет свое выражение в государственной стратегии современного Казахстана по ускорению всесторонней модернизации всех сфер экономической и социальной жизни. В число десяти главных задач включено формирование основ «умной экономики» за счет современного образования, отвечающего международным стандартам, профессиональной переподготовки специалистов, использования новых технологий, идей и подходов, способствующих развитию инновационной экономики (Послание Президента Республики Казахстан от 27 февраля 2007 г.).

Реформа образования в Казахстане, направленная на модернизацию и формирование национальной системы образования, предполагает существенные новации и проходит на волне кризиса как западной, так и не западной (исламской) систем образования. В данном случае речь не идет о легитимации исламизации или вестернизации казахстанской образо-

вательной системы за счет популяризации какой-то теории из их числа. Любое научное исследование, направленное на решение проблемы, должно быть ориентировано не на цель, а на средство (первая и последняя причина в аристотелевском понимании) к достижению этой цели. В этом смысле, какое наилучшее и простое средство можно предложить в деле достижения модернизации и формирования национальной системы образования как цели? Согласно авторскому видению решения данной проблемы, предлагается сравнительный анализ идеи университета в западных и исламских теориях образования, способствующий выработке наиболее приемлемой модели университета.

Поскольку университет – есть устойчивая и инерционная структура с традициями, составляющими его культурный и социальный статус, то он может противостоять инновациям или же проявить интерес к ним. В такой ситуации исследователям важно не только актуализировать данную проблему, но и представить ее теоретические и практические решения.

Современная западная социология выделяет три конкурирующие модели об устройстве университета: *университет как бюрократия* (бюрократическая модель [2]), *университет как свободное коллегиальное сообщество ученых* (либеральная модель [3]) и *университет как сложная конфликтная организация с группами, борющимися за влияние, власть и соответствующие каналы доступа к ресурсам* (политическая модель [4]).

Вопрос в том, насколько приемлемы данные модели для нашей образовательной системы и есть ли точки соприкосновения с ними. Ответ на поставленный вопрос, прежде всего, связан с осознанием самими университетскими кадрами роли университетского образования в современный период отечественной истории. Университет несет ответственность за интеллектуальное и духовное воспроизводство (культуроцентризм), подготовку высококвалифицированных кадров (социоцентризм) и предоставление качественных образовательных услуг (антропоцентризм). В связи с этим, цель университета стать интеллектуальным центром объединения структур власти, бизнеса и институтов гражданского общества по выявлению и решению проблем разных сфер и уровней с целью прорыва в фазу сензитивных обществ*.

Можно принять более адаптивную модель, синтезирующую все три модели, с некоторыми дополнениями: гибкий менеджмент управления; коалиционная связь с другими структурными единицами общества; привлечение консервативных университетских сообществ к новым формам деятельности, способствующих утверждению их академического престижа и материальному росту; эффективное сотрудничество с политическими силами на основе общепринятых критериев сотрудничества, в целях сохранения роли интеллектуального лидера в местной коалиции [5].

Выше представленные идеи подтверждают необходимость серьезного отношения к роли высшей школы в развитии современного Казахстана.

Методология исследования

Каждому автору очень важно определиться с методологией исследования и выбором компонентов, которые могут послужить эффективным дополнением к его исследовательской работе. В качестве путеводителя для исследователя, претендующего не на голословное объявление, но все же попытку решения проблемы в концептуальном ключе полезно, на мой взгляд, познакомиться с работами современного российского философа Н.С. Розова [6].

Структурно шаги нашего исследования можно представить в следующем виде. В-первых, следует определиться по поводу соотношения и места авторской проблемы в струк-

* Под сензитивными понимаются общества, систематически и эффективно использующие социальные науки для выявления и решения внутренних и внешних проблем разного масштаба, обеспечивающие социальную и эмоциональную защищенность, солидарность и творческую активность в государственных и частных организациях (Розов Н.С. Философия и теория истории. Книга 1. Прологомены. М.-Логос, 2002, с.359-362).

туре философских проблем. Проблема образования связана с 4-мя великими философскими проблемами: смысла и идеала человеческой жизни (Фалес, Пифагор и Гераклит); соотношения материального и идеального, бытия и мышления, чувственного и духовного, тела и души (Платон в «Тимее», Лукреций); личности и общества (Демокрит, Протагор и Гиппий); обоснования знания и источника познания (Парменид, Платон в «Тезетете») [7]. Естественно в истории философии ни одна из этих проблем в отдельности не получили окончательных решений, что только усложняет авторскую задачу, но и в то же время дает возможность для расширения поля исследования и предложения своего видения.

Во-вторых, что делает проблему философской. Если исходить из ряда определений, вносящих уточнение в выражение сути философской проблемы: философия как сфера познания и культуры и философствование как процесс философского «производства» имеют в качестве своей основы продуктивное мышление, сутью которой согласно психологическим представлениям является решение проблем [8]; философский текст следует понимать как вполне определенный, хотя далеко не всегда эксплицитно выраженный, авторский вопрос или проблему [9, 338-346]; решение проблем в науке и в еще большей степени в философии характеризуется тем, что каждое успешное решение порождает новые, требующие решения [10].

В связи с этим, можно предложить следующую формулировку данной философской проблемы: *какова структура онтологического пространства исторической и культурной динамики западного и исламского миров, дающая представление о процессах изменения интеллектуальных центров и способствующая построению модели, объясняющей эти изменения. В данном случае под одним из интеллектуальных центров подразумевается университет, существовавший развитию философии.*

В статье предлагается попытка решения проблемы с позиций философского, теоретико-исторического, социологических подходов. В теоретическом плане исследование ориентировано на труды основателя нового направления «*социология философии*» (дочерней по отношению к *социологии науки*) – Рэндалла Коллинза, идеи которого мы надеемся инкорпорировать в данную работу [11]. Социологическая рефлексия, представленная Коллинзом, дополняет философскую рефлексию, тем самым расширяет ее возможности в осмыслении процессов и закономерностей философского творчества. Теории интерактивных ритуалов и сетевой структуры, предложенные Р. Коллинзом в компендиуме «Социология философии», вносят существенные коррективы в наше исследование. Мы не исключаем особенное и специфичное западной и исламской культур в ходе сравнительного анализа их систем образования, что важно в пору поиска ими идентичности в настоящее время. Философское осмысление социальной и макроисторической динамики интеллектуального творчества любой культуры Коллинз рассматривает с помощью совершенно новых понятий как «пространство интеллектуального внимания», «культурный капитал», «эмоциональная энергия», «иерархия уровней абстракции-рефлексии». Интегративный показатель их синтеза есть сама философия как «единая субстанция» с общими закономерностями развития, отражающая в себе взаимосвязь и изменения в интеллектуальном мире человечества, что, несомненно, в пользу актуализации глобализма в современном мире.

Наряду с концептуальными и методологическими построениями будут представлены результаты сравнительного анализа специально отобранных философских концепций и теорий, построена универсальная гипотеза о составе и сложной взаимосвязи причинных факторов динамики значимости любых философских проблем, определяющих теорию образования в долговременной перспективе.

Так как поле исследования охватывает исторические материалы и философские тексты, то целесообразнее выбрать уровень и типы анализа.

По Гемпелю, теоретическая значимость сравнительно-исторического анализа определяется универсальным характером гипотез о законах истории [12].

Для определения уровня и типа анализа мы обратимся к классической книге основателя исторической социологии Чарльза Тилли «Большие структуры, долгие процессы, громадные сравнения» (Tilly, Charles. *Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons*. New York: Russell Sage Foundation, 1984), где он выделяет четыре уровня исторических исследований: *всемирно-исторический, миросистемный, макро- и микроисторический* и четыре типа исторических сравнений на основе сочетания значений двух переменных «одна форма – много форм» и «один случай – много случаев»: *индивидуализирующие* сравнения имеют место тогда, когда один случай рассматривается как одна форма; *универсализирующие* сравнения предполагают, что все случаи рассматриваются как одна форма; сравнения, выявляющие *вариации* (variation-finding), проводятся тогда, когда во всех случаях выявляется множественность форм; *охватывающие* (encompassing) сравнения означают, что в рамках одного случая выделяется множественность форм [13].

В отношении уровня исследования для нас приемлем *миросистемный* анализ, т. е. ведение исследования в рамках одной системы (И. Валлерстайн, Ф. Бродель) или же с учетом сравнения нескольких миросистем (К. Чейз-Данн и Т. Холл), в данном случае, европейской и исламской как в отдельности, так и вместе в сравнении.

Что касается типа сравнения, то для нашего исследования приемлем *двуединный интегрированный* подход – *универсализующе-вариативное* сравнительно-историческое исследование, или просто универсализующе-вариативное сравнение [14] по Тилли, имеющее дело с многими случаями как существенно различными: при универсализирующих сравнениях выделяется общность, подобие, повторяемость, а при сравнениях, выделяющих вариации – различия, особенности, специфические модификации. При универсализации используется одна форма, при выделении вариаций – многие формы [15].

Компоненты, по которым будем сравнивать культурный капитал* * западного и исламского миров: идеалы человека; сущность, цель, содержание и принципы образования в исторической перспективе; соотношение обучения, воспитания и образования в теориях образования; выражение особенностей гносеологических проблем или познавательной теории в западных и исламских теориях образования; и становление университета.

Средневековый христианский мир и ислам: история интеллектуальных фракций

Согласно глобальной теории интеллектуального изменения современного американского макросоциолога Рэндалла Коллинза, схема интеллектуального развития во всех традициях одна и та же: *фракции, используя свои организационные основы, формируют интеллектуальные позиции за счет интеллектуальных ритуалов обмена культурным капиталом и эмоциональной энергией в борьбе за пространство внимания, образуют соответствующие интеллектуальные сети* (связи личных знакомств между мыслителями), *завоевывают долговременные интеллектуальные репутации, достигают высоких уровней абстракции и рефлексии, развивая космологические, метафизические, эпистемологические и другие последовательности.*

Но везде и во все времена это происходит по-разному: уникальность не игнорируется, но эти неповторимые конфигурации складываются из принципиально общего состава «ингредиентов» интеллектуального творчества.

Ислам и христианство не являются примером расхождения между Востоком и Западом. Традиция ислама похожа на христианский мир последних столетий с укреплением

** Термин принадлежит Пьеру Бурдьё [Bourdieu, 1979/1984; Bourdieu and Passeron, 1970/1977], заимствован Рэндаллом Коллинзом [Collins, 1971] для обозначения репертуара символов с разными степенями абстракции и реифицированности, с различным обобщенным и обособленным содержанием, которым обладает каждый человек, имеющий принадлежность той или иной социальной группе, в данном случае интеллектуальной группе.

