



ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

От исламизации к интеграции знаний

ЗИАУДДИН САРДАР и ДЖЕРЕМИ ХЕНЗЕЛЬ-ТОМАС

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ РЕФОРМЫ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОТ ИСЛАМИЗАЦИИ К ИНТЕГРАЦИИ ЗНАНИЙ

**Переосмысление реформы высшего образования:
от исламизации к интеграции знаний (Russian)**

Ziauddin Sardar, Джереми Хензель-Томас

© Международный Институт Исламской Мысли

1443 г. по Хиджре / 2022 г. н. э.

Paperback ISBN: 978-966-416-924-7

**Rethinking Reform in Higher Education:
From Islamization to Integration of Knowledge (Russian)**

Ziauddin Sardar & Jeremy Henzell-Thomas

© The International Institute of Islamic Thought (IIIT)

1438AH / 2017CE

Paperback ISBN 978-1-56564-977-4

Hardback ISBN 978-1-56564-982-8

IIIT

P.O. Box 669

Herndon, VA 20172, USA

www.iiit.org

Перевод: Ольга Тимчишин

Редактор: Александра Конькова

Обложка: Шираз Хан

Верстка: Гасан Гасанов

Институт Интеграции Знаний

Грузия, Тбилиси, ул. Дадлиани 7,

Торговый и Бизнес центр «Карвасла», А-508

ikiacademy.org

Все права защищены.

Ни одна из частей настоящей книги не может быть воспроизведена без письменного разрешения правообладателя.

Взгляды и мнения, выраженные в данной книге, принадлежат автору и могут не совпадать с мнением издателя, переводчиков и редакторов.

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ РЕФОРМЫ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
От исламизации к интеграции знаний

Зиауддин Сардар, Джереми Хензель-Томас

*Книга напечатана при поддержке
Института Интеграции Знаний*



Международный Институт
Исламской Мысли

Ровно – 2022

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	7
<i>Изучение ситуации</i>	11
ЗИАУДДИН САРДАР	
<i>От исламизации к интеграции знаний</i>	103
ЗИАУДДИН САРДАР	
<i>Интеграция, к которой мы стремимся</i>	165
ДЖЕРЕМИ ХЕНЗЕЛЬ-ТОМАС	
<i>К языку интеграции</i>	193
ДЖЕРЕМИ ХЕНЗЕЛЬ-ТОМАС	

Предисловие

МУСУЛЬМАНСКИЕ ОБЩЕСТВА переживают кризис образования на всех уровнях. Многочисленные недавние исследования подчеркнули всю деструктивность ситуации, которая сложилась ныне. Отчет о развитии человека в Арабском регионе 2003 г. указал на то, что недостаточный уровень образованности в арабских обществах является угрожающим и глубоко укорененным; такие же выводы можно сделать в отношении других мусульманских стран, подобные выводы сообщаются в ряде научных работ и других публикаций.

В начале 1980-х гг. Международной институт исламской мысли заявлял в своем рабочем плане, что «столетия упадка вызвали распространение неграмотности, невежества и религиозных предрассудков» и «эти несчастья стали причиной того, что среднестатистические мусульмане погрузились в радость слепой веры, скатились к литерализму и догматизму». Институт определил «интеллектуальный и методологический упадок» как основную причину этой болезни, и мы можем пойти дальше, рассматривая ее как недостаток целостности сердца и ума.

На протяжении последних нескольких лет МИИМ провел многочисленные встречи для того, чтобы обсудить ситуацию в образовании в мусульманских обществах и наметить жизнеспособный план решения этой проблемы. После этого вместе с Центром Вильсона 9–10 декабря 2013 года был организован и проведен двухдневный симпозиум, посвященный реформе высшего образования в мусульманских обществах.

Следующая интенсивная дискуссия состоялась на совещаниях МИИМ в Великобритании и привела к ряду выводов. Было отмечено, что в целом общественные науки подпадают под сильную критику из-за фрагментации реальности, как если бы политическая, социальная, экономическая и физиологическая составляющие сущности человека исследовались и изучались раздельно. Также появилось осознание того, что кризис образова-

ния, включая высшее, не ограничивается мусульманскими обществами. Высшее образование на Западе также находится в затруднительном положении, хотя его кризис носит другой характер. Бывший декан Гарвард-колледжа Гарри Льюис рассматривал эту проблему в своей книге «Совершенство без души: имеет ли будущее либеральное образование?».

Следующий вывод заключался в том, что все проблемы высшего образования носят эпистемологический и этический характер. Направление дальнейших действий требует реагирования на вызовы посредством интеграции знаний, что неизбежно влечет за собой переосмысление отличительных характеристик дисциплин и разработку новых способов мышления, которые могут интегрировать установленные знания с человеческими усилиями для получения знаний. Другими словами, нам нужна новая парадигма, в основе которой лежит кораническое мировоззрение и эпистемология, основанная на доктрине *таухида* (единобожие) и на ответственности как перед Богом, так и перед своей душой, человечеством, всеми живыми существами и природой. Эта парадигма придает огромное значение установленным и человеческим знаниям и признает как разнообразие и множество социумов, так и увеличивающуюся скорость развития новых технологий и инноваций, трансформирующих мир.

После активных встреч в Великобритании профессору Абдельвахабу аль-Афенди было поручено написать статью с изложением концепции реформы образования. Статья была им написана и прокомментирована доктором Джереми Хензель-Томасом. Затем оба документа были синтезированы и развиты в статье под названием «От исламизации к интеграции знаний: переосмысление реформы высшего образования» профессором Зиауддином Сардаром. Эта статья была распространена для обсуждения на конференции, посвященной реформе образования в мусульманских обществах, организованной в Турции Международным институтом исламской мысли совместно с факультетом теологии Стамбульского университета и МАНУА 18–19 марта 2016 года. Дискуссионная статья включена в эту книгу, как и три другие статьи. Эта книга является первой публикацией проекта реформы высшего образования в мусульман-

ских обществах Международного института исламской мысли и издается совместно с Центром постнормальной политики и исследований будущего.

Конференция, посвященная реформе образования в мусульманских обществах, в Стамбуле была построена вокруг четырех главных тем:

- Природа и характеристики исламского наследия и исламской этики в образовании.
- Вопросы интеграции знаний и наследия МИИМ.
- Вопросы и течения доминантных парадигм образования.
- Будущее образования в мире в эпоху глобализации.

Этот проект реформы, по сути, является в перспективе сдвигом парадигмы взглядов, обусловленным важными соображениями, включающими цели самого образования. Это может потребовать реформирования существующих дисциплин и открытия новых, а также работы с существующими знаниями и дискурсами, в полной мере учитывая этические, духовные нормы мусульманского общества и его руководящие принципы, которые в результате определяют основу его структуры и духовной идентичности. Вместо того, чтобы создавать разногласия, реформа высшего образования признает плюрализм и разнообразие современного системного мира и стремится заменить бесплодные и унифицированные подходы к знаниям более широким и творческим пониманием действительности, сформированным на разных почвах и в различных культурах. Умеренность, сбалансированность и эффективная коммуникация являются важнейшими чертами философии, которая лежит в его основе.

Мы надеемся, что идеи и мысли, изложенные в этой книге, будут катализаторами для стимулирования дальнейших дебатов и обсуждений исследуемых вопросов. Мы стремимся сгенерировать свежие, жизнеспособные и практические предложения во всех сферах высшего образования, которые смогут обогатить и поддержать проект реформы высшего образования в мусульманских обществах. Мы призываем исследователей и экспертов присоединяться к этому обмену идеями и присылать свои замыслы, критические замечания и оригинальные соображения.

Изучение ситуации

УТВЕРЖДЕНИЕ о том, что высшее образование требует изменений, причем изменений радикальных, имеет давнюю историю. Обычно оно связано с понятием «кризис в высшем образовании» – аргументом, который обрел популярность благодаря широко цитируемой книге «Совершенство без души: имеет ли будущее либеральное образование?» Гарри Льюиса, бывшего декана Гарвардского колледжа, которая была опубликована в 2006 г. Льюис утверждал, что университеты, такие как Гарвард, больше не учат основополагающим добродетелям человеческого бытия, идеалам либерального образования, направленным на освобождение разума и духа. Но анализ этого «кризиса» идет гораздо дальше, чем это сделал Льюис, и причина недуга состоит не только в отсутствии духовности.

Термин «кризис» имеет множество значений. Словарь дает ему следующее определение: «период опасности». В позднем среднеанглийском языке он относится к поворотной точке болезни, когда личная способность пациента выздороветь является недостаточной для восстановления. Греческое значение слова также включает момент истины: когда значение события достигает точки, в которой становится абсолютно необходимо принять решение (O'Connor, 1987). В классическом понимании образование находится на этапе, когда оно не может исцелиться самостоятельно, имея в распоряжении нынешние концептуальные, нравственные и организационные возможности.

Настал момент истины: пришло время принимать решения и трансформироваться. Но кризис не возникает обособленно, и кризис образования не исключительное явление. Он является результатом кризиса в других сферах и связан с ними: *кризис капитализма* (Wolff, 2016), *кризис экономики* (Roubini, 2011), *кризис социальной демократии* (Keating, 2015), *кризис моральных авторитетов* (Cupitt, 2012), не говоря уже о кризисе окружающей среды, духовном кризисе и кризисе веры. Похоже, что мы живем в «посткризисном мире» (Cupitt, 2012). Поэтому для того, чтобы в полной мере оценить масштабы кризиса в высшем образовании, мы должны рассмотреть его как один узел в системе множества взаимосвязанных кризисов. Все из вышесказанного наводит на мысль о том, что традиционные идеи, на которые мы опирались, больше не работают.