богословского консерватизма, рутинной схоластикой, чему бросали вызов только поэты мистического толка. Философия средневековья западного и исламского миров формировалась на основе тех же ингредиентов: культурного капитала греческих интеллектуальных сообществ и иудаистского монотеизма. В их интеллектуальных пространствах происходили схожие структурные конфликты. Различия между ними являются количественными, но не качественными, скорее вопросами относительного веса и положения во времени, чем интеллектуальной сути; они оба – в равной степени Запад, по сравнению их с действительно иной интеллектуальной орбитой – буддизмом и брахманизмом на Востоке [16].

История фракций исламской интеллектуальной жизни на протяжении 18 или 20 поколений имеет следующую картину: четыре фракции ((1) рациональная теология, *калам*; (2) традиционалисты – знатоки Священного Писания – толкователи *хадисов*, особая область законников; (3) заимствования из греческих (до некоторой степени вавилонских) естествознания, логики и философии; (4) суфии – вначале своеобразные «виртуозы» религиозного аскетизма, позднее развивающие антиритуалистический мистицизм) господствуют в 800–900 гг.

Следующий период – новых перегруппировок и союзов: ашаритский компромисс между *каламом* и традицией *хадисов* (1+2); шиитская фракция политического богословия с доктриной скрытого имама (1а) сплавляется с заимствованной наукой и неоплатонистско-неопифагорейской иерархической космологией и превращается в учение «Братства Чистоты» (1а+3); ибн Сина объединяет традицию *калама* с несплатонизмом и логикой греческой философии (1+3); ал-Газали против *фалсафа*, соединяя ашаритскую линию консервативного *калама* и суфизм, используя инструментарий греческой формальной логики (3а) создает ортодоксальную культуру ислама ([1+2]+[3а+4]); исчезновение *фалсафа* (3-3а), за исключением схоластической логики; остаются ответвления суфизма (4) – иерархическая теология иллюминатов (Сухраварди) и суфийский мистицизм Ибн Араби; после 1200 г. суфизм способствовал притоку интеллектуальных фракций и образованию новых коалиций; уцелели законники – толкователи *хадисов* (ибн Тамийа и маликитский судья ибн Халдун) [17].

Сопоставим теперь с этой картиной структуру фракций христианского мира. Первоначальные ингредиенты те же, что в исламе: (1) рациональная теология, (2) благочестивые знатоки Писания, (3) греческие заимствования и (4) мистики, утверждающие значимость непосредственного религиозного опыта. Есть сходные тенденции и конфликты: приверженцы «обрядности» и аскеты как Святой Петр Дамиани, Святой Бернар Клервоский [18].

Дальше начинаются различия интеллектуального развития христианского и исламского миров, которые заключаются не в самих конфликтах, а в их долгосрочных последствиях.

Во-первых, в христианском мире в противоборстве между ересью (*философией*) и церковными советами не было перевеса консервативных знатоков Писания.

Во-вторых, внутри христианского мира (1) рациональная теология, и (3) греческие заимствования изначально образуют единую фракцию, объединение которых осуществлено в 300-е гг. отцами церкви (Святой Августин). В западном мире греческие заимствования происходили вне церковных институтов, и лишь с гуманистов Возрождения начинается институциональный раскол между (1) и (3), равный по уровню исламскому. Исламский *калам* располагал собственной институциональной основой (*мечетями*) и до заимствования греческой *фалсафа* отдельными исламскими фракциями на протяжении нескольких поколений создавал собственные сети и идеи [19].

В-третьих, христианская версия (2) толкователей *хадисов* имеет структурную основу, отличающуюся от исламской: правовая сфера часть жизни мусульманских образованных классов; знатоки *хадисов* – учителя и правоведы применяли законы на практике. В противоположность этому, в христианском мире закон рано отделяется от традиционализма знатоков Писания: правоведческие школы и институциональные цитадели теологии в Север-

ной Италии, в северной Франции и Англии в большей степени связаны с римской секулярной дохристианской традицией. Таким образом, в христианском мире возникает новая фракция - рациональное право, практически незаметная в исламе. Потеря связи с правом традиционалистов в христианском мире привело к слабой организационной основе и меньшей степени контроля над другими интеллектуальными фракциями [20].

Таким образом, Р. Коллинз отмечает сходство структур средневекового христианского и исламского интеллектуального миров. Расхождение между ними в наибольшей степени связано не из-за различия состава ингредиентов, а по причине различных последствий конфликтов между сторонниками данных ингредиентов. Сдвиг относительной точки равновесия внутри структуры одного и того же типа привело к совершенно разным долговременным результатам. Опережение западного мира начинается примерно с 1764 г. и связано с появлением двух новшеств в интеллектуальной жизни: (1) особой формы социальной организации как «наука быстрых открытий»; и (2) исследовательского университета и организационной революции в расширяющейся системе образования, позволившая философам контролировать материальные основы своей деятельности.

Организационные основы христианской мысли и ислама: университет и медресе

Исламский и христианский мир имеют много общего во внешних условиях: возвышение личности правителя, моральные взаимоотношения, а также политический и социальный активизм. Но между основными христианскими и их исламскими аналогами имеются значительные отличия. Если в средневековом христианском мире было три важнейших института: монастыри, папство и университеты, то в исламе отсутствовало монашество. Из-за политических связей исламская религия никогда не превращалась в бюрократически организованную церковь и не имела специализированного (и принимающего целибат) священства. Братства суфиев, в противоположность христианским монашеским орденам, были сильнее вовлечены в мирские дела.

Развитие интеллектуальной жизни происходило так, что миряне по своей инициативе изучали и толковали исламские тексты и традиции. В исламе основу интеллектуальной жизни формировали образованные *улама* (учителя, а не священники), которые были одновременно религиозными, юридическими и политическими лидерами сообщества. В качестве структурного основания идей они в большей степени поддерживали традиционализм и конкретные религиозные принципы (партикуляризм) [21].

В христианском мире университет возник в результате сочетания экспансии монастырей и папства и стал центром интеллектуальной жизни. Его корнями явились с одной стороны, сети учителей, специализировавшихся на теологии, а также на подготовительных предметах к ней; с другой – гильдии преподавателей светского права и медицины.

Университеты имели четыре высших факультета – гражданского права, канонического права, теологии и медицины – образовавшихся в средневековой Европе из-за профессий, для занятий которыми требовались лицензии. В христианском мире теология переживала множество споров и процессов развития из-за антропоморфных и партикуляристских концепций или представлений, связанных с политической борьбой церкви за богатства и власть. В отличие от исламского мира в сфере права развивались предметы, касающиеся корпораций и собственности, имевших долговременную значимость для европейской экономики и для путей развития политического самоуправления. Однако право было в основном отделено от философских достижений, и творчески развивалось в университетах Северной Италии во главе с университетом Болоньи (1100 г.). Медицина также в христианском мире стала изучаться как особый предмет с теми же претензиями университетской корпорации на привилегию выдача лицензий – еще одно отличие от исламского мира, не допускавшего медицину в *медресе*, в которых господствовали богословие и право.

Подготовительными предметами для получения высших степеней были логика, философия и естественные науки, входивших в учебный план младших курсов. На факультете искусств изучались вводные предметы для «младших курсов» - диалектика, математика и метафизика. Учебная программа факультета искусств (позднее получившего название философского факультета) состояла из *тривия* (грамматика, риторика, логика) и *квадривия* (арифметика, геометрия, музыка – т.е. арифметическая теория тонов – и астрономия). Философия получила развитие в тех университетах, где доминировал теологический факультет, придававший своим вводным курсам особый уклон к абстракции (в Париже и в Оксфорде).

Деятельность университетов как интеллектуального центра связаны с развитием философии. Но упадок абстрактной философии в средневековье происходит не из-за упадка самих университетов. Наоборот, число университетов росло: к концу 1200-х гг. существовало 18 университетов, из них 12 – выделялись своими размерами и значимостью; к 1400 г. существовало 34 университета, из них 18 – выдающиеся; к 1500 г. – 56. Но за их ростом последовали провалы, что привели к утрате их престижа. Между 1300 и 1500 гг. около половины университетов прекратили существование. Парижский университет около 1280–1300 гг. имел от 6 000 до 7 000 студентов; в течение 1300–1450 гг. их число упало ниже 3 000. В начале 1200-х гг. Болонский университет конкурировал с Парижским; в 1200-х гг. в Оксфорде – 3 000 студентов; в 1315 г. было примерно 1 500 студентов и менее 1 000 – в 1438 г., к 1500–10-м гг. ежегодная потеря составляла 124 человека. Тулузский университет в период своего расцвета имел 2 000 студентов; в 1387 г. количество студентов и преподавателей упало до 1 380, а к 1400-м гг. их стало менее 1 000. В 1390-е гг. в Авиньонском (основанном в 1303 г.) и Орлеанском университетах обучалось от 800 до 1 000 человек (в основном изучавших право); эти показатели резко уменьшились, в лучшие годы насчитывали не более чем несколько сотен человек и часто закрывались из-за отсутствия студентов [22, 672].

Распространение университетов шло особенно быстро в Италии и Испании, но здесь количество неудач было максимальным: в Италии в течение 1300–1400-х гг. – 80%. Во Франции также предпринималось множество попыток основания университетов; доля неудач при этом в 1400-е гг. достигла 78%. Экспансия университетской системы в Германии, а также в центральных и наиболее северных районах Европы шла успешнее. Первый университет в этом регионе был основан в Праге в 1347 г.; он успешно существовал с 1 500 студентами до начала 1400-х гг. Университеты Вены, Кельна и Лейпцига последовательно добивались лидерства, насчитывая до 1 000 студентов в некоторые периоды 1400-х гг. Более мелкие университеты Германии имели от 80 до 400 студентов, достигнув пика около 1450–1489 гг. [23].

В исламе университета в строгом смысле не было. Подобием университета можно назвать *медресе*, или багдадский Дом мудрости (переводческое учреждение, где переводились труды по греческому естествознанию, математике, логике и философии, создан халифом ал-Мамуном в 830 г.) или библиотеку в Кордове (ал-Мансур создал около 960 г.). Но они не были центрами обучения со своим составом преподавателей и студентов, а еще менее университетами с присуждением степеней и монополией на выдачу лицензии для занятий наиболее престижными профессиями. В период сильного халифата центрами высшего образования были мечети, где кружки учеников собирались вокруг отдельных учителей. В мечети Басры появлялись рациональные богословы, которые создавали повсюду кружки, формировавшиеся вокруг преподавателей права. После 1050 г. получили широкое распространение более формально организованные школы. *Медресе* представляли собой снабжаемые через *вакф* «колледжи», которые обеспечивали жалование учителям, а также общежития и стипендии студентам. *Медресе* в некоторых аспектах напоминали университеты, но и различия были существенны. В них обучали богословию и мусульманскому

праву, философия была вытеснена, лишь логика использовалась в качестве подготовительного курса для овладения правовой аргументацией [24].

Медресе, после 1050 г. появлявшиеся в каждом городе, еще больше усиливали расщепление сетей в поздний период интеллектуального развития в исламском мире. Были особые *медресе* для каждой из сект; в каждом таком заведении примерно от 10 до 20 человек обучались на пожертвования у единственного преподавателя, хотя в некоторых из больших колледжей насчитывалось до 75 учеников. В большинстве случаев *медресе* четырех правоведческих школ располагались в пределах одного архитектурного комплекса. Но это не привело к возникновению больших факультетов с внутренней дифференциацией. Расширение суфийских орденов также способствовало расщеплению, поскольку между ними было всего несколько точек пересечения. Суфийские ордена господствовали в отдаленных регионах как Анатолия, Трансоксания, Северная Африка и Индия, в Персии и на Среднем Востоке. С проникновением в *медресе* суфизм ослабил свой мистицизм и подчинился традиционализму и закону. Таким образом, *медресе* стали готовить социальный тип, ориентированный на административную карьеру и собственность, но с остатками мистицизма в частной жизни.

Развитие университета в средневековом христианском мире и *медресе* в исламском мире как интеллектуальных и образовательных центров напрямую связаны с развитием философии. Если европейский университет являлся самоуправляемой корпорацией с признанными привилегиями и правовой автономией по отношению к местной власти, то *медресе* находилось под контролем светского покровителя, предоставившего *вакф*. Большинство европейских университетов представляли собой гильдии преподавателей, которые отстаивали свое право присуждать ряд последовательных степеней на основе внутренней автономии: магистра искусств, бакалавра и доктора права, медицины или богословия. В исламе нечто сходное с гильдиями преподавателей христианских университетов существовало, но они были отделены от какой-либо конкретной школы и не являлись специальной корпорацией по управлению делами учебной организации. Фактически же христианский университет был сочетанием гильдии и *вакфа* в едином корпоративном социальном институте, тогда как эти два компонента в исламском образовании разделялись. Исламские учителя присуждали формальные степени – сертификаты, удостоверяющие изучение определенной книги учеником, которые становились лицензиями на право обучать и выносить решения в области права. Университетские степени превратились в систему верительных грамот (*credentials*), использовавшихся как основание для преподавательской деятельности и в качестве притязаний на соответствующие позиции в церковной иерархии. Они присуждались скорее корпорацией, чем отдельным преподавателем и подтверждались грамотой священника или правителя. В то время как в христианском мире бюрократическое папство развивалось в тесной связи с расширением монополистической системы университетских степеней, то в исламе отсутствие церковной иерархии, а, в конечном счете, вообще какой-либо центральной религиозной власти повернуло развитие структуры образования совсем в другом направлении [25].

Таким образом, в образовательной системе ислама, как и в других сферах, имелись институциональные черты, сходные с христианскими, но они соединялись в иных пропорциях. Точка равновесия между ними была смещена и привела в интеллектуальном плане консерватизму и традиционализму.

По мнению Коллинза, типы стагнаций характерные для позднего периода ислама: потеря культурного капитала (стагнация А) – достижения Ибн Рушда и собственная конструктивная философия остались неизвестными; преклонение перед классикой (стагнация В) – исламскими религиозными текстами, стагнация (С) – технические тонкости, ставшие слишком утонченными для привлечения внимания более широкой публики; кажущаяся стагнация технической утонченности вела к реальной стагнации классицизма и утрате достижений прошлого.

В европейском мире для развития философии ключевым фактором стал университет, в структуре которого ведущее место занимал высший факультет теологии. Университеты средневековья превратились в интеллектуальные крепости, где изменение происходило вследствие влияния внешних политических условий. Накопление авторитетных положений и доказательств, известное как «схоластика», стали причиной развития философии на высоком уровне. Но резкое увеличение числа университетов не вдохнуло новой жизни в образование. Периоды процветания университетов, как правило, становятся периодами наибольшей интеллектуальной стагнации. Потому что процесс формализации учебных программ и экзаменов приводит к рутинизации образовательной системы. Можно иметь достаточную материальную основу для обеспечения интеллектуальной жизни и тем самым увеличить число интеллектуалов, но в целом интеллектуального роста может и не произойти. Все это ведет к стагнации: преклонению перед классикой и использованию тех технических тонкостей, из-за чего складывается атмосфера, в которой забываются высшие творческие достижения. Но поток энергии, перекрываемый ими, всегда прорывается в сторону царства высших абстракций (философии).

Немецкая университетская революция

Период с 1765 г. по настоящее время в западном мире является в институциональном отношении единым целым. Кант и немецкие идеалисты (идеализм), будучи интеллектуальными двойниками академической революции, способствовали созданию современного университета с центром в сообществе ведущих научных исследований профессоров. Кант стоял одной ногой в старом мире сетей, основанных на покровительстве (патронаже), а другой – в новом – современном исследовательском университете, появившемся отчасти благодаря агитации самого Канта и его последователей. Время романтиков и идеалистов было переходом к нашей современной ситуации. Теперь основанные на университетах интеллектуальные сети предоставили исследователям самостоятельность в определении собственных путей и власть над всеми сферами интеллектуальной жизни.

Поэтому философские вопросы последних 200 лет были порождены динамикой распространения этой системы: борьба и ряд столкновений, произошедшие в Германии распространились в другие страны Британию, Соединенные Штаты, Италию, Швецию, т.е. везде, куда была импортирована немецкая академическая модель. Идеализм использовало первое поколение борцов за секуляризацию при преобразовании теологии и передаче философии в светские руки, в дальнейшем уже сами религиозные мыслители приспособили его для оборонительной доктрины. В каждом случае новое поколение шло дальше «перевалочного пункта»: вступало в мятежные движения (материализм, позитивизм, аналитические и семантические направления), создавало гибридные учения (витализм и неореализм), и давало начало движениям возрождения (неокантианство, неомарксизм, неокзистенциалистские и неидеалистические направления).

С 1700 г. в Германии началась академическая революция, ознаменовавшая возрождение и реформирование средневековой системы высшего образования. Поскольку средневековая система образования была концентрирована в университете, то это институт был близок к упразднению. Поэтому Вильгельм Лейбниц предложил заменить их профессиональными школами и академиями, направленными на сохранение и развитие науки и высокой культуры. То же самое в 1806 г. сделал министр фон Массов – глава прусской реформы. В 1873 г. французы заменили университеты системой академий вместе с правительственными высшими школами для подготовки учителей, инженеров и др. специалистов. В это же время появились альтернативные университету популярные образовательные типы (средние школы): в Германии – *Gymnasia* для классических предметов, *Ritterakademia* (рыцарская академия) для воспитания аристократических манер; во Франции – иезуитские колледжи для средних и низших классов; в Англии – элитарные *Public Schools* [26].

Реформаторы обратили в свою пользу структурные изменения, происходившие в немецкой образовательной системе в то время: введение начального образования с мандатом государства; формализация требований к дипломам и степеням (в 1770 г. введены экзамены для приема на службу в ряды прусской бюрократии); в 1804 г. введение обязательного трехлетнего обучения в университете; основание в 1810 г. Берлинского университета и установление последовательных должностных экзаменов для приема на правительственную службу. Другая прусская реформа, начатая в 1788 г. и развитая в 1810-1812 гг., установила «дипломную последовательность» и ограничило число студентов введением экзамена *Abitur* (экзамен на аттестат зрелости) для поступления в университет.

Немецкая университетская реформа связана со средневековым университетом и сохранила многие его черты: ученые иерархии и конкуренция, выражаемые в стиле и содержании академических дисциплин; ответственность его за философию; структурный стимул к творчеству (публичный диспут, диссертация и ее защита); конкуренция между профессорами за привлечение студентов.

В Германии с 1780-го по начало 1800-х гг. велась борьба за реформирование положения философского факультета в университете. Реформа сделала его полноценным высшим факультетом, претендовавшим на преподавание наиболее сложных предметов и автономной от теологии. Отныне университеты стали центрами научных исследований и инноваций. например, Берлинский университет с 1810-1819 гг. расширился с 28 мест до 115 мест для полных профессоров; общий преподавательский состав увеличился с 54 до 540 мест; в немецких университетах общий профессорско-преподавательский состав вырос с 890 мест в 1796 г. до 1 200 мест в 1835 г. и до 3 000 мест в 1905 г. [27].

Вместе с университетской реформой философы-профессора в центре интеллектуального внимания в отличие от неуниверситетских философов.

Вслед за немецкой университетской, реформы последовали в Англии (с 1872 г.), в Соединенных Штатах (в конце 1870-х г.) и т.д.

Итак, немецкий идеализм явился идеологией университетской революции и подтверждением этому четыре группы свидетельств:

- 1) немецкие идеалисты были основными организаторами университетской реформы;
- 2) содержание идеалистических направлений философии и их последовательность позиций соответствовали и оправдывали реформу;
- 3) Французская революция, будучи социальным контекстом реформы, только в Германии привела к появлению идеологии духовной свободы, но не в Англии и во Франции;
- 4) университетская реформа, проводимая по образцу немецкой, способствовала появлению оригинальных местных философов-идеалистов.

(продолжение)

Университетские реформаторы: идеалисты и модернисты

Идеалистическое движение появилось как раз во время борьбы за трансформацию немецких университетов, что привело к автономии философского факультета и рождению современного исследовательского университета.

В своей статье «На общее благо», напечатанной в Кенигсбергской газете, Кант призывает к быстрой революции в образовании, движителями которой должны стать благородные просвещенные люди. Кант подчеркивает, что это в интересах не только немецкого государства, но и всего человечества.

Задача воспитания заключается в том, чтобы выработать человека, способного осуществить цель своего существования. Кант делил человеческие цели на условные и безусловные. Безусловная есть моральная, условная – либо техническая, либо прагматическая; моральная цель выполняется нравственностью, техническая – искусством, прагматическая – правом. Цель образовательного воспитания – основательность, способствующая человеку учиться самостоятельно.

В другой своей работе «Спор факультетов» (1789 г.) Кант призывал к автономности и свободе науки и выделял особую роль философского факультета, занимающего низший ранг, но обладавшего наибольшим числом позиций; внутри факультета самыми многочисленными и доступными кафедрами были философские, по естественным и точным наукам кафедр было мало. Например, в Лейпцигском университете – на философском факультете насчитывалось 12 кафедр, в сравнении с 4 кафедрами теологического факультета, 8 – юридического и 6 – медицинского, из которых 5 соответствовали отраслям философии и только одна – науке (математике); остальные 6 кафедр относились к гуманитарным предметам [28].