Еще в 1997 году Билл Ридингс утверждал в книге «Университет в руинах» о том, что исторические связи между университетами и национальными государствами были разорваны. Высшее образование пребывает в кризисе, поскольку государства сами по себе пребывают в упадке, продвижение и защита национальной культуры больше не важны для большинства, а экономика глобализации означает то, что университеты больше не призваны профессионально готовить граждан. Как результат, университеты превратились в корпорации, а идея культуры была замещена дискурсом о совершенстве. Ридингс настаивает на том, что высшее образование должно отвечать законности, нежели критериям истины; и наша цель должна заключаться в том, чтобы воздать должное образованию. Спустя год в резонансной статье Мишель Годе, профессор перспективного и стратегического менеджмента в престижной Национальной консерватории искусств и ремесел, также предположил, что системы образования, несмотря на широкие отличия между развитыми и развивающимися странами, переживают кризис. «Если образование ставится под сомнение, утверждал он, – то не потому, что от него требуется меньше, а скорее, объясняется тем, что требуется нечто большее и, возможно, иное» (Godet, 1988, с. 243). Годе выделил одиннадцать «главных факторов кризиса», которые следует процитировать:

1. *Эпистемологический кризис* (образование, профессиональная подготовка) – несоответствие и сложность того обилия информации, сравнений и всплеск широко принятых идей, основанных на полученных знаниях об образовании (ухудшение стандартов, роль методов обучения и т.д.).
2. *Кризис целей.* Каковы цели системы образования? Развивать личность, воспитывать ответственных граждан, передавать им определенные умения, научить студентов учиться? Должна ли она отбирать и формировать элиту, или же коллективный прогресс предпочтительнее селективного продвижения?
3. *Кризис, касающийся содержания и организации системы образования.* Этот кризис логически вытекает из второго кризиса. Чему мы должны учить, кого и как? Здесь возникает вопрос формирования нормативной оценки. Этот способ будет иметь то преимущество, которое позволит выявить сильные и слабые стороны каждого студента и послужит лучшим способом поощрения стремлений учеников по улучшению их собственных результатов. Этот созидательный анализ будет стимулировать потоковое движение учащихся и даст возможность оценить эффективность преподавания. Нормативная оценка остается полезной для дополнительных целей: она даст преподавателям и студентам возможность классификации индивидуумов. Таким образом, оценка больше не будет включать в себя страха неудачи, а будет прививать стремление развиваться.
4. *Кризис процесса отбора.* Очень часто цена успеха меньшинства – это чувство неудачи и разочарования существенной части остальных.
5. *Кризис эгалитаризма и меритократии.* Эгалитарные, меритократические иллюзии все больше опровергаются фактами. Железное правило систем образования гласит, что академический успех остается тесно связанным с социальным происхождением, где бы система ни функционировала. Разочарование становится тем сильнее, чем больше дипломов нужно, чтобы найти работу...
6. *Кризис управления.* Из-за присущего ей гигантизма система образования характеризуется сильной инертностью и сопротивлением к изменениям. Обеспечение перемен является длитель-

ной и сложной задачей. Каждое действие ведет к комплексной и часто извращенной цепной реакции, определение и распознавание которых требует времени. Полномочия и подготовка директоров являются недостаточными для выполнения возложенных на них управленческих обязанностей, в то время как преподаватели находятся практически в полной автономии.

7. *Кризис качества образования и, возможно, качества подготовки преподавателей.* Массовый набор персонала в 1960-х и 1970-х гг. привел к определенной слабости требований к квалификации кандидатов. Некоторые преподаватели вынуждены были учить тому, чего сами не знали. Это выглядело так, как будто подготовка учителей, которая также необходима, может заменить знания. Естественно, недостаток реальной возможности оценить и разрешить действия педагога в учебной аудитории не способствуют улучшению уровня преподавания.
8. *Кризис экономической и социальной эффективности.* Дипломы потребны все в большей мере, поскольку они стремительно обесцениваются. Погоня за дипломами означает пустую трату ресурсов.
9. *Финансовый кризис.* В ряде стран отсутствует возможность увеличить государственные расходы на образование. Более того, очевидно, что мы не можем решить все проблемы в образовательной сфере финансовым путем.
10. *Кризис доверия.* Общество ожидает от своих школ слишком много и именно поэтому все чаще бросает им вызов и осуждает недостаточную мотивацию преподавателей и их слабые стороны. Кроме того, поскольку академическая машина выдает все большее количество дипломов, ценность каждого из них падает. Растущее количество учеников ощущают себя обманутыми под конец обучения. В системе образования, которая носит скорее избирательный, нежели формирующий характер, рост количества «продуктов» снижает ценность каждого из них.
11. *Кризис идентичности преподавателей.* Педагоги ощущают понижение их социального статуса, их способности ставятся под сомнение, и их мастерство недооценивается в сравнении с другими сферами (Godet, 1988, стр. 248–249).

Питер Маникас выделил еще две движущие силы перемен и кризиса: глобализацию и технологический прогресс, которые, как правило, идут рука об руку. Маникас считает, что «глобализация» подрывает идею о том, что

государство может гарантировать развитие, содействуя развитию наук в университетах. Это следствие ряда факторов: существования всемирного доступа к научной информации благодаря новым коммуникационным технологиям и инновациям и подготовка квалифицированных технических работников сегодня имеют глобальное значение, новые технологии, как правило, не требуют масштабных инфраструктур и инвестиций, и, что более важно, корпорации являются глобальными: их достижения не обязательно имеют влияние на подъем в странах, где расположены их штаб-квартиры (Manicas, 1998).

На Ближнем Востоке эта проблема усугубляется тем, что университеты полностью подконтрольны государству и поэтому не могут влиять на «развитие гражданского общества» или «цивилизованность страны» (Mojab, 1998, с. 657).

Основной аргумент большинства ранних работ о кризисе образования состоит в том, что из-за совокупного влияния роста неоллиберализма, возрастающей глобализации и усовершенствования коммуникационных технологий университеты превратились в большой бизнес. Эта тенденция за последние десятилетия не только усилилась, но движется сейчас в странном направлении. Том Абелес считает, что ведущие университеты мира ведут себя как транснациональные корпорации с мировыми партнерами, совместными мероприятиями и связями с сообществами корпоративного и инвестиционного банкинга. Они были «разрушены» и сейчас создают свои программы и модули, чтобы угодить одержимому знаменитостями обществу. Вскоре, как представляет Абелес, «студенты смогут выбирать курс астрономии, который будет читать Леонард Нима как «мистер Спок», или по археологии, который будет вести Хариссон Форд как «Индиана Джонс». Когда дело доходит до исследований, многие университеты становятся, «подобно шекспировскому Полонию, ориентирующимися

на промышленность, гоняющимися за контрактами, как меняющие форму облака» (Abeles, 2001).

Начало двадцать первого века изменило как социальную, культурную и политическую структуру все более глобализирующегося мира, так и характер высшего образования. В ответ на глобализацию, отмечает Х. Эггинс, высшее образование «переместилось с периферийной на центральную позицию» (Eggins, 2003, с. 3). Традиционная роль университетов в приобретении, передаче и сохранении знаний была размыта и замещена ролью поставщиков услуг, обслуживающих клиентов и потребителей. Сейчас они обслуживают технологически подкованных студентов, «которые приходят из домов, все больше связанных с миром локальными сетями и Интернетом». Они имеют девайсы, предоставляющие им информацию и возможность обучаться способом, не доступным еще несколько лет назад – iMac, iPhone, iPad, iPod и другие, с различными операционными системами. Их называют технологическими аборигенами (Gilbert, 2013). В силу объективных причин университеты адаптировались к интернет-поколениям. Но, как отмечает Абелес, это привело к снижению результативности: «в электронном мире цена бита информации падает, а цена бита полезной информации увеличивается». Безграмотный человек, владеющий компьютером и навыками программирования, все же остается безграмотным. Студенты остаются полуграмотными, даже если они освоили узкоспециализированные технологии. В стремительно меняющемся мире университеты стремятся быть «современными», когда «многие глубинные структуры, механизмы и концепции действительности, которые определяли современность, обеспечивали им основные метафоры и мировоззрение, наряду с чувством уверенности», быстро исчезали (М. О'Нара, 2007).

Изменения являются не только быстрыми, но также стремительно растущими, что Роберт Колвиль называет «Великим ускорением» (2016). Перед лицом таких быстрых изменений выпускники университетов ощущают себя как «незнакомцы на чужой земле». Высшие учебные заведения не смогли осознать радикальности сегодняшних исторических изменений. Они

предполагали, что будущее «будет всего лишь лучшей или худшей версией индустриального общества, которое мы имеем сегодня», и что «логика секулярного западного рационализма» будет, как и на протяжении нескольких веков, служить им хорошо и вести их к разветвленному «обществу знаний». Однако О'Хара думает, что «более целесообразно предполагать, что сегодняшние каноны базовых знаний, если говорить о методах аргументации, смысле идентичности и даже действительности, могут стать устаревшими и несоответствующими для того, чтобы справиться с ежедневными вызовами жизни в глобально взаимосвязанном обществе» (М. О'Нара, 2007, с. 993).

«Канон базовых знаний», то, чему должны учить и как нужно учить, не только «погрязло в далеком прошлом» (Jacobs, 2015), но также имеет и другие серьезные недостатки. Он удовлетворяет приоритеты и желания сегодняшнего поколения без учета потребностей и требований будущих поколений (Masini, 2013). Он ставит акцент на «бездушной стандартизации» и не готовит студентов к жизни в мире, полном неопределенности и незащищенности (Hargreaves, 2003). Основное внимание полностью сосредоточено на «жестких требованиях получения степени, выполнения плана семестра и курса, фокусирующих процесс обучения на составляющей времени, а не на получении знаний и предполагающих оценки, основанные на сравнении студентов, а не на их прогрессе в освоении изучаемых предметов» (Watson and Watson, 2013). Несмотря на то, что университеты с энтузиазмом восприняли цифровые технологии, они не смогли осознать важность сетей: «...хотя социальные сети стали частью нашей жизни и некоторые высшие учебные заведения используют их», мы мало понимаем и исследуем то, как социальные сети продуцируют изменения и могут быть использованы для изменений в высшем образовании (Kezar, 2014).

Несомненно, все это ведет к одному неоспоримому выводу: институты высшего образования не имеют связи с современным миром и их срок годности давно истек. Назрела экстренная «потребность в изменении образовательной парадигмы»,

поскольку «целый мир стоит перед беспрецедентными вызовами: экономическими, технологическими, социальными и личностными», и высшее образование просто не способно реагировать на эти вызовы (Томози и Торала, 2014). Существует такая же насущная потребность в развитии человеческого капитала, стимулировании творческого мышления, воображения и способности адаптации, чтобы образование способствовало признанию «культуры и прививало альтруизм», было сосредоточено на ценностях, этике и нравственном измерении знаний и придерживалось всеохватывающего долгосрочного видения» (Zinser, 2012). Мы должны переосмыслить цели, задачи и направленность деятельности университетов в будущем.

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ (ИЛИ НЕТ)

Кризис не остановил рост и расширение сферы высшего образования, хотя оно претерпело большие изменения. На протяжении последних двух десятилетий появилось множество журналов, посвященных различным аспектам высшего образования (Bray and Major, 2011). Этот рост обусловлен интернационализацией и глобализацией, двумя различными тенденциями с разными последствиями (Enders and Fulton, 2002). Интернационализация привела к росту международного сотрудничества, включая обмены студентами и работниками, совместные исследования и диверсификацию учебной программы. Она также привнесла некоторые парадоксы и противоречия в социальную роль университетов, что привело к изоляции на общественном и региональном уровне. Глобализация – более сложный и «идеологически более сомнительный» процесс – навязывает модель неолиберального рынка и подрывает роль государства в управлении высшим образованием. Эти тенденции привели к сокращению государственного финансирования (Oloff et al., 2013), количества студентов и увеличению платы за обучение; изменения в учебном плане были вынужденными, и штатные преподаватели были вытес-

нены (Flaherty, 2014). В то же время постоянное давление привело к созданию все большего количества онлайн-курсов и курсов дистанционного обучения. Правительства стран Организации экономического сотрудничества и развития требуют, чтобы университеты поддерживали бизнес и местные предприятия и, более того, чтобы они больше служили местным экономикам, а не занимались исследованиями и обучением (Sharma, 2012). В Великобритании университеты рассматриваются как неотъемлемая часть цепочки поставок для бизнеса (Wilson, 2012). В докладе об австралийских университетах Ernst & Young (2012) было высказано предположение, что традиционная модель исследования и обучения не может просуществовать длительное время, и рекомендовалось, чтобы они боролись за мобильных иностранных студентов, которые имеют доступ к огромному количеству информации и выстроенные тесные связи с промышленностью. Хотя многие прекрасно осознают эту среду стремительных изменений и противоречивых требований, существует мало перспективных научных исследований, посвященных тому, как мы должны переосмыслить природу, функции и цели университетов (Dator et al., 2013; Vincent-Lancrin, 2004). Как подметил Уильям Дересевич, «колледж теперь редко связан с мышлением и обучением. Все вращается вокруг попыток разобраться в том, что имеется в виду. До сих пор они придумывали модные слова, такие как «лидерство», «служение» и «креативность» (Deresiewicz, 2015).

Это заблуждение хорошо проиллюстрировано обширным проектом Европейского Союза «Европейское высшее образование на распутье». Проект был основан на ряде конференций, в некоторых из них я также участвовал. Их целью было выйти за пределы «Болонского процесса и национальных реформ» и наметить дальнейший путь развития для европейских университетов. Болонский процесс начался с подписания Болонской декларации в одноименном городе в 1999 году. Идея состояла в том, чтобы объединить европейские университеты и создать единое европейское пространство высшего образования (англ. European Higher Education Area (EHEA)), обеспечить такое

пространство, где общие параметры могут обсуждаться, согласовываться, внедряться и координироваться, а также трансформировать Европу в конкурентоспособную, динамичную страну с базовой экономикой знаний. В целом Болонский процесс был задекларирован как большой успех, несмотря на всеобщее понимание того, что высшее образование в Европе находится в кризисном состоянии. Большинство решений, предложенных для продвижения вперед, являются стандартными и производными: интернационализация университетов, улучшение управления за счет значительной автономии, повышенное финансирование, обеспечение качества, дифференциация университетов в Европе и содействие мобильности студентов и штата. Однако некоторые рекомендации были оригинальными. Во-первых, переход от структуры курсов к академической системе с акцентом на навыках и возможности трудоустроиться «как ответ на вызовы, которые стоят перед Европой в пределах глобальной экономики знаний» и социального неравенства. Во-вторых, акцент на дальновидность (также известную как исследования будущего) как следствие изменения динамики между Европой и миром, признание экономической взаимозависимости, опасности европоцентризма и необходимости решительных политических действий (Curaj et al., 2012). Однако несмотря на осознание изменяющейся ситуации и заботу о социальной справедливости, университеты все еще перестраиваются в пределах доминирующей (слабой) экономической парадигмы. Общий акцент поставлен на неолиберальную экономику и «Слияния и альянсы в высшем образовании» (Curaj et al., 2015).

Общий акцент проекта Европейского Союза недалеко ушел от того, что Мировой банк и Международный валютный фонд, главные инвесторы в сферу высшего образования в мусульманских и развивающихся странах, отстаивали на протяжении последних десятилетий. Первый программный документ Международного банка, посвященный высшему образованию под названием «Высшее образование: уроки и опыт», признал кризис в высшем образовании и потом рекомендовал стратегию, основанную на следующих принципах:

- стимулирование большей дифференциации университетов, включая развитие частных институтов;
- создание мотивации для государственных учреждений по диверсификации источников финансирования, включая совместное покрытие расходов со студентами и тесная увязка государственного финансирования с результатами деятельности;
- пересмотр роли государства в сфере высшего образования;
- внедрение политики приоритетности качества и справедливости (World Bank, 1994, p. 4).

В докладе утверждалось, что такая политика в области высшего образования будет способствовать сокращению масштабов нищеты, повышению уровня равенства, стабильности, росту и всестороннему развитию. В последующем докладе 2002 года «Создание обществ, основанных на знаниях: новые вызовы для высшего образования» Всемирный банк был вынужден признать, что высшее образование не зависит от социально-экономических структур и не влияет на экономический рост или другие социальные явления. Теперь он выступает за долгосрочную, всеобъемлющую и взаимосвязанную стратегию, в которой признается сложность возникающих изменений. Он предполагает, что свободные рынки в области высшего образования должны быть сбалансированы с обеспечением качества. Странам с формирующейся рыночной экономикой необходимо поощрять сотрудничество с региональными учреждениями и покупать франшизы у зарубежных университетов и признанных международных поставщиков (World Bank, 2002). Таким образом, акцент по-прежнему делается на монетаристской модели экономики, которая лежит в основе философии и работы Всемирного банка и Международного валютного фонда. Однако недавно Международный валютный фонд признал, что неолиберальный порядок последних тридцати лет превратил университеты в супермаркеты знаний, как подметил Абелес (2001), для обеспечения капиталистов, заинтересованных в «гуманитарных специальностях, поскольку загадочное искусство их деятельности можно освоить за 30 дней на работе», а ядро тради-

ционного образования постепенно сдвигается на периферию, как монеты в игровом автомате». Продолжая приветствовать неолиберальные свободные рынки, ведущие экономисты Международного валютного фонда в ведущем журнале «Финансы и развитие» приходят к выводу, что издержки неолиберальной повестки дня «с точки зрения усиления неравенства весьма заметны», «польза с точки зрения увеличения роста представляется невозможной для определения», а затраты на постоянное «сдерживание appetitов государства» и продвижение приватизации «могут быть большими, чем выгода» (Ostry et al., 2016).

Доминирование таких институтов, как Всемирный банк, означает, что реформа высшего образования часто навязывается сверху, а не органически возникает снизу. Глобальный дискурс реформы образования, как отмечают Ризви и Лингард, «больше не находится в национальном пространстве», а «все больше исходит от международных и наднациональных организаций». Неудивительно, что сама идея преобразования образования стала «неотъемлемой частью поддержания неолиберальных тем свободного рынка, экономической конкуренции и других требований мировой экономики такими организациями, как Организация экономического сотрудничества и развития, Европейский Союз и Всемирный банк» (Rizvi and Lingard, 2010, p. 14). Но этим дискурсом «гегемонистских режимов» (Bates, 2016, p. 3) также были охвачены национальные институты и ученые. Хороший пример явили собой исследователи из США, Европы, Австралии и Африки, объединенные Хизером Эггинсом для издания работы *«Глобализация и реформы в высшей школе»*. Соавторы этого труда предполагают, что проблемы глобализации лучше всего решать с помощью реформы финансирования, интернационализации, стандартизации и эффективного управления (Eggins, 2003).

Существует множество неопределенностей и противоречий; и вряд ли кто-то имеет представление о том, как мы могли бы/должны переосмыслить работу университетов. Кроу и Дабарс описывают это как «пропасть взаимного непонимания» (ссылаясь на К.П. Сноу).

Неудивительно, что критика корпоративной структуры университетов растет. Действительно, растет движение за восстановление их независимости и освобождение от удушающих корпоративных объятий. «Альтернативный белый документ» опубликован в Великобритании, он озаглавлен «В защиту государственного высшего образования» и призывает университеты быть «нравственно и интеллектуально независимыми от любой политической экономической власти».

В нем говорится: «Государственное высшее образование – это не контролируемое государством высшее образование, а финансируемое государством, которое уважает его принципы и обеспечивает другие общественные блага, соответствующие демократическому обществу. Эти принципы и преимущества ставятся под угрозу рынком в высшем образовании и выходом на рынок коммерческих поставщиков». Более того, он утверждает, что «преподавание и исследования в университетах должны быть неразделимы, обучение не должно отставать от меняющихся потребностей, требований общества и достижений в области научного знания» (Альтернативный Белый документ, 2011). Манифест, выпущенный сотрудниками и студентами Абердинского университета, направлен на то, чтобы «опять превратить университет в место образования, доверия, сообщества и академической свободы» (Ingold, 2016).

Другая платформа – просто обозначенная как «Манифест 15» и подписанная рядом американских ученых – стремится мобилизовать народную поддержку за реформирование образования. «В мире, охваченном неопределенностью и растущим чувством устаревания наших систем образования, – задается он вопросом, – как мы можем обеспечить успех себе как личности, нашим сообществам и планете?». Ответ заключается в том, чтобы «развивать образование», начиная с «того, что мы знали до сих пор» (Moravec, 2015). Другие указывают на недавно созданные университеты, такие как Университет Мондрагона в Северной Испании, в качестве образца для подражания. Основанный в 1997 году, он функционирует как некоммерческий кооператив; персонал, администраторы и все студенты имеют долю в университете и могут претендовать на

право собственности (Matthews, 2013). Колледж Берия в Кентукки, США, также рассматривается как потенциальная модель будущего. С фондом в размере 1,1 миллиарда долларов – это одно из самых богатых высших учебных заведений в стране; но христианский колледж имеет ряд уникальных и необычных особенностей.

«В отличие от большинства богатых колледжей, в Берие нет футбольной команды, студенческих общежитий, джакузи или скалодромов. Вместо этого у него есть бюджет без излишеств, с едой с фермы колледжа, мебелью ручной работы из ремесленных мастерских колледжа и 10-часовые рабочие места в кампусе для каждого студента» (Lewin, 2008). Он использует модель бесплатного обучения, чтобы дать высшее образование студентам, которые имеют «большие перспективы, но ограниченные финансовые возможности» (веб-сайт Berea). Акцент делается на создании образовательного сообщества, в котором учащиеся рассматриваются как равноправные партнеры и где обеспечивается равенство между меньшинствами и гендерное равенство.