Место факультета находится в прямом отношении к их внешнему значению: чем сильнее зависимость, тем выше по рангу факультет. Кант стремился к тому, чтобы возвысить философию как лидера среди наук против теологии. «Коперниканская революция» в философии Канта заключается в том, что он отождествил философию с методами точных и естественных наук, успех которых достигнут благодаря систематическому исследованию, а не случайному наблюдению, т.е. благодаря теории, а не сырой эмпирике. Надлежало восстановить метафизику в ее «королевском положении среди всех наук» [29, 8], поскольку лишь она одна могла дать ответ на скептицизм Юма и показать возможное научное познание. Религия и закон тоже могли выжить в этом секуляризованном веке за счет философского разума. Право и медицина должны подчиняться ей. Философский факультет независим в своем учении, его цель – истина, а средство – разум, не ограниченный, сам себя обязывающий. Философский факультет универсален и критичен. Судьба философского факультета в современном университетском образовании объясняется именно этим.

В кантовском наследии очевидны следующие принципы образования: принцип единства обучения и воспитания; принцип ценностной ориентации образования; принцип свободы исследований в науке; принцип автономии образовательного института от государства и политики.

Основоположением наукоучения по И. Фихте является духовность как принцип процесса развития, как отдельного индивида, так и эпох. Закон развития – есть содержание, форма философии – есть метод, а в целом, по его учению, все это – саморазвитие.

Основная тема философии Фихте распадается на четыре главных вопроса: 1) В чем заключаются первоначальные действия, составляющие сущность, Я? 2) В чем заключа-

ется развитие представляющего или теоретического Я? 3) В чем заключается побудительный мотив всего развития? 4) Как заканчивается развитие?

Ответы на эти вопросы заключаются в следующем: 1) основы всего наукоучения; 2) теоретическое наукоучение; 3) практическое наукоучение; 4) учение о религии.

На учении о развитии духа основывается учение о воспитании, которое должно быть соответственно природе и согласно разуму. Всякое правильное обучение должно быть содержательным, а всякое истинное воспитание является планомерным развитием созерцания.

В «Обращении к немецкой нации» (1808 г.) Фихте призывал современников и соотечественников к необходимости подъема нравственного духа нации. Идея осуществима, если произойдет полное обновление народа изнутри путем воспитания и образования. Он ратует за народное воспитание по планомерной системе, направленное на нравственное возрождение*. По его учению ясность ума, как цель и чистота чувства, или воли как метод, есть два необходимых фактора нравственного развития человека. Познание своего действия и воссоздание своего познания – правила, ведущие к ясности человеческого рассудок. По Фихте, поскольку интеллектуальная деятельность имманентно присуща сути нравственности, то противоречие интеллекта и нравственности, разума и сердца таким образом разрешаемо и снимается.

Чтобы возродить духовную мощь государство должно преодолеть ущемленное положение бедноты за счет установления публичных школ – экономических кооперативных сообществ, куда зачисляли бы детей из всех социальных классов. В университете нуждающиеся должны получать поддержку за государственный счет. Германия стала бы подобна государству Платона, выстроенному вокруг системы образовательного лидерства. Университетская степень давала бы его обладателям право претендовать на значимые должности в государстве, вытесняя старую аристократию.

Основные мысли об университетской реформе Фихте предложил в плане реорганизации университетов (1807 г.), состоящего из «Плана, проектируемого в Берлине, высшего учебного заведения» и «Идеи о внутренней организации Эрлангенского университета» (1805–1806 гг.). Прусское правительством предложило Фихте составить подробный план основания университета. Наряду с ним представлены работы Шмальц, Вольф, Шлейермахер и др.

В основе проекта, представленного в октябре 1807 г. лежала мысль превратить университет в научное воспитательное заведение и соответственно этому организовать совместную жизнь учителей и учеников. В университете не должно быть профессионального обучения – в прямую противоположность просветительской модели образовательной реформы, но должно быть предложено общее образование посредством философии, способствующей к пониманию внутренних взаимоотношений в пределах всего научного знания. Философии следовало быть вопрошанием и критикой по отношению к остальным формам знания. Новый университет должен был служить для подготовки элиты всей нации [30, 840].

Итак, основными принципами университетского образования по Фихте являются: принцип единства воспитания и образования; принцип воспитания при посредстве науки и для науки; принцип целостности ступеней образования.

Дело основания университета двинулось вперед, когда в апреле 1809 г. Вильгельм фон Гумбольдт был назначен на пост министра народного просвещения и начал осуществлять программу Фихте, очищенную от политической утопии. Фихте и Гумбольдт (один из слушателей лекций Фихте в 1808 г.) расходились во взглядах. Если Гумбольдт понимал универ-

* Фихте И. Г. Основные черты современной эпохи.– СПб, 1906.– С. 10.

ситет в его прежней форме, как научное учебное заведение, характер которого должен зависеть от состава преподавателей, то Фихте акцентировал внимание на воспитательной, а не образовательной цели университетского образования.

Следует отметить о действительных завоеваниях следующего немецкого классика – Г. Ф. В. Гегеля – в 1818 г., после Фихте ставшего главой философского факультета в Берлинском университете в понимании подлинной природы человеческих деятельных способностей. Проблема образования затрагивает соотношение коллективного и индивидуально-природного и приобретенного. Образование – кооперация производства социально-человеческих форм жизни и социально-человеческие способности есть общественно-человеческий феномен. В гегелевском подходе воспитывается и образовывается не абстрактный, а конкретный «ансамбль» индивидов, реально создающий историю, науку, искусство, все остальные универсальные формы культуры. Гегель установил связь между онтогенезом и филогенезом человека как мыслящего существа. Из «Феноменологии духа», где обрисовано превращение *homo sapiens* в человеческую личность – как присвоение индивидам исторического богатства культуры, вкратце воспроизводящей эволюцию самой культуры. Отсюда, образование в широком смысле, как вообще процесс индивидуального присвоения исторически сложившейся культуры во всем многообразии ее форм и видов.

Демократический мотив гегелевской концепции образования о том, что потенциально каждый индивид является универсальным существом в том смысле, что нет никаких ограничений для подъема его на самые верхние этажи человеческой культуры. Но антиномия «реальности» и «способности» нарушает безупречность данной мысли. Каждый индивид с потенциально универсальными способностями лишь частично и фрагментарно развивает в себе всеобщие силы до уровня коллективно реализуемых сил. В действительности следует согласиться с тем, что огромные массы людей не могут достигнуть того уровня, который культура прошла и превзошла в прошлом. Несмотря на это, большинство людей живет и умирает, так и не постигнув, не усвоив ни культуры мышления, ни культуры силы воображения. К сожалению, данный феномен, который есть в своей сущности результат исторически сложившейся формы разделения труда, рассматривается Гегелем как унаследованная разница между индивидами. Он остается самым противоречивым моментом гегелевской концепции.

Первым опытом целостного и систематического осмысления идеи университета, практически реализованной в Берлинском исследовательском университете, является германская или классическая модель Вильгельма фон Гумбольдта. Несмотря на реальную ситуацию, господствовавшую в дремлющих университетах Германии, эта модель состоялась, даже стала критерием в эволюционном развитии европейских и американских университетов. Необходимо отметить несколько предпосылок, обусловивших появление университета нового типа: во-первых, противоречие между феодальным укладом и элементами городского капиталистического хозяйства; во-вторых, возрождение национального самосознания. Примечательно, что Фридрих Вильгельм III назначил Вильгельма фон Гумбольдта министром внутренних дел для проведения реформ прусской образовательной системы и для основания университета в Берлине; в-третьих, начиная с XVIII века, развивается новая тенденция организации университетов, связанная с исследованием. Толчок этому дала спекулятивная философия, заинтересовавшаяся фундаментальными науками.

Концепцию исследовательского университета нельзя связывать только с именем Гумбольдта. Как было показано выше, Кант, Фихте, Шеллинг, Гегель и другие внесли значительный вклад в осмысление феномена образования, повернув внимание в сторону ценности и воспитания.

В основе концепции образования Гумбольдта лежат его философские интересы – фило-

софская антропология. Вслед за Кантом он задался вопросом о человеке, как о целостном моральном и интеллектуальном организме. Его привлекал идеал свободной личности в античности, но Гумбольдт – идеалист, признающий натурализм в силу необходимости. С помощью философско-эмпирического метода он создал идеальную модель, где представлены свобода, интерес к научному знанию, право на обучение каждого, единство в поиске истины преподавателя и студента. Но модель из-за своей идеалистической природы и приоритета знания потеряла значимость в современных университетах.

В 1810 году был открыт Берлинский университет, живший по базовым принципам «классической идеи университета». Следует перечислить их: принцип государственной поддержки при сохранении относительной автономии; академическая свобода в исследовании и обучении; исследование и обучение как сущности образования; университет как активный элемент общественной жизни; этическое обоснование достоинства знания и учености.

Родиной другой целостной концепции осмысления университетского образования, куда проник немецкий идеализм, явилась Англия, где в борьбе с утилитаризмом победила теория интеллектуального университета или идея либерального университета Дж. Г. Ньюмена.

Давление в сторону реформ в Англии было связано с внешними политическими движениями за расширение политических прав и против аристократических привилегий. Университеты критиковались защитниками новой науки с точки зрения утилитаристской практичности и исходя из более высокого уровня образования и учености в немецкой университетской модели. Предмет разногласия был связан с ограничением зачисления в университеты и приемом на преподавательские должности только членов англиканской церкви, исключая протестантских диссидентов и католиков [31, 862]. В 1841 г. Джон Генри Ньюмен – защитник церковной обрядности как выражения высших духовных реальностей в материальном мире – предложил свое собственное решение вопроса об англиканской исключительности, в результате чего лишился своего места в оксфордском совете, а в 1845 г. стал католиком.

Во второй четверти XIX века открылся Лондонский университет (1836 г.), который был объявлен доступным для всех желающих независимо от их религиозных убеждений. Активное участие в его основании приняли английские утилитаристы, философские взгляды которых оказали влияние на развитие университетского образования.

Утилитаризм представляет собой философское направление и этическое учение, основным понятием которого является полезность, как критерии нравственных поступков и поведения человека. Термин «утилитаризм» был введен Джереми Бентамом, под которым он понимал максимальное количество благ для максимального количества людей.

Образование в понимании утилитаристов должно было учитывать социальные потребности общества и трансформировать их в индивидуальные потребности личности. Этим теория фактически имела социальную направленность и явилась предвестницей социологии образования.

В полемике с утилитаризмом получило свое возвышение либеральная концепция Дж. Ньюмена. В 1851 году он получает приглашение возглавить католический университет в Дублине, где он подготовил цикл публичных лекций о целях и задачах университетского образования (весной 1852 г. прочел 5 лекций). Десять лекций составили десять разделов и глав, вышедшей в 1855 году книги «Рассуждение о целях и природе университетского образования» или «Идея университета». Эта работа представляет собой первый образец специализированного изложения системы взглядов на роль университетов в обществе. Также следует отметить статьи под общим названием «Возвышение и прогресс универси-

тета» (1854 – 1856 гг.), вышедшие на страницах газеты «Католик Юниверсити Газетт».