Помимо рассмотрения инновационных институтов в качестве будущих моделей и призывов к переменам, предпринимаются попытки изменить университеты изнутри. При проектировании нового американского университета Кроу и Дабарс предполагают, что университет должен быть полностью модернизирован на основе принципов междисциплинарности. Они считают, что «сохранение традиционной корреляции между академическими дисциплинами и кафедрами» не дает возможности университетам приспособляться к стремительно меняющемуся миру (Crow and Dabars, 2015, с. 185). Все гуманитарные и естественные факультеты американских университетов и – мы можем предположить – в других странах мира содержат аналогичный список кафедр. Каждая дисциплина – это отдельная культура, которая редко взаимодействует с другой дисциплинарной культурой. В труде «Эпоха Просвещения: переизбыток информации и изобретения современного исследовательского университета» Чед Веллмон (2015) сказал, что дисциплинарная структура, присущая сегодняшним универси-

тетам, впервые возникла в конце XVIII века. Тогда, как и сейчас, общество было обеспокоено достижениями технологий, в частности, широкой доступностью печатных материалов – «стихийным потоком печатных изданий», «чумой» книг, «заразно» циркулирующих среди образованных людей. Существовала обеспокоенность по поводу того, что можно считать достоверными знаниями, специализацией и надежной информацией. Веллмон утверждает, что дисциплинарные структуры, созданные и развитые университетами, являются самым большим и длительным вкладом эпохи Просвещения. Цель состоит не только в институализации нового порядка знаний и дисциплин, но также в формировании особого типа дисциплинарного человека (Wellmon, 2015). Университеты используют эту самоорганизующуюся форму как механизм выживания. Но старая дисциплинарная структура теперь стала статичной; и сам механизм теперь угрожает самому выживанию университетов.

Одним из возможных путей выхода из тупикового положения является движение к междисциплинарности, которая часто вызывает враждебную реакцию со стороны академических кругов.

Но как подчеркивали Кроу и Дабарс, «наука и общество сегодня осознают то, что дисциплинарность и междисциплинарность являются не взаимоисключаемыми, а комплементарными» (Crow and Dabars, 2015, с. 184–185). Перестройка университетов требует, чтобы междисциплинарность была ключевым элементом структуры и основным принципом структуры университета. Для Кроу и Дабарса идеальным американским реформированным междисциплинарным высшим учебным заведением для исследований и обучения является Университет штата Аризона (ASU), где Майкл Кроу занимает пост президента с 2002 года.

Столкнувшись с резким сокращением бюджета после финансового кризиса 2008 года, АГУ инициировал наступательный план переосмысления себя. Он включал «междисциплинарную реконфигурацию» университета и создание ряда инновационных междисциплинарных центров передового опыта. Было введено рекордное количество совместных проектов,

таких как история искусства и информатика, а также в новых областях, например, социальная динамика и трудности с акцентом на их устойчивое развитие. Среди инновационных центров и институтов, созданных в АГУ, – Институт биодизайна и Институт происхождения человека. Школа устойчивого развития Джули Энн Ригли Глобал из АГУ (англ. *Julie Ann Wrigley Global School of Sustainability*) предлагает обучение на уровне неполного и полного высшего образования и может похвастаться наличием более чем 100 профессоров и преподавателей – все они параллельно трудятся на других кафедрах и специализируются в целом ряде дисциплин. В 2015 году АГУ основал Школу будущих инноваций в обществе, которая рассматривает свои «усилия как часть более широкой социальной структуры – местной, региональной, национальной, глобальной, – которая формирует наши желания и потребности относительно будущего, в котором мы хотим жить» (Guston, 2015). Все это привело к тому, что U.S. News and World Report объявили АГУ «самой инновационной школой» в США за 2016 год (ASU News, 2015). Критики АГУ и президент Майкл Кроу, однако, высмеивают предпринимательский подход университета к высшему образованию и его глубинную связь с американскими корпоративными интересами. Значительное финансирование новых центров и кафедр поступило от Министерства обороны США, Армейской исследовательской лаборатории, Агентства национальной безопасности, а также известных американских корпораций. Но нет никаких сомнений в том, что эксперимент дал положительные результаты, которые должным образом изложены Кроу и Дабарсом – включая первое место в рейтинге инноваций США, рост набора студентов и финансовой помощи, социоэкономическое разнообразие и доступность, повышение академических достижений, расширение исследований, а также награды – Нобелевская и Пулитцеровская премии. Это было достигнуто, утверждают Кроу и Дабарс, потому что АГУ охватывает свою культурную, социально-экономическую и физическую среду; выявляет социальные изменения, связанные с социальными потребностями; использует свои знания и поощряет инновации; создает знания, выходя за пределы дисциплин;

связывается с сообществами через взаимовыгодные партнерские отношения; взаимодействует с людьми на местном, региональном и международном уровнях; каждый студент уникален, стремится к успеху, и поэтому его исследование имеет цель и влияние.

Учитывая этот успех, сообщают Кроу и Дабарс, АГУ предлагает одну из лучших моделей того, как перестроить работу университетов, трансформировать высшее образование и ввести новую, перспективную парадигму. Действительно, университет следует рассматривать как «основополагающий прототип для нового американского общества».

Более глубокий анализ предлагает Палл Скуласон – философ по образованию, бывший ректор Исландского университета.

Он считает, что главная проблема высшего образования и его реформы состоит в том, что мы не до конца понимаем предназначение университета. Современные европейские университеты развивались в XIX веке в трех разных странах, с тремя разными традициями, каждая из них имела свое представление о том, для чего нужен университет.

Немецкая традиция была развита философом Вильгельмом фон Гумбольдтом, который основал Берлинский университет им. Гумбольдта в 1807 г. Гумбольдтовская модель видит цель университета в продвижении науки и фокусируется на фундаментальных исследованиях; управляют университетами коллегиально сами академики.

Французская традиция восходит к Наполеону, который основал *l'Université impériale (l'Université de France)* в 1806 году. Во французской модели целью университета является обеспечение знаниями и квалификацией, необходимыми нации. Основной целью университета является подготовка специалистов, которые управляют обществом и государством. Структура управления в самом университете является иерархической, поскольку именно государство финансирует и регулирует его деятельность.

Британская традиция основана на идеале, выраженном кардиналом Джоном Ньюменом в книге «Идея университета» (1852).

В этом Ньюменианская модель университета имеет целью предоставить экспертные знания и обученных специалистов для управления как нацией, так и империей. Акцент сделан на развитии качеств и компетентности отдельного студента, и структура управления университетом нацелена на профессиональный менеджмент.

Эти традиции, пишет Скуласон, «слились, создав напряженность внутри европейских университетов, да и вообще по всему миру, где университеты действуют в большей или меньшей степени по европейской модели» (Skúlason, 2015, с. 27–28). (Кроу и Дабарс также обсуждают влияние этих традиций применительно к Соединенным Штатам). Ситуация усугубляется еще одной, относительно новой американской моделью: университеты как бизнес-предприятия. В Европе Болонский процесс оставил эти противоречивые традиции нетронутыми и сосредоточился на организационных и структурных вопросах, чтобы «обеспечить Европе согласованную и эффективную университетскую систему, которая стимулирует мобильность и занятость, делая европейские страны более конкурентоспособными на глобальном экономическом рынке. Эта цель была достигнута или достигается с помощью общей структуры степеней, стандартизированных процедур признания, систем квалификации и систем обеспечения качества». Но «общее видение и направление, касающиеся основных целей университетов» так и не возникли (Skúlason, 2015, с. 54–55). Ускоряющиеся темпы технологического прогресса, растущие глобальные взаимосвязи и другие сложности превратили это отсутствие видения в острый кризис идентичности.

Скуласон предложил со ссылкой на английского философа Майкла Окшотта рассматривать и понимать университеты как «место для общения, место, где люди, которые пытаются понять мир и собственное существование в контексте общего стремления к знанию и обучению, объединяются для общения и обмена идеями». Как сообщество, активно участвующее в диалоге, университет не обязательно должен находиться в определенном месте, но может быть легко глобализован – не в последнюю очередь с помощью современных коммуникаци-

онных технологий. Таким образом, общение может быть международным и межкультурным, сотрудничество и кооперация могут процветать, «предоставляя ученым возможность делиться своими идеями и убеждениями и черпать их у различных академических традиций», «стремясь служить не только своим местным сообществам, но и человечеству в целом... они могут помочь народам мира справиться со многими теоретическими, техническими и этическими проблемами, стоящими перед ними» (Skúlason, 2015, p. 38).

Диалог сам по себе должен быть основан на этике знаний и верований. Скуласон обладает весьма специфическим взглядом на веру, который я считаю довольно близким к исламскому воззрению мутазилитов. Он рассматривает идею, приписываемую Декарту, Канту и Сартру, о том, что мы не должны верить, если не исследовали и не подтвердили «совершенную нереалистичность» наших убеждений.

«Это подразумевает устранение всех убеждений, поскольку согласие является волевым актом и, в связи с этим, следствием решения. Другими словами, это заблуждение, что мы можем преднамеренно устранять или подозрительно относиться ко всем нашим убеждениям. Это означает, что увеличение вероятности того, что наши убеждения истинны, не может быть достигнуто посредством изобретения методов или правил для принятия их на основании доводов, которые мы считаем достоверными. Скорее, важно то, что мы приобрели эпистемологические добродетели, которые, насколько это возможно, гарантируют обоснованность наших убеждений» (Skúlason, 2015, p. 91).

Эпистемологические достоинства, к которым стремится Скуласон, включают: интеллектуальную беспристрастность, интеллектуальную трезвость, интеллектуальное развитие, интеллектуальную значимость и рефлексивное равновесие. Он дал следующее определение: «необходимо знание о том, как изменить правило, если оно ведет к отрицанию очевидной интуиции, и знание о том, когда отбросить интуицию, если она противоречит фундаментальному правилу» (Skúlason, 2015, стр. 92). Этика, определяющая как диалог, так и эписте-

мологические достоинства, – это поиск нового знания, синтез знания, передача знания и сохранение знания. Диалог продолжается, и университет ищет свое место в рамках этической и религиозной парадигмы. Миссия университета, как утверждает Скуласон, заключается в продвижении идей и культур. Идеи, «относящиеся к культуре, – это не просто идеи, которыми мы обладаем индивидуально или совместно; они конститутивны для нас самих» (Skúlason, 2015, p. 99). Мы – это наши идеи. Мы процветаем, когда процветают наши идеи и наша культура. Но «культура, предоставленная самой себе, имеет тенденцию к вырождению, если ее постоянно не культивируют и не укрепляют люди, преданные своему делу». Таким образом, этическая миссия университета состоит в том, чтобы постоянно и систематически размышлять о наших идеях и работать над их продвижением в быстро меняющемся мире. Задача, по мнению Скуласона, имеет двойственный характер: «...с одной стороны, мы должны быть открыты для нового определения и толкования идей, являющихся основными для наших мыслей и действий; и это требует постоянного рассмотрения этих идей с разных сторон и точек зрения, предполагая, что мы должны противостоять как слишком скептическому отношению, в пределах которого отвергаются все теории и выводы, так и слишком догматическому подходу, при котором мы позволяем себе быть окончательно уверенными в том, что мы принимаем за правду или истину. С другой стороны, мы должны осознавать то, что основные ценности, которые мы должны сохранять и подпитывать, постоянно рискуют быть подавлены различными наборами ценностей, связанных с интересами и типами активности, отличными от присущих университету» (Skúlason, 2015, с. 103).

ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ И ГЕНЕРИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ

Глубокое беспокойство Скуласона по поводу этики и верований говорит о том, что ортодоксальные способы производства знаний не просто неадекватны, но в значительной степени не-

уместны, особенно для незападных культур. Впрочем, сам Скуласон не делает такого вывода. Но адекватность традиционных способов познания и университета как хранилища знаний все чаще ставится под сомнение поколением Z, технически подкованной когортой, растущей вместе с цифровыми технологиями (White, 2016). «Если, – спрашивает Веллмон, – монополии университета на знание уже пришел конец, как предполагают критики, тогда что отличает его от других источников знаний в эпоху Google и Википедии? Каково же предназначение университета в эпоху, когда академическая компетентность была подорвана демократизацией инструментов распространения знаний?» (Wellmon, 2015, p. 19). Проблема заключается не только в том, что изменились процессы распространения и передачи знания, но изменилась и истинная природа знания: что на самом деле является знанием и как мы его приобретаем.

Традиционно знание генерируется дисциплинами, поэтому университеты организованы в соответствии со структурами дисциплинарных наук. Но, как я уже писал в другой работе, дисциплины похожи на гамбургеры и колу: то, что их едят и пьют повсюду, не означает, что они универсальны и были созданы на небесах. Дисциплины «не существуют вне этого мира, в некой “другой реальности”, а созданы обществом, развиваются и растут вместе с особым мировоззрением и культурной средой» (Sardar, 1997, p. 38) – подобно тому, как современные университеты возникли в пределах определенных культур и традиций, что хорошо продемонстрировано Веллмоном и Скуласоном. Традиционное получение знаний в пределах дисциплин изменялось на протяжении времени и замещалось генерированием знания, которое, как правило, является междисциплинарным, рассредоточенным, комплексным и часто характеризуется высоким уровнем неопределенности. В философии и социологии науки ему присваивались различные ярлыки, такие как «постнормальная наука» и «знание второго типа». Постнормальная научная теория рассматривает традиционное производство знаний как неадекватное для мира, где «факты неопределенны, ценности спорны, ставки высоки, а решения безотлагательны» (Funtowicz and Ravetz, 1991). Новые знания должны создаваться в рамках «расширен-

ного коллегиального сообщества», включающего не только ученых и экспертов, но и критиков, активистов, непрофессионалов и всех тех, на кого влияют новые знания. Различные стороны привносят свои собственные «расширенные факты», которые могут включать локальные знания, знания коренных народов, просочившиеся документы и другие материалы, не находящиеся в поле зрения ученых; таким образом, конечный продукт является результатом дискуссии и диалога, что приводит к «демократизации специальных знаний».

В своем докладе об актуальности высшего образования в XXI веке Ассоциации университетов Содружества Майкл Гиббонс, который придумал этот термин, выделил пять атрибутов способа генерации знаний 2-го типа: это контекст применения; это трансдисциплинарность; это гетерогенность и представляет собой организационное разнообразие; это усиленная социальная ответственность; это расширенная система контроля качества (Gibbons, 1998). Это означает, что научные исследования и преподавание перестают быть самостоятельными видами деятельности, но предполагают взаимодействие с различными другими видами деятельности. Исследования в университетах часто включают в себя сотрудничество с исследованиями в промышленности, корпорациях и других учреждениях. Учитывая, что около 90% информации, получаемой во всем мире, не производится там, где это действительно требуется, задача университетов – действительно для всех генераторов знаний – состоит в том, «как доставить знания, которые могут быть получены в любой точке планеты, к тому месту, где они могут быть эффективно использованы для решения проблемы» (Gibbons, 1998, p. 8). В книге «Переосмысление науки: знания и общество в эру неопределенности» (Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in the Age of Uncertainty), Гиббонс и его коллеги утверждают, что для выживания и успеха университеты должны «реорганизоваться», и «реорганизация, возможно, должна сопровождаться возрождением и расширением социально-экономической, культурной и научной роли университета путем открытия его жизненного мира». Университет также должен будет осуществить

деинституционализацию, поскольку в наше сложное, неопределенное и взаимосвязанное время «внутреннее» и «внешнее» не имеют лучшего смысла, чем преподавание и исследования (Nowotny et al., 2002, p. 91).

Концепция «знаний второго типа» не нова. Это фактически возвращает нас в начало девятнадцатого века, в то время, когда производство знаний было официально признано за университетами. Этот концепт подвергся серьезной критике: междисциплинарные и трансдисциплинарные исследования могут проводиться и без учета контекста или разнообразия и без широкого контроля качества. Но он дает нам понимание новых способов производства знаний. Действительно, можно утверждать, что концепт является предшественником дискурса об обществах знания, определяемых Энди Харгривзом как общества, которые «обрабатывают информацию и знания таким образом, чтобы максимизировать обучение, стимулировать изобретательность и развивать способность инициировать изменения и справляться с ними» (Hargreaves, 2003, p. 3).

В докладе ЮНЕСКО «На пути к созданию обществ знаний» говорится, что «общество знаний – это общество, которое обеспечивается своим разнообразием и своими возможностями», способствует обмену знаниями и ведет к получению более актуальных знаний для стран Юга. Это означает, что высшие учебные заведения должны реагировать на социальные проблемы, мир труда, культуру, обездоленные и маргинализированные группы, другие уровни образования и «везде и во все времена» (Unesco, 2005, p. 97).

Традиционное генерирование знаний также подвергалось серьезной критике в культурологии, критической теории, феминистской теории и постколониальных исследованиях. Существует обширная литература по этому вопросу, в основном сосредоточенная на политике и гегемонистских тенденциях (западного, модернистского или такового, где доминируют мужчины) производства знаний и стремящаяся «деколонизировать» их. Колонизационный характер социальных научных дисциплин был освещен в таких известных работах, как «*Антропология и колониальное столкновение*» (Asad, 1973), «*Истоки аме-*

риканских общественных наук» (Ross, 1991) и «Социология и империя», «Имперское вовлечение дисциплины» (G. Steinmetz, 2014). Со всем недавно этот дискурс был обобщен Рамасвами Хариндранатом в специальном выпуске журнала *Postcolonial* в статье «Деколонизация, знания и эстетика». Хариндранат пишет, что

«поворот в направлении деколонизации стремится внести существенный вклад в глобальную политику университетов в контексте формирования словаря, который подрывает существующие европейско-американские парадигмы и является более соответствующим для понимания современных политических, социальных и культурных формаций в странах Юга, принимая во внимание историю колониализма и последствия колониальной формы генерирования знаний и их структуры в этих формациях» (Harindranath, 2014, p. 110).

Эта критика является ответом на кризис в западной академической среде, реакцией на «расовые и колониальные элементы современности» и стремится к «эпистемическому неповиновению» с целью свержения западной эпистемологии (Harindranath, 2014, p. 110).

Движение «Знания – коренным народам» преследует аналогичные цели. Самый мощный интеллектуальный голос этого движения – Уорд Черчилль (Keetoowah Cherokee), бывший лидер движения американских индейцев в Колорадо и профессор в области изучения американских индейцев в Университете Колорадо. Черчилль нападал на американскую индустрию знаний в своих многочисленных книгах, таких как «Фантазии расы господ» (1999) и «Акт восстания» (2003). В своем знаменитом эссе «Исследования белых: интеллектуальный империализм высшего образования» Черчилль утверждает, что «американская образовательная система в целом достаточно убедительно демонстрирует свою замкнутость в парадигме европоцентризма, причем не только с точки зрения подходов, но и в ее традициях и концептуальных структурах» (Churchill, 2002, p. 8).

Эта система европейского превосходства зависит от ее дальнейшего сохранения и экспансии, даже ее выживание после тиражирования ее победной интеллектуальной парадигмы зависит от своего одобренного способа мышления, видения, понимания и существования – до полного исключения всех других» (Churchill, 2002, p. 25).

Школа «знания коренных народов» «стремится узаконить знания и философию коренных народов как способы познания их собственного права» и, следовательно, преобразовать академию. В последние годы этому вопросу было посвящено значительное число публикаций – некоторые из них были сведены воедино в превосходной книге *«Философии коренных народов и критическое образование»* одним человеком (Sefa Dei, 2011). Нигде этот проект не воспринимается так серьезно, как в Латинской Америке. Хосе Хорхе де Карвалью и Джулиана Флорес-Флорес описывают общеконтинентальный проект «Встреча знаний» как трансдисциплинарное теоретическое и политическое вмешательство, направленное на деколонизацию университетов в регионе. Все латиноамериканские университеты, основанные испанцами, прежде всего католические, являются неокOLONIALными, отмечают де Карвалью и Флорес-Флорес,

потому что они приняли иерархию знаний, навязанную поселенцами, которые утвердили европейские научные знания, чтобы лишить прав, подвергнуть цензуре и исключить исконные знания коренных народов, Африки и других народов, что закреплялось в течение пяти веков западного господства на континенте. Для каждой области знаний коренных народов или афро-бразильцев западная наука выработала особый способ девальвации их внутренних ценностей. Науки и технологии наших коренных народов считались ошибочными, потому что они не были смоделированы математически; их история также была неприемлема, потому что она не отделяла мифологию от историографии; их география была отвергнута, потому что предполагалось, что ей не хватает математической точности для расчета расстояний и относительных величин, их медицина считалась ненадежной, потому

что она не была «научной» в том смысле, что в ней не использовались точные инструменты, процедуры и т. д. Таким образом, все основы современного западного знания были направлены против латиноамериканского континента (и Юга в целом), чтобы оправдать господство и эксплуатацию ресурсов континента. Это поддерживалось военным превосходством, последней опорой для легитимации якобы эпистемического превосходства западных наций над остальными народами (de Carvalho and Florez-Florez, 2014, pp. 125–126).

Проект «Встреча знаний» направлен на восстановление этого утраченного наследия, а также на выявление предубеждений, присущих традиционному обучению. Первый аспект проекта, пишут де Карвалью и Флорес-Флорес, – это «подлинное эпистемическое обновление» традиционных знаний. Современные обладатели знаний коренных народов объединены вместе в университете в качестве профессоров и исследователей. Этот процесс является открытым, инклюзивным, несектантским и основан на равенстве. Однако открытость не следует путать со сплоченностью: «встреча знаний устанавливает отношение, способное охватить различия в пространстве диалога, даже в точке поддержания аксиологической и идеологической несоизмеримости между различиями. Это означает, что народные, традиционные и современные знания не обязательно уравниваются: все они действительны, но одно не может заменить другое». Таким образом, деколонизация университетского обучения не означает исключения современного знания; процесс деколонизации не является атакой на Европу. Он заключается в том, чтобы указать, что современное европейское знание – это одна из форм знания. Однако это требует поставить под сомнение европоцентризм современного знания и его притязания на универсальность (de Carvalho and Florez-Florez, 2014).