По Ньюмену, университет подобие светского общества, где джентльмен общается с другими и вступает в полемику по поводу поиска истины. Чистая атмосфера интеллектуального мира не замыкается на изучении наук. Университет также воспитывает джентльмена, опираясь на принцип либерального, свободного образования. Формируя у студента философскую привычку ума, сохраняющуюся на всю жизнь, университет не просто обучает, воспитывает, а образовывает (воздействие на умственную природу и формирование характера).

Знание как самоцель делится на полезное (практическое) и чистое (либеральное, свободное). В полемике с утилитаристами и Джоном Локком, Ньюмен разделяет понятие «хороший» и «полезный». Если «полезное» не всегда является «хорошим», то «хорошее» всегда полезно. Либеральное образование является хорошим, следовательно, обязательно должно быть полезным.

Цель либерального образования – воспитание джентльмена-интеллектуала, служащего идее университета. В середине XIX века он подошел к вопросу о необходимости соотношения эмпирических результатов с существующими этическими и моральными установками. Убедившись в беспомощности интеллекта и его направленности к самореализации, Ньюмен впервые заговорил об университете как культурном Центре Вселенной.

Ньюмен был религиозным консерватором и одновременно новатором в философии. Его спор с рационализмом и сенсуалистским эмпиризмом о том, что состояние конкретного индивидуального существа является предметом вероятностных суждений, а не логической определенности, предполагало необходимость учитывания «завершающего смысла» личного согласия человека уверовать, что тождественно прагматическому характеру его действия в мире конкретных реалий (во главе которых, по Ньюмену, находится личный Бог).

Идеи исследовательского университета В. фон Гумбольдта и интеллектуального университета Дж. Г. Ньюмена явились первыми попытками целостного осмысления университетского образования. Модель Гумбольдта оказала влияние на развитие американских, канадских и японских университетов и не получила отклика во Франции и в России. Наряду с традиционными подходами в исследовании сущности и задач университетского образования, рассмотренных нами выше, существует модернистский взгляд, учитывающий современные культурные, социальные приоритеты в мышлении современного человека.

К концепции модернистского толка принадлежат идеи Мартина Хайдеггера, Карла Ясперса, Хосе Ортеги-и-Гассета и Юргена Хабермаса.

Для немецкой философии характерен постоянный поиск решения вопросов образования. Обычно этому сопутствует та или иная историческая обстановка. Философские сентенции Канта, Шеллинга, Фихте привели к реформе немецкой системы образования. Такая миссия выпала М. Хайдеггеру и К. Ясперсу накануне второй мировой войны.

В решении проблем педагогики и образования М. Хайдеггер и К. Ясперс исходили из основ экзистенциальной философии – «обращения к самому себе», различения «подлинного» и «неподлинного» бытия. Подлинный способ бытия, по Хайдеггеру, направленность экзистенции на самое себя, на свои возможности.

Человеческая склонность следовать традиционным взглядам прежде сознательного выбора означает лишение себя и своего сознания корней историчности. Хайдеггер наметил реальную проблему творчества. Традиция передает то, что воспринимается нами как нечто разумющееся, но также содержит сокрытое, которое необходимо вновь создать, т.е. воссоздать этим прошлое. Проблема творческого усвоения культуры, науки, философии вста-

ет во всех сферах человеческой деятельности. В педагогике задача образования заключается в научении ученика мыслить, созидать, творить новое самому, но не знание того, что создано другими.

В этом смысле подлинное знание есть открытие заложенных и существующих возможностей. Научить мыслить, по Хайдеггеру, это научиться ставить вопрос, а не давать ответ. Ставить вопрос, значит, обнаружить множество возможностей, из которых один только реализовался в учении того или иного ученого. Творческое мышление, выявляя одну из возможностей, реализует тем самым другие из бесчисленного количества возможностей и дает новый ответ на поставленный вопрос.

Историко-философский метод Хайдеггера как повторение. Истина как открытость. Истинно то, возможности чего ему открыты, и ложно то, что представляет собой нечто законченное, завершенное, голую вещь.

Методологической предпосылкой философии Хайдеггера является субъективистское понимание человека и человеческого познания. «Истинно то, что субъективно», – провозглашает Хайдеггер. Мир как наличная совокупность сущего – мир естествознания, исключая творческий подход. Объектом творчества является возможность, а не деятельность, т.е. открытое незавершенное бытие, атрибутом которого является время как форма внутреннего.

Логико-рассудочное, формально-информативное, операционально-техническое образование оторвало современного человека от культурно-созидательных и духовно-нравственных смыслов и ценностей. Человек с техническим мировоззрением ориентирован только на настоящее, но не на будущее.

Действительно подлинное образование переносит человека в совершенно иное пространство, в котором просветляется мир подобно платоновскому истинному миру. Подлинное образование захватывает духовность человека в целом, возвращая его к своей сущности; открывает высшее предназначение и достоинство человека; просветляет мир предельных человеческих смыслов, не разъединяет, а соединяет людей. Заслугой Хайдеггера является стремление наполнить образование духовно-практическим, культурно-смысловым, нравственно-ценностным содержанием.

Личность можно сохранить лишь вопреки науке, научному мышлению, которое в своей сущности есть безликое мышление – вот главный тезис Ясперса.

Обращаясь к теме университета, Ясперс полагал, что в наше сложное время человечеству нужна его идеальная модель, которую можно было бы воплотить в культуре ради того, чтобы в будущем уже не было бы мировых войн.

Ясперс опирался на воззрения своих предшественников: И. Канта, Ф. Шеллинга, И. Фихте, М. Шелера, Дж. Ньюмена, А. Флекснера и др. в разработке своего видения университетского образования. Основные мысли по этой проблеме изложены в работе «Идея Университета», состоящей из трех глав: «О сущности науки»; «Задачи университета»; «Организация университета».

В основе университетского образования лежат два смысла – как совокупность людей, живущих духовно и стремящихся к знанию. Так как идея университета носит сверхгосударственный, сверхнациональный, всемирный характер, то она, безусловно, отражает состояние мира.

Ясперс возлагает четыре функции на храм науки: исследование, преподавание обучение специальным профессиям; образование и воспитание; духовная коммуникация; образ «вселенной наук».

Он различал «образование» и «воспитание», определяя второе, как способ, которым

общественные формы воспроизводят себя посредством передачи через поколения. Любое изменение общественного устройства, в первую очередь, затрагивает педагогику (воспитание). Из всех трех основных форм воспитания: схоластического, воспитания собственным примером и сократического, Ясперс выделяет третью форму. В ее основе лежит равноправие учителя и ученика, свобода самообразования. Негативное отношение автора этой идеи к экзаменам можно понять, т.к. они введены для оценивания вскоре забываемого знания.

В основе университета как общественного и социального института должна лежать идея, которая вполне осуществима. В своей сущности университет – научно-образовательное заведение, где должны быть в единстве все науки и виды мировоззрения («вселенная наук»). Носителем знания является человек, от него зависит, насколько деятельность университета будет подчинена поиску истины и осуществлению главной идеи.

Если К. Ясперс на идеальную модель университета возлагает задачу выращивания духовной аристократии ученых, встречающихся среди всех слоев общества Ясперс, как и Ортега-и-Гассет, считает, что в обществе господствует «инстинктивный интерес средне-одаренных», которые образуют «массу». Многие считали, что его идеи консервативны, ибо следуют традиции, однако он сам в последние годы своей жизни стремился описывать новые пути сближения университета с проблемами современной жизни. Новый приближающийся век поставит новые вопросы, и возможности человека в изменяющихся условиях: например, проблему осмысления развития техники и технологии.

«Общество существует, пока оно аристократично и перестает быть им, как только утрачивает свою аристократичность» [32], – писал еще один приверженец экзистенциальной философии Х. Ортега-и-Гассет. В своей концепции образования Ортега-и-Гассет акцентирует внимание на культурной миссии университета, этим он оригинален и глубок в исследовании данного вопроса («Миссия университета», 1930 г.).

Ортега считает, что только университеты способны стать центрами внимания «интеллектуальной аристократии» и предлагает конкретные способы перестройки его деятельности. Он исследует процесс становления образования как социального института: от древней (в сокрытии знания ее основа) до современной формы (проблема неуправляемого количества знания), которая приобретает классовый характер.

Он выдвинул концепцию «гражданской педагогики», где образованию отводится роль средства для трансформации гражданских идеалов в жизнь. Интерес вызывает также «футуристический патриотизм» (заимствование у Ницше термина *kinderland* – страна детей), «истинный патриотизм в критике земли отцов и создания земли наших детей» [33].

Ортега развил идею о «вездесущности» педагогики, в которой отражается гуманистическая направленность его экзистенциальных воззрений. Образование раскрепощает и освобождает личность. Человек есть «воплощение идеалов», которые, в сущности, правила «духовной дисциплины». Педагогика устанавливает эти идеалы и помогает распространять их в обществе. Она возлагает на человека конкретную миссию, осуществление которой делает его свободным. Высшее образование имеет в жизни человека более высокое значение, в этом исключительность роли университетов. Обилие университетов, чем страдает современное общество, таит в себе угрозу «массофикации человеческого общества», а сдерживание тенденции чревато тоталитаризмом «массового общества». Здесь миссия, возложенная на университет – уравновесить тенденции.

Современному университету еще далеко до того, каким он должен и может быть, – считает Ортега. Университет готовит профессионалов и научных исследователей, которые более ученые, профессионалы, но в то же время бескультурны. Современный среднеев-

ропейский человек архаичен, примитивен, он - новый варвар, лишенный культуры, его жизнь – «хаос».

Культура, трактуемая им, как сумма адекватных представлений о мире, должна преподаваться в университете. Более того, основная функция университета в XX веке – обучение «великим культурным дисциплинам»: 1. Физическая схема мира (физика); 2. Фундаментальная схема органической жизни (биология); 3. Исторический процесс человеческого рода (история); 4. Структура и функционирование социальной жизни (социология); 5. Схема вселенной (философия).

Для решения задачи культурного возрождения человека он предлагает учредить в университете в качестве основного ядра высшего образования «факультет культуры», призванный осуществить «культурный синтез» идей на уровне своего времени. По его мнению, факультет культуры создаст необходимые предпосылки для «здорового синтеза и систематизации знаний» с целью интеграции усилий интеллектуально подготовленных людей на осмысление и выражение стоящих перед мировым сообществом основных гуманистических целей, «очень важно восстановить в университете обучение культуре, системе жизненно важных представлений (*vital ideas*), которых достиг наш век. Это основная функция университета» [34].