Таким образом, движущими силами изменений в высшем образовании являются не только «глобализация, возникновение общества, основанного на просвещении и ускорение перемен» (Moravcs, 2008), но и появление новых способов генерирования знаний, а также попытки деколонизации просвеще-

ния. Эти тенденции часто анализируются по отдельности, они редко рассматриваются как взаимосвязанное целое, и предпринимается мало попыток чтобы понять сложные взаимосвязи между ними. В совокупности эти тенденции указывают на тот факт, что социальные, гносеологические и технологические условия, поддерживающие дисциплинарный подход к знаниям, постепенно угасают. Намечающееся осознание того, что высшее образование, обучение и исследования должны перейти от прежней парадигмы приобретения в сторону создания новых форм генерации знаний, что имеет значение в определенном контексте, в конкретном сообществе, в конкретных обстоятельствах (Моравец, 2013). По крайней мере, миссия университетов должна трансформироваться «из хранителей знаний в кураторов, создателей, консолидаторов, сертифицированных и кодификаторов знания» (Wolfe and Andrews, 2014). Но помимо этого, нам нужны новые парадигмы высшего образования.

ПАРАДИГМЫ: СТАРЫЕ И НЕ ОБЯЗАТЕЛЬНО НОВЫЕ

В то время как количество призывов к введению новых парадигм в высшем образовании растет, не существует полного консенсуса относительно того, какими должны и могут быть эти парадигмы. Согласно первоначальному определению Томаса Куна, парадигма – это набор убеждений, в рамках которых генерируется, исследуется и развивается знание. Она обеспечивает метафизическую основу для исследования и мировоззрения, определяющего природу мира, наше место в нем и то, как мы, индивидуумы и общества, взаимодействуем с миром и его составляющими. Таким образом, смена парадигмы должна включать изменения основного набора убеждений, метафизики и мировоззрения, но нет достаточных доказательств, что это происходит. В социальных и гуманитарных науках парадигма может рассматриваться «как система из трех вопросов, касающихся онтологии (природы реальности или мировоззрения), эпистемологии (взаимосвязи между субъектом познания и познаваемым) и методологии (способа опре-

деления обоснованности конкретного мировоззрения)» (Bates, 2016, p. 73). Но проблема заключается в том, что «ни одна методология не может определить “абсолютную истинность” мировоззрения, оформленного в пределах определенной парадигмы». Поэтому новые методологии в пределах существующих парадигм не могут привести нас к новой парадигме. Таким образом, дискурс о новых парадигмах оказывается в ловушке; он стремится создать новую парадигму, используя методы, основанные на старой парадигме, а старая парадигма не позволяет отказаться от метафизической структуры, поддерживающей ее.

Неудивительно, что так же, как существует большая путаница в «переосмыслении университетов», существует большое недоумение относительно природы новых парадигм. Предложения варьируются от банальных («существует общее согласие о том, что решающим является изменение стереотипных представлений студентов и их семей относительно расходов, особенно в общинах национальных меньшинств» (Hayes, 2012)), к очевидному для преподавателей («необходимо понять ошибочность разделения образования и жизненного опыта, представления о том, что образование может быть нейтральным») (Chege, 2009) для тех, кто предполагает, работая параллельно на локальном, глобальном и индивидуальном уровнях, чтобы способствовать развитию человеческого потенциала (Cheng, 2005), созданию целенаправленной системы образования (Cohen, 1993), возвращению образовательной системы (de Souza et al., 2013), образования, основанного на философии прагматизма (Johnson and Onwuegbuzie, 2004), и образования, основанного не на парадигме знаний теории человеческого капитала, а на «развитии человека и теории потенциала» (Mehrota, 2005).

Частично проблема заключается в отсутствии четкого определения, что представляет собой сдвиг парадигмы. Томпсон-младший, например, считает, что просто переход к модели развития приведет к новой парадигме «точно так же, как сдвиг, направленный на то, чтобы сделать главным обучение студентов, а не преподавание, представлял собой сдвиг пара-

дигмы. Внедрение модели развития представляет собой новую парадигму для бакалавриата. Стимул для новой парадигмы исходит из социального договора, способности высшего образования реагировать на общественные потребности XXI века и достижения науки о развитии» (Thompson Jr., 2014). Дж. Заджа считает, что «наиболее инновационной идеей является понятие модели “глобальной безопасности” в качестве новой парадигмы как для образования, так и для выживания человека» (Zadja, 2002). Watson et al. предполагают, что спасение придет из области технологий: «новая образовательная парадигма, нацеленная на обучение, должна быть реализована, и технологии, которые постоянно применяются в процессе обучения и сфокусированы на этой новой парадигме, должны быть успешными и своевременными» (Watson et al., 2012). Харбор и Вольгемут были бы довольны «новым демократическим нормативным видением государственного высшего образования. Такое видение будет отдавать приоритет росту студентов, равенству и доступности получения знаний. Оно также будет служить основанием для новой, прогрессивной политики, которая подтвердила бы, что государственные колледжи и университеты являются гораздо большим, чем инструменты экономического развития» (Harbour and Wolgemuth, 2013).

Другие при создании новой парадигмы прибегают к существующим теориям. Например, В. Ченг верит в будущее теории множественного интеллекта, которая рассматривает интеллект как различные модальности, а не как единую способность. Он подчеркивает важность локализации и индивидуализации, и предполагает, что

в новой парадигме человеческая природа в социальном контексте нового тысячелетия должна быть множественной: технологическая личность, экономическая личность, социальная личность, политическая личность, культурная личность и обучающаяся личность в глобальном пространстве информации, высоких технологий и мультикультур... Обучающиеся на протяжении всей жизни индивиды и обучающееся общество (общество, основанное на знаниях) необходимы для поддержания непрерывного множественного развития лич-

ностей и общества в эру стремительных изменений. С точки зрения СМІ (контекстуализированные множественные интеллект) теоретически общество должно стремиться к обществу множественного интеллекта, которое может обеспечить необходимые знания, интеллектуальную базу и движущую силу для поддержания множественных разработок (Cheng, 2000).

Буэндиа и Моралес, напротив, утверждают, что «новая образовательная парадигма эволюционирующего развития» кроется в андрагогике – теории и практике образования взрослых. Они предлагают «разработать дисциплину под названием “пандрагогика”», которая «помогла бы как отдельным людям, так и группам обучаться, создавая свои собственные возможности содействия непрерывному обучению на протяжении всей жизни, общему и устойчивому развитию». Они объясняют, что в андрагогической модели важно получение знаний, а не преподавание. «Знания группы, включая координатора, постоянно развиваются через совместное планирование, применение и оценку процесса обучения. В рамках этого метода проощряются возможность развития как координатора, так и слушателей, новые способы мышления, касающиеся предмета обучения и способа усвоения материала» (Buendia and Morales, 2003, p. 565). Еще одна новая парадигма называется проектно-ориентированным исследованием, которое проблематизирует интервенции, обладает “способностью генерировать знания, непосредственно применимые к образовательной практике” и дает лучший отчет о преподавании и обучении (Design-Based Research Collective, 2003).

Конечно, в этом нет ничего действительно нового. Еще в 1998 году Skolnik говорил, что «не существует ни одной интеллектуальной концепции двадцатого века, которая была бы упрощена до понятия Куна о сдвиге парадигмы. Считается, что термин «сдвиг парадигмы» можно применять к малейшему изменению точки зрения, и сегодня непросто найти семинар на какую-либо тему, на котором бы не анонсировалось, что все слушатели испытают сдвиг парадигмы» (Skolnik, 1998). Существуют две главные причины явно преобладающей тенденции возвращения к широко распространенным понятиям

и теориям. Во-первых, English и Ehrich говорили, что логика области предполагает практику образовательных исследований. Область содержит то, что рассматривается как правильные, достоверные, ортодоксальные и доминантные исследования, – то, что Pierre Bourdieu (1998) назвал «докса» («истина»). Когда интеллектуальная борьба происходит между разными видениями в пределах области, которая утрачивает свою правомерность, докса налагается внешним или внутренним учреждением для обеспечения недостающей легитимности. Сам факт, что «преобладающий подход к поиску истины кроется в позитивистских/поведенческих эмпирических методах», означает то, что «инновации вне этой традиции выглядят невероятными. Возможность противодействия этому типу методологической доксы приведет к конфронтации с давними традициями в этой области. Исследователи не могут выйти за пределы этих методов в своем мышлении, ибо эти методы определяют действительность, которую они воспринимают. И эмпиризм не способен жить согласно своей личной догме, которая заключается в том, что ненаблюдаемые явления не реальны» (English and Ehrich, 2015). Таким образом, интеллектуальная борьба за новую парадигму часто заканчивается восстановлением старой. Во-вторых, сама природа изменений пугает, ставит в тупик и усложняет их и ими движут неконтролируемые капиталистические и технологические силы. Как отмечает Schejbel,

будущее уже наступило, и на горизонте видится настоящая буря для высшего образования. Государственные и национальные правительства слабы, а политические процессы противоречивы и капризны; безработица высока, экономика плоха, и люди ощущают себя бедными. Государственная поддержка чего бы то ни было быстро разрушается; высшее образование дорого, и оно становится для многих недоступным, потому что расходы опережают инфляцию в течение многих лет. Искусственный интеллект больше не является научной фантастикой, а стремление капиталистов к лучшему, более быстрому и дешевому служит движущей силой изменений (Schejbel, 2012, p. 378).

Таким образом, попытки создать подлинно новые парадигмы, похоже, в ближайшее время ни к чему не приведут. То, что происходит сейчас, состоит в том, что разные дисциплины пытаются наложить свою собственную логику на реформу образования. Эту мысль Gage озвучил еще в 1989 году. Он писал, что мы должны осознать, что «противостояние парадигм в образовательных и социологических исследованиях является частью противостояния между дисциплинами. По большей части именно психология породила объективно-количественный подход к исследованию преподавания. В основном антропология породила интерпретационно-качественный подход. Критическую теорию создали в основном аналитики из области экономики, политологии и социологии» (Gage, 1989). Таким образом, статус-кво поддерживался методами, которые появились на основе старых парадигм, гарантируя, что чем больше вещей меняется, тем более они остаются прежними.

Однако среди ученых, склонных к реформам, существует общее мнение, что путь к новым парадигмам должен учитывать устойчивость и трансдисциплинарность, возникающую сложность и быть твердо ориентированным на будущее.

УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ И СТАБИЛЬНОЕ БУДУЩЕЕ

Понятие «устойчивое развитие» само по себе не является новой парадигмой. Его истоки лежат в «Нашем общем будущем», обычно именуемом как доклад Брундтландской комиссии, в котором утверждается, что все развитие как минимум в теории и в широком определении должно быть устойчивым. Как утверждается в докладе, устойчивое развитие «отвечает требованиям современности, не подвергая риску способность будущих поколений удовлетворять собственные потребности» (Brundtland, 1987). Наиболее убедительным в определении доклада Брундтландской комиссии является его решительная ориентированность на будущее. Термин применяется к описанию широкого спектра экологически безопасных и дальновидных практик.

Устойчивое развитие вызвало шок почти во всех учебных дисциплинах и академических областях; и стабильность, которая часто используется как синоним «устойчивого развития», сейчас превратилась в «привычный» дискурс. За последние два десятилетия был подготовлен значительный объем литературы на тему стабильности с акцентом на устойчивое развитие. Этот термин сейчас широко используется учеными и институтами, нацеленными на реформирование, особенно теми, кто стремится к созданию новых парадигм, соответствующих вызовам и возможностям XIX века. Учитывая акцент определения Brundtland на «будущие поколения», можно подумать, что основное внимание будет уделяться потребностям и требованиям будущего поколения. К сожалению, это не совсем так, большинство работ посвящается решению вызовов современности и незначительные усилия прикладываются для представления/моделирования потребностей будущих поколений. И большинство этих моделей решения проблем ограничены в пределах старой и дискредитировавшей себя концепции «развития».

Рассмотрим сначала труд Лизы Ферг «Устойчивое будущее» (2012), разработанный как учебный ресурс для преподавателей, нацеленных на устойчивое развитие. Ферг дает краткое и в то же время обстоятельное вступление к первичным вызовам устойчивого развития с определенным акцентом на изменения климата, но не дает никаких представлений или педагогических инструментов для моделирования будущих возможностей. Подобное можно сказать о более объемном и академически строгом труде Desha и Hargroves *«Высшее образование и устойчивое развитие: модель обновления учебных программ»* (2014). Редакторы собрали впечатляющую модель обновления учебных программ, особенно в области инженерии, но в тексте недостаточно дальновидности, даже при том, что осуждается эндемический «фактор кратковременности в области высшего образования» (Desha and Hargroves, 2014, p.44). В лучшем случае текст перечисляет варианты развития карьеры в будущем:

в то время как фундаментальные знания и умения (включая статистику, динамику, термодинамику и механику жидкости) и в дальнейшем будут формировать основу инженерного образования, новые знания и умения, связанные с устойчивым развитием, нужно интегрировать в учебные программы (включая производство электроэнергии с низким уровнем выбросов углерода, рациональное использование ресурсов, экологичную химию, экологичное строительство, инженерную экологию, топливные элементы и рациональное использование водных ресурсов) (Desha and Hargroves, 2014, p. 33).

Устойчивое развитие, несомненно, стремится к сохранению. Но ключевой вопрос, касающийся того, что мы пытаемся сохранить, остается без ответа или считается, что мы стремимся сохранить неолиберализм и свободную рыночную экономику. Современная тенденция в высшем образовании, как подчеркивают Barth et al. в книге «Руководство по устойчивому развитию высшего образования», изданной издательским домом Рутледж в 2016, направлена на продвижение устойчивого развития посредством обучающих программ, исследований и пропаганды. Действительно, показатели устойчивого образования, как указывают Barth et al., увеличились экспоненциально со времени выхода доклада Брундтландской комиссии. Но на что ориентировано устойчивое образование? В первую очередь на формирование «профессиональных навыков для социально-экономического развития» и «предпринимательской деятельности, определяемой устойчивым развитием». Огромный проект Европейского Союза *«Профессиональные навыки для устойчивого социально-экономического развития»*, в котором участвуют университеты по всей Европе – от Австрии до Швеции – преследует те самые цели. Неужели это означает то, что, как предположили Veunaghi et al., (2014), особенно после Конференции ООН по устойчивому развитию (Рио+20) в 2012 году, высшее образование, направленное на устойчивое развитие, «может рассматриваться как семя вновь возникшей миссии университетов»?

Не совсем. Существует существенная критика устойчивого развития, которая рассматривает «новую миссию» как перестроенную старую, обеспечивающую поддержку

статус-кво. Как подметил Медовой, «устойчивость обычно продвигает нарратив, который вносит ущерб («горькая правда» черной первой половины нарратива) до того, как предлагается моральный призыв к действию (запуск устойчивых практик и естественного капитализма) для предотвращения кризиса и восстановления будущего» (Medovoi, 2010, p.143).

Проблемой устойчивого развития является понятие развития само по себе, глубоко укорененное в монетаристскую экономическую политику. Также существует предположение о том, что устойчивое развитие сейчас поглотилось сферой высшего образования и подчиняется капитализму. Его роль была перенаправлена из экологической безопасности, политики, ориентированной на будущее, на решение проблем западного общества, не подвергая сомнению его базовые нормы и ценности. Устойчивое развитие использовалось для оправдания индустриальных практик и технологического развития, усиливающих социальное и экологическое влияние капитализма. Как результат, все чаще возникают сомнения в самом понятии устойчивости, и некоторые видят потребность в развитии совершенно новой парадигмы – такой, которая была бы укоренена в идеалы устойчивости, а также стремилась переосмыслить высшее образование от начала до конца. В труде *«Высшее образование и устойчивое развитие: парадокс и возможность»* (2009) Гоф и Скотт заявляют, что «дальнейший сдвиг социальной парадигмы происходит сейчас, он неизбежно сложился под воздействием таких явлений, как:

- Неспособность науки и техники решить проблемы бедности, голодания, болезней и разрушения внешней среды;
- Появление риска, который был спровоцирован промышленным применением достижений науки и техники (Beck, 1992, 1999);
- Кризис внешней среды беспрецедентных масштабов;
- Растущее разочарование вместе с потребительским отношением к окружающему миру и/или глобализацией (Gough и Scott, 2009, стр.16).

Гоф и Скот утверждают, что эта парадигма практически с нами и, в действительности, существует увеличивающийся перечень примеров педагогических и институционных моделей, отвечающих на сильные вызовы и инициирующих системные изменения, хотя влияние таких усилий нелегко измерить. Стремление к количественной оценке всего, глубоко укорененное в давних административных практиках многих высших учебных заведений, подавляет творческие эксперименты. Гоф и Скот предупреждают, что если устойчивость превратится в «академическую специализацию», то она утратит свою способность трансформировать. И многие считают, что это уже произошло.

В последнее десятилетие критика устойчивого развития привела к новой концепции «устойчивого будущего» (Тонн, 2007; Conway, 2012; Su et al., 2012; Kempen, 2014). Судя по названию, она сильнее ориентирована на будущее, но также больше опирается на экологию и этику и в большей степени сфокусирована на выработке прагматических педагогических методов. Например, труд Роба Флеминга «*Разработка образования для устойчивого будущего*» (2013) предоставляет видение того, как то, чего удалось достичь с помощью разработанной дисциплины, может использоваться в качестве трансформирующей силы устойчивости. Концентрируясь на необходимости включения, Флеминг выделяет коллективный путь познания, укорененный в прошлом, современном и возможностях, которые нас ждут впереди, нужно сказать, что он делает шаги навстречу потребностям будущих поколений. «Эволюция разработанных профессий к высшему состоянию сознания, — пишет Флеминг, — не требует такого сдвига парадигмы, как *переход* к новому более интегрированному мировоззрению и *охват* всех предыдущих мировоззрений» (Fleming, 2013, p.4). В то время как предложение Флеминга может показаться сложным, особенно в части включения всех предыдущих мировоззрений, его призыв к переходу подчеркивает критическую потребность отказа от прошлых устаревших исследований и учебных моделей в области высшего образования. Флеминг также отмечает и оспаривает укоренившуюся динамику

сил в современных глобальных дискурсах на тему высшего образования, которые он рассматривает как угрозу для расширения масштабов устойчивого развития и учебных практик. «Как преимущественно европеоидные академии смогут преодолеть годы доминирования, и создать более разнообразные и инклюзивные учебные сообщества? Как разработанные профессии смогут отказаться от жесткого контроля их дисциплинарных областей и открыть возможности для конструктивного сотрудничества?» – спрашивает он (Fleming, 2013, p.5). Как и у многих его современников, сила Флеминга состояла в постановке вопросов, а не в предоставлении ответов, и его акцент на «маленьких революциях», являющихся стратегическими шагами для постепенного уничтожения традиционных институциональных структур, предлагает незначительно обнадёживающее видение реформы в высшем образовании.

Акцент устойчивого будущего на учебных планах и образовании также выглядит многообещающим. Уделяется огромное внимание на то, как этика может быть внедрена в университетские курсы, как предоставить первенство разнообразию и вопросам культуры, возможность прививания критического мышления студентам и преподавателям. Например, Steve Keirl предполагает, что студенты должны взаимодействовать в политическом контексте с тремя главными движущими силами последних десятилетий: крайний капитализм, множественная глобализация и подрыв устойчивости неолиберализмом – по сути, студенты должны уйти от доктринальных аспектов высшего образования. Он предлагает устойчивый демократический учебный план, основанный на идеале, сознании, дискуссии и обучении студентов и преподавателей сотрудничеству и соревнованию, таким образом, обучение превращается на крайне квалифицированный процесс (Keirl, 2015). Недавние размышления на тему устойчивого будущего и его роли в сдвиге парадигмы представлены в сборнике под редакцией Stables and Keirl (2015).

Руководство по обучению и получению знаний о устойчивости в высшем образовании, скорее подборка материалов, а не пошаговая модель для учебного плана и педагогической мето-

дики, представлена в книге *«Модель, подходящая для будущего»* Стивена Стерлинга (2012). Работа проведена в пределах более широкого контекста Десятилетия образования в сфере устойчивого развития Объединенных Наций (2005-2014), являющейся проектом широкомасштабной реформы, осуществляемой ЮНЕСКО. Предоставляя практические соображения и реальные стратегии для моделирования устойчивости в пределах класса и исследовательских практик, модель, подходящая для будущего, сейчас функционирует как одно из ключевых приоритетных направлений в высшем образовании, которая является британской организацией, деятельность которой направлена на увеличение качества получения знаний и преподавания в сфере высшего образования. В отличие от многих современников, Стерлинг посвятил много времени и энергии области ценностей, которую многие рассматривают как начальную точку для системных изменений. Он установил обширный перечень, возникший в дискурсе устойчивого будущего:

- Самодостаточность (жить легко);
- Равенство и справедливость (между поколениями и в пределах поколения);
- Социальная инклюзия и удовлетворения основных потребностей человека;
- Участие и расширения прав и возможностей;
- Экологическая эффективность (в области использования ресурсов);
- Биоразнообразие и зеленое пространство;
- Человеческие права и потребности;
- Этическое инвестирование и справедливая торговля; устойчивый консюмеризм;
- Права и потребности животных;
- Демократия и участие;
- Сохранение ресурсов и эффективность;
- Взаимная помощь;
- Удовлетворение потребностей на локальном уровне;
- Устойчивость и надежность;
- Система здоровья и благополучия;
- Ориентированность на будущее (стр. 34-35).