Ортега выделяет три основные функции университета по степени их значимости: 1) передача культуры; 2) обучение профессиям; 3) научные исследования и подготовка новых ученых. Эти функции необходимо разграничивать.

«Университет должен быть наукой, прежде чем он сможет стать университетом, но наука должна придаваться университету лишь в дополнение к ряду его основных функций» [35].

В основе организации идеального его университета лежит принцип экономии для отделения функции научных исследований от культурной функции. Под этим принципом он понимает не только исключение из учебных планов, дублирующих и «излишних» или заведомо недоступных студентам дисциплин, но и тщательный отбор необходимого материала в курсах оставшихся учебных предметов.

Университет – заведение по подготовке культурных людей и хороших профессиональных специалистов, где преподавание должно быть построено по принципу «лучшей педагогики», задача ее не делать из студента ученого, а научить синтезу, воспитать талант к синтезу [36].

В организационной модели университета Ортега выдвигает прогрессивные идеи – сделать студентов хозяевами университета, отделиться от политики «педагогического патернализма», объединяя усилия преподавателей и студентов для поиска культурных идеалов.

Итак, его университет – особая духовная сила общества. Его социально-педагогические идеи оптимистичны и обладают огромной жизненной силой, ибо они наполнены верой в гуманистический потенциал человеческого разума. Его исследование университета глубоко, и еще раз подтверждает тенденцию обращения к культуре в вопросах функционального определения университета.

Такая же апелляция к гуманистической сфере: культуре, психоанализу, искусству и формирование нового типа познания и познавательного интереса, все активнее обращающегося к человеку, его личностному аспекту присуще представителю второго поколения франкфуртцев Ю. Хабермасу, открывшему новый этап в развитии философии культуры франкфуртской школы.

Для современного общества необходима новая универсальная философско-историческая концепция, считает Юрген Хабермас. Придерживаясь традиции критической школы в

своей критической теории общества, он утверждает, что существующая индивидуально-бюрократическая система подорвала условия воспроизводства культурного наследия. Сведение теории познания к теории науки заложено в философии Гегеля. Развитие человеческого общества и культуры – эволюционный процесс, где индивид может найти новые формы рациональности. Процесс образования охватывает пространство не только одного индивида, не сугубо интимный процесс, а это система социализации, подключения к традиции, требующая планирования и управления. Если ни наука, ни философия не могут играть роль интегрирующей силы в современном мире, по Хабермасу, то университет вполне может предоставить эту услугу, конечно, сам, интегрировавшись с помощью коммуникативных форм научной аргументации.

Он исследует взаимосвязь между системой университета и мирожизненной реальностью на примерах классических представителей: Шеллинга, Гумбольдта, Шлейермахера и вариантах ее модернизации Ясперсом, Шельским, реформаторами СДС (социалистический союз немецких студентов).

На основе анализа классических моделей университета, предложенных Гумбольдтом, Шлейермахером, Шеллингом, Хабермас выделяет специфические черты университетской традиции: аффирмативное отношение к государству со стороны университетской науки, мыслящей себя вне политики; дефенсивное отношение университета к практике профессиональной специализации; центральное место философского факультета в системе высшей школы и то исключительное значение, которое придается науке внутри культуры и внутри общества в целом [37, 9].

Осмысление идеала образования и университета являлась особенностью немецкой философской и педагогической мысли в большинстве случаев. Воплощенные среди них идеи определили в дальнейшем пути развития института высшего образования. Преодолев национальную ориентацию, идея университета приобрела всеобщий и цивилизованный характер в силу интегративных тенденций в последующих веках.

Концепции образования Хайдеггера, Ясперса, Ортеги-и-Гассета, Хабермаса свидетельствуют о возникновении новой культурной модели университета, в основе которой лежит принцип «культурного воспитания», направленный на достижение «избыточности» человеком. Модель воплощает в себе философию универсальности и его ценности, являющиеся базой интеллектуальной и духовной идентичности современного человека.

Идея исламского университета

Ал-Аттас в своих письмах в Секретариат Исламской конференции (1973 г., 1980 г.) и последующих работах не раз подчеркивал, что проблема высшего образования, а именно, университета – одна из главных проблем современного исламского общества. Причем, в отличие от реформаторов XIX века и других современных исламских исследователей, он не предлагал светский или традиционный тип университета. Исламский университет в структурном, эпистемологическом и идеологическом плане отличается от западного университета, так как цель высшего образования в Исламе – произвести полноценного или универсального человека. Мусульманский ученый – не специалист в какой-то отрасли знания в западном понимании, он универсален в перспективе, авторитетен во многих областях знания – это глобальный гражданин. Исламский университет должен основываться на исламской философии образования, т.е. на исламском мировидении [38].

Интеллектуальная и общественная деятельность самого ал-Аттаса есть пример преданности своему делу, поскольку ISTAC (Международный институт исламской мысли и цивилизации) (открыт 4 октября 1991 г.) является его детищем в полном смысле слова, начиная

с архитектуры, заканчивая сбором литературы в библиотеке и написанием учебных программ.

Исламский университет ал-Аттаса как микромир. Он использует сравнение о том, что Ислам – есть воплощение Божественного космического порядка и дисциплины, так и человек является его порядком и дисциплиной. В этом смысле, человек подобен городу или миниатюрному королевству, микромир (*'алам сагхир*) относительно макромира (*'алам кабир*). Поэтому человек должен управлять собой, как правитель управляет городом или король управляет королевством. Физические человеческие органы походят на различные отделы города. Сердце подобно правителю; руки напоминают отдел дохода; ноги – министерство транспорта; информация – рот; связь – живот и т.д.

Аль-Газали отмечал, что интеллект (*ал-'акл*) человека походит на искреннего и мудрого министра; на его гнев и негодование (*хадаб*) походит полиция; в то время как его желание (*хуḍ'*) походит на злого служащего. Если король извлекает пользу из искренности и мудрости министра, держит служащего и полицию в надлежащем месте, то государством будет править правосудие. Все отражает порядок и дисциплину. Таким образом, то, что человек должен заставить свой интеллект доминировать и использовать гнев и желать развития способностей – есть важный аспект образования как внушения *адаб* или (*та'ḍиб*) [39, 173].

По ал-Аттас, университет есть отражение не просто человека, но Универсального или Совершенного Человека. Понятие Универсального или Совершенного Человека было центральной проблемой в истории исламской философии: Абу Азид ал-Бистами (875 г.), ибн Араби (1240 г.), Абд ал-Карим ал-Джили (1406-1417 г.), Садр ал-Дин ал-Ширази или Мулла Садра (1641 г.), Нуруддин ал-Ринари (1658 г.) и др. Универсальный или Совершенный Человек – это тот, кто реализовал в себе Божественные признаки и полностью понял свою исключительность, служа ему, не терял идентичности. Класс Совершенных (*ал-инсан ал-камил*) включает Святого Пророка Махаммада, сопровождаемого пророками и избранными и тех, кто обладает глубоким знанием и духовной пронизательностью из числа служащих Богу, мудрецов и ученых.

Ал-Аттас изначально создавая ISTAC, подразумевал его как ядро истинного Исламского университета. ISTAC символизирует гармонию внутреннего и внешнего мира Совершенного Человека, источающего мудрость, храбрость, умеренность и красоту.

Здание Института стоит перед *кибла*. Его внутренний двор, лекционные залы и комнаты ожидания, библиотека, мечеть, зал конференции и сад украшены многочисленными стилизованными картинами птиц, декоративными стенными пластинами и вазами, отображающими в символической форме человеческий интеллект и дух; в то время как стилизованные статуи четырех львов вне зала конференции Института символизируют храбрость. Кроме того, так как Совершенный Человек находится в гармонии с природой, то окружающая среда Института состоит из живых деревьев и цветов [40].

Как ал-Газали учит, что человек может достигнуть совершенствования и счастья, подражая или приспособившись (*тахалук*) к совершенствованию Бога (*ахлак Аллах*) можно достичь его признаков и имен. Поскольку Бог управляет миром согласно Истине (*би'л-хак*), проявляет свое Совершенное Знание и Правосудие. Следовательно, Исламский университет как отражение Совершенного Человека должен быть обеспокоен *хак*. Ал-Аттас считает, что *хак* относится не только к истинности утверждений, веры и суждений, но к собственной действительности. «*Хак* означает требование мудрости, правосудия, правды, действительности, уместности. Это - состояние, качество или собственно того, как быть мудрым, только правильным, верным, реальным, надлежащим; это - состояние того, чтобы быть необходимым, неизбежным, обязательным, должным; это - состояние существования и

охватывает каждую вещь.... Вещи и события уже существующие, который *хак* определяет, принадлежат не только их настоящему, но также и их прошлому и будущему состоянию. Относительно будущего состояния *хак* означает проверку, реализацию, актуализацию. Действительно, то, что значение *хак* охватывает и действительность, и истину, имеющую отношение к состоянию существования – то, вследствие того, что это – одно из имен Бога как абсолютного существования, которое является *действительностью*, а не *понятием* существования [41].

Концепция истинного Исламского университета как отражение Совершенного Человека (*ал-инсан ал-кулли* или *ал-инсан ал-камил*) не есть только сущностное, но и практическое выражение. Поскольку Святой Пророк есть Совершенный Человек, то и исламский университет должен отразить Святого Пророка, его могущество и потенциал, т.е. образовывать мужчин и женщин *адаба*. Но ал-Аттас различает цели западных университетов, тоже нацеленных на образование универсального человека с множеством способностей и знаний (идея либерального образования Дж. Ньюмена). Но существует различие западного понимания универсального человека и исламского. Западное понятие универсального является концептуальным - идеал, который отражает любое историческое время, т.е. сумма, подверженная изменению (христианский идеал, светский идеал Возрождения и т.д.).

Цели западного классического университета и его принципы менялись из эпохи к эпохе. *Средневековый университет обозначил и закрепил в институциональной структуре деятельности три важнейшие ориентации: обучение, исследование и воспитание*. Соотношение и содержание этих компонентов в разные исторические эпохи оказываются различными, но они образуют то «жесткое ядро», которое при наличии «защитных поясов» адаптации к локальным и исторически различным социокультурным контекстам обусловило его жизнеспособность, устойчивость и все возрастающую социальную значимость. Три принципа - политика научного знания, свобода преподавания и исследования, и самоуправление и самопополнение - характеризующие идеальное существо университета не могут быть осуществлены в чистом виде. Этому, прежде всего, не способствует государство [42].

Сравнительный лингвистический анализ важных терминов показывает, что термин «*университет*» произошел от латинского «*universitas*» (*универсум*), который отражает первоначальный исламский термин «*куллиях*», поскольку в исламе знание (*ал-'илм*) и орган познания (*ал-'акл*) – универсальны (*куллият*). Кроме того, применительно к университету человеческие способности (*факультеты*) в переводе с арабского *куах*, который относится к мощи, свойственной органу тела. «Университет, должно быть, был задуман в эмуляции общей структуры, в форме, функции и цели человека. Термин *куах* в арабском языке означает силу (*кудрах*), мощь, в смысле обладания кое-чем (*малаках*)» [43, 181]. Так же следует отметить связь с арабским *'илм* и то, что называют *факультеты* в современном смысле соответствуют способностям органов тела.

Ал-Аттас считает, что общий характер и структура современных университетов показывают следы их исламского происхождения. На вышепредставленном анализе некоторых ключевых терминов, ал-Аттас выдвигает тезис о том, что ранние Западные университеты были оформлены после своих исламских оригиналов.

По свидетельству Г. Денифле, названия «*universitas*», «*studium generale*», «*alma mater*» закрепились за учебными заведениями, дающими особое эталонное знание, спустя много лет после появления университетов как таковых.

Мейнер в своих исследованиях по теории университета их возникновение связывал с идеей Просвещения, как постоянном стремлении человека познавать, как пример прогресса и духовности. *Университеты являлись неким конгломератом знания и духовности*,

притягивающим к себе все окружение. Данной точки зрения придерживались Денифле, Кауфман, д'Ирсей и др.

Грундман (Лейпциг, 1956 г.) считал, что причиной возникновения университетов явилось желание людей познавать новое. Опираясь на работы Абельяра, Классен (1964 г.) считал, что университет возник из-за тщеславия и жадности людей, имел чисто утилитарный характер. Но большинство ученых считают, что «с самых истоков в образовании действовали две противоположные тенденции: с одной стороны, фундаментальный первичный импульс, нацеленный на поиск истины, с другой - стремление получить практическую профессиональную подготовку» [44, 100].

Ал-Аттас считает, что Исламская концепция универсального знания, переданная термином *куллиях*, не ограничена специфическим местом изучения. Поэтому ал-Аттас указывает, что *куллиях* отражает систему порядка и дисциплины в организации, внушения и распространения знания в мечети (*джамии*), «институте» (*мактаб*), «колледже» (*медресе*), Доме Мудрости (*байат ал-хикма*), сборе ученых и студентов (*мажлис*), Доме Науки (*дар ал-илум*), больниц, обсерватории, или жилищах Суфиев (*зауиях*). Все места обучения в исламе считались «участками универсального знания». Идея универсального (*джамии* «ах») как полного курса обучения студентов, включая право, впервые в 990 г. введено в Египте в мечети ал-Азар ибн Киллисом. Однако, современное использование арабского термина *джамии* «ах» как «университет», применительно к современному университету началось с середины XIX века [45, 183].

Структура исламского университета может быть выведена из его критического анализа современного Западного университета. Западный университет отражает цели государства.

Как заявлено выше, *смысл* человека – его духовный рост и развитие, где рациональная душа подчиняет себе душу животную. Точно так же окончательная цель университета – самое высокое духовное развитие его студентов и штата. Это означает, что интеллектуально-духовные аспекты должны быть развиты до физического.

В ISTAC ал-Аттас подчеркивает, что курсы организованы не по принципу факультета или отдела; скорее, они состоят из трех широких и органически связанных подразделений: Исламская Мысль, Исламская Наука и Исламская Цивилизация. Вообще студенты сначала должны обучаться в Исламских курсах Мысли – включая богословие, философию как *фалсафа-хикма*, и метафизику как *тасаввуф* - *ирфан*, которые являются частью их *фард 'айн* знания на этом уровне. Курсы Исламской мысли формируют основу для всех курсов двух подразделений: Исламской науки и Исламской цивилизации. Студентов учат чувствовать единство и взаимосвязь между курсами. Все студенты обязаны пройти курс *Религия Ислама*, предлагаемого ал-Аттасом, содержание которых объединяет теологические, философские и метафизические, современные аспекты Ислама и Мусульман, проводимых в сравнительном анализе с другими религиями и цивилизациями.

Другие обязательные курсы – *История и Методология Корана Интерпретация*, *История и Методология Хадисов* и курса *Формальной Логики*, которая исследует традиционные логические методы классических, курсы в историю и философию Западных и связанных Восточных религий, философий и наук.

Ал-Аттас сформулировали первые две цели ISTAC следующим образом: 1. Осмыслить, разъяснить, разрабатывать и определять ключевые понятия, применительно культурным, образовательным, научным и эпистемологическим проблемам, с которыми сталкиваются Мусульмане в этом возрасте; 2. Обеспечить Исламский ответ интеллектуалу и культурным вызовам современных мировых и различных школ мысли, религии и идеологии.

Другие цели ISTAC: формировать Исламскую философию образования, науки, искусств-

ва и архитектуры; проводить исследование Исламской цивилизации в Малазийском мире; формулировать методы и содержание различных дисциплин и курсов, которые объединяют науки во всех факультетах на университетском уровне; обучать творческих ученых и интеллектуальных лидеров; издавать результаты исследования и проводимых занятий и устанавливать библиотеку ссылок [46].

Примером практического использования его идей являются Факультет Изучения Ислама в национальном Университете и Институт Малазийского Языка, Литературы и Культуры (IBKKM). Например, в четырехлетней программе степени бакалавра каждый студент Института должен ежегодно пройти один курс по Исламской мысли, истории или культуры: *Введение в Ислам, Введение в Изучение Исламской Мысли, Ислам в Малазийской Культуре и Истории, Влияние Исламской Мысли в Юго-восточной Азии, Влияние арабских и персидских Источников на Развитие Малазийской Религиозной Литературы, Чтение Исламских Философских Текстов в Малазийской Литературе, Исламе и Модернизме*. Два курса: *Исламской Философии и Метафизики в Малазийской Литературе, и Исламской Философии* предлагаются в аспирантуре. Ал-Аттас подчеркивает, что изучение Малазийского языка, истории, культуры и цивилизации должно базироваться не только на Исламской религии и литературе, также их следует изучать в сравнительном анализе с греческим и иудейско-христианским философиями и традициями. В программу Института также включено изучение духа Западной культуры и цивилизации как отражение светской литературы, например, романа. Позднее он предложил студентам изучение влияния Ислама на культуру и историю современной цивилизации, и знакомил их с современной философией языка.

К сожалению, только несколько групп из ступени бакалавриата и небольшое количество студентов смогли закончить под его руководством эту программу. В 1993 г. данный Институт стал академией Малазийского мира и цивилизации (АТМА) соответственно изменился дух, поскольку предпочтение стало отдаваться социополитическим, артистическим, литературным, естественнонаучным и технологическим аспектам малазийской культуры. Но, в последнее время академия видит целесообразным возвращение к программе ал-Аттаса и предлагает студентам три обязательных курса: *Малазийская Философия и Логика, Изучение Малазийского языка на основании Исламских источников*.

В учебном плане ал-Аттаса специальная роль отводится языку, методу анализа (*таухид*) и другим дидактическим инструментам как метафора, сходство и историзм. Образование, как и религия, законодательство, политика, торговля и др., зависит от языка, считает он. На связь образования и языка еще обращал внимание ибн Халдун [47]. Образование проводит связь, интерпретацию, анализ, синтез, интернализацию идей, отражающих факты бытия, что, в конечном счете, требует применения языка. В последний раз исламское образование на примере арабского языка глубоко показало определенное видение Действительности и Истины.

Ал-Аттас один из первых среди современных мусульманских мыслителей обращает внимание на фундаментальную важность языка как религиозного, культурного и цивилизационного инструмента и транслирующего средства. В современном исламском мире большинство мусульманских лидеров в борьбе против западного колониализма провозгласили политику введения и развития национального языка. В Турции, Малайзии и Индонезии заменили первоначальный арабский алфавит на латинский. Культурные и политические лидеры продемонстрировали незнание и непонимание истинного воздействия на культуру своими радикальными действиями. Согласно ал-Аттасу, разрушительные последствия радикальных перемен есть преступление против их собственной религиозной целостности,

интеллектуальной подлинности и культурной идентичности. Хотя ситуация в арабских государствах, например, в Пакистане и Иране, кажется более удачной, поскольку сохранен подлинно арабский алфавит, но все же семантическая структура языка и проецируемое им мировидение (*worldview*) изменено в результате отделения церкви от государства. Это есть факт серьезного культурного преступления, поскольку влиятельные политические, религиозные и культурные лидеры в этих нациях не понимали реальной ситуации, как и в случае лидеров трех мусульманских наций, сознательно изменивших семантическую структуру современного официального арабского языка. Ал-Аттас неустанно повторяет, что арабский язык принадлежит не только Арабам, но Исламу и всем Мусульманам. Это подразумевает то, что любое фундаментальное изменение в семантической структуре ключевых терминов и понятий в арабском языке приведет к большому беспорядку в религиозной и культурной жизни всех Мусульман [48].

Разъясняя и анализируя ключевые понятия и термины, подчеркивая правильное и надлежащее использование языка, особенно, в семействе Исламских языков, ал-Аттас считает, что их истинное знание и есть глубокий ключ к исламскому мировидению. К сожалению, в связи с переводом их на английский или другие языки и проникновением западного мировидения они теряют первоначальный смысл. Большинство образованных мусульман во всем мире говорит на английском языке. Влияние западного *worldview* неизбежно, поскольку через переведенные термины и понятия проникает иное мировоззрение. По ал-Аттасу, в данном случае необходим надлежащий *adab* к любому языку, как правильное и истинное истолкование значения каждого слова, термина и понятия [49].

Исламизация преисламских народов произошла за счет исламизации арабского языка, соответственно деисламизация и секуляризация мусульманского знания проводится с помощью лингвистических средств. По ал-Аттасу, истинное сообщение (*khobar sadiq*) – один из первичных каналов, чтобы приобрести знание, помимо восприятия смысла (*al-hawas al-khamsah*), разума (*al-'aql al-salim*) и интуиции (*ilham*). Истинное сообщение (*khobar sadiq*) и интерпретация письменных или устных источников всех других каналов знания плодотворно, если вовлеченные в этот процесс стороны понимают истинное значение переданного сообщения. Ал-Аттас убежден в том, что образование мусульман необходимо направить на овладение различными языками, особенно арабского языка, как инструментов передачи и приобретения истинного знания и фактов. Он сожалеет, что мусульманские общества под воздействием требований науки и техники, экономики и бизнеса снизили надлежащее внимание к эффективному религиозному, культурному и лингвистическому образованию. Предложения правительства по развитию изучения языков имеют идеологическую направленность, поскольку мотивированы экономическими и деловыми интересами [50].

Мусульманский мир переживает социальный и политический переворот, что непосредственным образом отражается на духовном мировидении этой культуры. Единство мусульманского мира имеет два аспекта: внешнее единство, проявляющееся в коллективной и национальной солидарности; и внутреннее единство идей и мнений, отражающихся в интеллектуальной и духовной связи вне пределов коллективного и национального. Понимание мусульманской идентичности, по ал-Аттасу, принадлежит второму аспекту, который является фундаментальным для реализации первого. Последовательность этого второго аспекта зависит от разумности и целостности значений понятийного языка, как инструмента разума, влияющего на рассуждение ее пользователей. Если смысл и целостность понятийного языка разрушаются, то это приводит к хаосу мировидения [51].

Заключение

В рамках данной статьи мы остановились на сравнительном анализе идеи классического университета в западных идеалистических и модернистских теориях образования и оригинальной идее исламского университета ал-Аттаса. В отношении уровня исследования мы использовали *миросистемный* анализ, то есть ведение исследования в рамках одной системы как у И. Валлерстайна и Ф. Броделя или же с учетом сравнения нескольких миросистем по К. Чейз-Данну и Т. Холлу. В нашем случае, сравнили европейскую и исламскую миросистемы, как в отдельности, так и вместе.

Что касается типа сравнения, то для нашего исследования мы использовали *универсализующе-вариативное* сравнительно-историческое исследование, или просто универсализующе-вариативное сравнение по Ч. Тилли. Поскольку необходимо было выделить общность, подобие, повторяемость, а так же различия, особенности, специфические модификации.

Компоненты, по которым мы сравнивали культурные капиталы западного и исламского миров: сущность, цель, содержание и принципы образования в исторической перспективе; соотношение обучения, воспитания и образования в теориях образования; выражение особенностей гносеологических проблем или познавательной теории в западных и исламских теориях образования; и становление университета.

Исламский и христианский миры имеют много общего во внешних условиях – сходство структур: возвышение личности правителя, моральные взаимоотношения, а также политический и социальный активизм; в исламе университета в строгом смысле не было; развитие университета и медресе как интеллектуальных и образовательных центров напрямую связаны с развитием философии. Сдвиг относительной точки равновесия внутри структуры одного и того же типа привело потом к совершенно разным долговременным результатам: в исламе к консерватизму и традиционализму, а в западном мире появлению двух новшеств в интеллектуальной жизни – (1) особой формы социальной организации как «наука быстрых открытий» и (2) исследовательского университета и организационной революции в расширяющейся системе образования.

Идеалистическое движение появилось как раз во время борьбы за трансформацию немецких университетов и привело к автономии философского факультета, рождению современного исследовательского университета. Идеи исследовательского университета В. фон Гумбольдта и интеллектуального университета Дж. Г. Ньюмена явились первыми попытками целостного осмысления университетского образования.

Концепции университетского образования Хайдеггера, Ясперса, Ортеги-и-Гассета, Хабермаса свидетельствуют о возникновении новой культурной модели университета, в основе которой лежит принцип «культурного воспитания», направленный на достижение «избыточности» человеком. Модель воплощает в себе философию универсальности и его ценности, являющиеся базой интеллектуальной и духовной идентичности современного человека.

В исламском мире университета в строгом смысле не было. Но современные исламские философы, например, С.М.Н. Ал-Аттас предлагает концепцию Исламского университета. Ал-Аттас считает, что общий характер и структура современных университетов показывают следы их Исламского происхождения. На анализе некоторых ключевых терминов, ал-Аттас выдвигает тезис о том, что ранние Западные университеты были оформлены после своих исламских оригиналов. Структура исламского университета может быть выведена путем критического анализа современного Западного университета, отражающего цели государства, имеющего утилитарный и изменчивый характер.

Исламская концепция универсального знания, переданная термином *куллиях* (*универсум*), не ограничена специфическим местом изучения. Поэтому ал-Аттас указывает, что *куллиях* отражает систему порядка и дисциплины в организации, внушения и распространения знания в мечети (*джами*), «институте» (*мактаб*), «колледже» (*медресе*), Доме Мудрости (*байат ал-хикма*), сборе ученых и студентов (*мажлис*), Доме Науки (*дар ал-илум*), больниц, обсерватории, или жилищах Суфиев (*заулиях*). Все места обучения в исламе считались «участками универсального знания». Идея универсального (*джами* «ах») как полного курса обучения студентов, включая право, впервые в 990 г. введена в Египте в мечети ал-Азар ибн Киллисом. Однако, современное использование арабского термина *джами* «ах» как «университет» применительно к современному началось с середины XIX века.

Исламский университет, по ал-Аттасу, как микромир, есть отражение не просто человека, но Универсального или Совершенного Человека (*ал-инсан ал-кулли* или *ал-инсан ал-камил*) не есть только сущностное, но и имеет практическое выражение. Истинное образование мусульманина есть интеграция всех уровней опыта, знания, характера, чувства и действий в гармоничную жизнь, ведущей к его благосостоянию в этом мире и приготовлению придти снова.

Философия образования ал-Аттаса есть выражение систематического и последовательного определения цели и задач мусульманского образования, заключающегося в воспитании и образовании не просто хорошего гражданина и профессионала, а полноценного человека или глобального Гражданина.

Литература

1. Народное образование. 2001. №2. С.17.
2. Stroup H.H. Bureaucracy in Higher Education. N.Y. 1966.
3. Millet J. The Academic Community. N.Y. 1962.
4. Baldrige J. Power and Conflict in the University. Research in sociology of Complex Organizations. N.Y. 1971.
5. Розов Н.С. Роль высшей школы в современной России: укрепление порядка или фактор эволюции? www.nsu.ru/filf/rozov/
6. Время мира. Альманах современных исследований по теоретической истории, макросоциологии, геополитике, анализу мировых систем и цивилизаций (под ред. Н.С.Розова). Выпуск 1. Новосибирск, 1998; Розов Н.С. Методологический анализ моделирования социокультурных объектов. Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та, 1989; Розов Н.С. Рациональная философия истории (Идеи исследовательской программы // Сб. резюме XIX Всемир. филос. конгресса (21 - 28 августа, 1993г. Москва). М., 1993. Т. 1, секция 7; Розов Н.С. Устойчивое развитие и ценностное сознание. Препринт Инст. философии и права СО РАН. Новосибирск, 1994; Розов Н.С. Рациональная философия истории: ценности, сферы бытия и динамические стратегии // Гуманитарные науки в Сибири. 1997. N 1; Розов Н.С. Начала рациональной философии истории. Вып. 1-6. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1997-2000; Розов Н.С. К интегральной модели исторической динамики // Время мира, выпуск 1, Новосибирск, 1998. С.291-300.
7. Розов Н.С. Причины долговременной значимости философских проблем (Что делает философскую проблему великой?) // Вестник НГУ. Серия: Философия и право. Том 1. Вып. 1. 2003. С.5-21. <http://www.nsu.ru/filf/index.htm>
8. Вертгеймер М. [1945] Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987.
9. Коллингвуд Р. Идея истории. Автобиография. – М.: Наука, 1980.
10. Коллинз Р. Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения. Новосибирск, Сибирский хронограф, 2002. – 1281с.
11. Collins, Randall. The Sociology of Philosophies. A Global Theory of Intellectual Change. Belknap Press of Harvard University Press, 1998. Коллинз Р. Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения. Новосибирск, Сибирский хронограф, 2002. – 1281с.
12. Гемпель К. Функция общих законов в истории (Первоначально опубликовано в 1942 г.) // Время мира, выпуск 1. Историческая макросоциология в XX веке. Новосибирск, 1998.

13. Разработка и апробация метода теоретической истории / Под ред. Н.С. Розова / Н.С. Розов, Ю.Б. Вертгейм, Г.С. Сизенцев и др. – Новосибирск: наука, 201. – 503 с. – (Теоретическая история и макросоциология; Вып.1); Tilly, Charles. Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons. New York: Russell Sage Foundation, 1984.

14. Разработка и апробация метода теоретической истории / Под ред. Н.С. Розова / Н.С. Розов, Ю.Б. Вертгейм, Г.С. Сизенцев и др. – Новосибирск: наука, 201. – 503 с. – (Теоретическая история и макросоциология; Вып.1).

15. Tilly, Charles. Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons. New York: Russell Sage Foundation, 1984.

16. Коллинз Р. Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения. Новосибирск, Сибирский хронограф, 2002. – С. 594.

17. Там же, С. 594-596.

18. Там же, С. 597.

19. Там же, С. 598.

20. Там же, С. 599.

21. Там же, С. 605.

22. Там же, С. 672

23. Там же, С. 673.

24. Там же, С. 605-606.

25. Там же, С. 606.

26. Там же, С. 830-831.

27. Там же, С. 835.

28. Helbig H. Universität Leipzig. Frankfurt am Main: Weidlich. 1961. p. 62. Цит. по Коллинзу Р. Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения. Новосибирск, Сибирский хронограф, 2002. – С. 839.

29. Кант И. Критика чистого разума / Пер. Н.О. Лосского. М.: Мысль, 1994. – С. 8.

30. Коллинз Р. Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения. Новосибирск, Сибирский хронограф, 2002. – С. 540.

31. Там же, С. 862.

32. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства. М.: Радуга, 1991.- С. 49.

33. Культурная миссия университета, или социальная педагогика как политическая программа // Вестник высшей школы. 1991. - № 10. - С. 46-55.

34. Там же, С. 50.

35. Там же, С. 51.

36. Там же, С. 52.

37. Хабермас Ю. Идея университета. Процесс обучения // Вестник высшей школы. 1994. - № 4. - С. 9.

38. Wan Mohd Nor Wan Daud. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization, ISTAC, Kuala Lumpur, 1995, p.171-172.

39. Там же, С. 173.

40. Там же, С. 175.

41. Sayed Muhammad Naquib al-Attas. Prolegomena to the metaphysics of Islam: an exposition of the fundamental elements of the worldview of Islam. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), Kuala Lumpur, 2001, pp.358. – p.21.

42. Ибжарова Ш.А. Теории университетов в современном мире (философско-культурологический аспект). Дисс. ... ученой степени канд. филос. наук. Алматы, 1997.- 143 с.

43. Wan Mohd Nor Wan Daud. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization, ISTAC, Kuala Lumpur, 1995, p.181.

44. Философия. Религия. Культура: критический анализ современной буржуазной философии. М.: Наука, 1982.- 397 с.

45. Wan Mohd Nor Wan Daud. The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization, ISTAC, Kuala Lumpur, 1995, p.183.

46. Там же, p.200.

47. Там же, p.265.

48. Там же, p.265-266.

49. Там же, p.266.

50. Там же, p.111.

51. Там же, p.28.