То, что Стерлинг упоминает «ориентированность на будущее», синоним футурологии или прогнозирования, в качестве ценности, а не стратегии или подхода, довольно примечательно, но только лишь в качестве первого шага. Фактически, новаторская работа Стерлинга была канонизирована передовыми учебными программами, включая программу устойчивого образования в магистратуре Портлендского государственного университета, являющуюся одной из первых в увеличивающемся количестве программ в этой области. В своей более ранней работе *«Устойчивое образование: пересмотрение обучения и изменения»* (2001) Стерлинг оспаривает парадигму высшего образования механистической и индустриальной эры, описывая видение системных изменений, укорененных в базовой концепции благополучия. Это название выходит за пределы природы диалога на тему устойчивости, параллельно ссылаясь на разработки, учитывающие потребности доклада Брундтландской комиссии. Размышляя над потенциальным влиянием возникновения устойчивости, Стерлинг отмечает, что «сравнительная новизна программы в области достижения устойчивости, междисциплинарная природа области, потребность в подходе, сконцентрированном на учащемся, «зеленый менеджмент» и организационное обучение – все это является вызовом для установленных норм» (Sterling, 2001, p. 71). Хотя значительная степень новшества устойчивости иссякла с того времени, как Стерлинг написал эти слова, его видение угрозы устоявшимся нормам является важным, даже в большей степени, чем десять лет назад. Основываясь на работах Стерлинга и других, дискурс устойчивого развития ставит под сомнение установленные нормы, особенно в отношении того, как сложные проблемы устойчивого развития рассматриваются и понимаются в пределах высшего образования.

Устойчивое будущее нацелено вдохнуть новую жизнь в системное мышление, комплексный характер и будущие методы в этом подходе. В отдельном издании *«Образование для устойчивого будущего: парадигма надежды на XXI век»* (2000) Wheeler and Bijur объясняют, как это осуществить. Они обращают внимание на важность системного мышления – процесса понимания того,

как системы, наборы взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, влияют друг на друга – «коллективной научной работы» и «умений участия в общественной жизни» для студентов. Они также подчеркивают важность перспективного видения – процесса планирования, в центре которого стоит определение параметров идеального будущего. Вместо того, чтобы предоставлять шаблонный или пошаговый план, разработка концепции действует как средство навигации и предлагает, по меньшей мере, ориентиры для движения в избранных направлениях. Роль *«Теории комплексности для устойчивого будущего»* объясняется Norberg and Cumming (2008), они обеспокоены тем, как мы можем трансформировать институционные парадигмы. Хотя они фокусируются предпочтительно на сохранении природы, их ссылка на комплексный подход предоставляет ценные соображения для реформы в пределах высшего образования. Также Norberg and Cumming подчеркивают уместность «перспективного видения и планирования» и исключительно важную роль разнообразия как силы для преодоления ограничений современного мира: «...на центральном месте должны быть процессы, которые влияют на разнообразие в пределах системы, поскольку это имеет влияние на наше будущее» (Norberg and Cumming, 2008, p.290).

Вопрос природы и роли дисциплин часто возникает в дискурсе устойчивого развития. В труде *«Устойчивые знания: теория междисциплинарности»* (2014) Роберт Фродман наглядно демонстрирует то, что философия, которая рассматривает себя как мать всех дисциплин, должна возглавить изменения, пытаясь вырваться на волю для решения реальных проблем. Философия и гуманитарные науки должны открыть себя заново ради устойчивости и взять на себя систематическое, сократовское задание по обеспечению исторической и философской критики общества. Интересно, но возможно и не удивительно, что Фродман не верит в то, что отказ от дисциплин, который некоторые рассматривают как условие для реформирования высшего образования и возникновения абсолютно новых парадигм, является необходимым. В то время, как философии надлежит играть роль в выдвигании пра-

вильных вопросов, связанных с устойчивым будущим, оценки Фродмана «философов-бюрократов» и «узких философов» в большей мере касаются «отказа» от философии как дисциплины, а не действительного удовлетворения вызовов устойчивости в высшем образовании. С другой стороны, Jacques Rancière, известный своей работой в области политической теории, выступает против структуры дисциплин. В интервью 2008 г. Jacques Rancière заявил, что «распределение дисциплин относится к более фундаментальному распределению, которое разделяет тех, которые упоминаются, как способные думать, и тех, которые не способны это делать; тех, кто занимается наукой, и тех, кто считаются ее объектами. Устойчивость должна стремиться быть «междисциплинарной», которая предполагает «не только вопрос выхода за пределы дисциплин, но и разрушение их» (Baronian and Rosello, 2008).

Однако общий акцент в развитии концепции устойчивого развития делается не на разрушении дисциплин, а на работе в пределах междисциплинарных моделей.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ: ОФОРМЛЕНИЕ НОВЫХ ПАРАДИГМ

В то время как возникновение концепции устойчивости в пределах высшего образования инициировало новую дискуссию о дисциплинарных ограничениях и исследовательских практиках, социальные движения в 1970-х и 1980-х гг. подняли проблемы, связанные с методами исследований в определенных дисциплинах. Вопрос об укоренившейся силе традиционных дисциплин привел к глубоким вопросам о природе и деятельности высшего образования. Было ли высшее образование подготовлено к вызовам времени радикальных изменений? Могло ли высшее образование быть частью решения (решений) сложных проблем? Как высшее образование может отойти от «колонизации будущего» (Sardar, 1993) и внести свой вклад в предвидение более справедливого и равноправного будущего? Отвечая на эти и другие вопросы, многие рас-

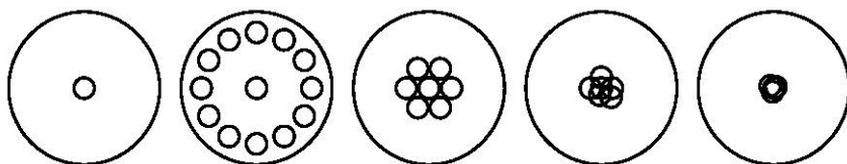
сма­три­ва­ют ста­рую па­ра­диг­му, со­глас­но ко­то­рой ка­ждая дис­ци­п­ли­на ге­не­ри­ру­ет зна­ния в сво­ей об­ла­сти, как ус­та­ре­вшую и не­при­спо­со­б­лен­ную к вы­зо­вам и воз­мож­но­стям бу­ду­ще­го. По­сле до­кла­да Бру­ндт­ланд­ской ко­мис­сии дис­курс ка­сат­ель­но ме­ждис­ци­п­ли­нар­но­сти рас­ши­рился с од­но­го цен­тра раз­ви­тия но­вых об­ла­стей ис­сле­до­ва­ния к лик­ви­да­ции про­бе­лов в дис­ци­п­ли­нах как ме­то­дов ге­не­ри­ро­ва­ния и ин­те­гри­ро­ва­ния но­вых зна­ний; и мно­гие уче­ние бы­ли за­ин­те­ре­со­ва­ны в том, что­бы эта кон­цеп­ция эво­лю­ци­о­ни­ро­ва­ла в цен­траль­ный эле­мент но­вой па­ра­диг­мы выс­ше­го об­ра­зо­ва­ния (Klein, 1990; Nissani, 1997; Haynes, 2002). Со­глас­но оп­ре­де­ле­нию На­ци­о­наль­ных ака­де­мий, «ме­ждис­ци­п­ли­нар­ность во­пло­ща­ется в жизнь груп­па­ми или лич­но­стя­ми, ко­то­рые ин­те­гри­ру­ют ин­фор­ма­цию, дан­ные, тех­ни­ки, ин­стру­мен­ты, пер­спек­ти­вы, кон­цеп­ции и/или те­о­рии двух или боль­ше­го ко­личес­тва дис­ци­п­лин или от­рас­лей спе­ци­а­ли­зи­ро­ван­ных зна­ний, что­бы спо­соб­ство­вать фун­да­мен­таль­но­му по­ни­ма­нию или ре­шить про­бле­мы, ко­то­рые ле­жат за пре­де­ла­ми од­ной дис­ци­п­ли­ны или об­ла­сти ис­сле­до­ва­ния» (2005). С ак­цен­том на уг­луб­ле­нии зна­ний и ин­те­гри­ро­ва­нии раз­лич­ных то­чек зре­ния и под­хо­дов пер­спек­ти­ва ме­ждис­ци­п­ли­нар­ных ис­сле­до­ва­ний и прак­тик в обес­пе­че­нии ус­той­чи­во­го ре­ше­ния про­бле­м оста­ется мо­щной в пре­де­лах выс­ше­го об­ра­зо­ва­ния, хо­тя не­ко­то­рые про­дол­жа­ют сом­не­вать­ся в эф­фек­тив­но­сти это­го под­хо­да и его по­сле­дс­т­ви­ях.

Ре­сур­сы и кри­ти­че­ский ана­лиз ме­ждис­ци­п­ли­нар­но­сти зна­чи­тель­но уве­ли­чи­лись на про­тя­же­нии по­след­них не­ско­ль­ких де­ся­ти­ле­тий. Но их боль­шин­ство, ес­ли не все, по м­не­нию Jacobs and Frickel, под­раз­де­ля­ют­ся на три ка­те­го­рии: ме­ждис­ци­п­ли­нар­ность «за­слу­жи­ва­ет выс­о­кой оцен­ки как иде­ал, от­вер­га­ется как уг­ро­за, и при­ни­ма­ется как прак­ти­ка» (Jacob and Frickel, 2009, p. 44). Кон­цеп­ту­аль­ная яс­ность, пред­ло­жен­ная На­ци­о­наль­ной ака­де­мией и дру­ги­ми уч­ре­жде­ни­я­ми, по­зво­ли­ла мно­гим уче­ным ут­вер­ждать, что они ис­поль­зу­ют ме­ждис­ци­п­ли­нар­ный под­ход, но в то же вре­мя про­дол­жать сом­не­вать­ся в пред­по­ло­жи­тель­ном «пре­вос­ход­стве ме­ждис­ци­п­ли­нар­но­го под­хо­да над дис­ци­п­ли­нар­ным» (Jacobs and Frickel, 2009, p. 60) и в

том, что фактически представляет собой междисциплинарность на практике и в исследованиях (Stember, 1991). Отдельные дисциплины развили четкие параметры измерения генерирования знаний, которое обычно осуществляется внутренними экспертами, но освоение новых вод, оценка междисциплинарности является сложной и остается предметом разногласий между сторонниками и критиками.

Поддерживание некоторых дисциплин в нетронутом состоянии в беспокойные времена – как, например, утверждает Фродман в случае философии или экономики в условиях растущей критики – превратилось в один из маркеров междисциплинарных исследований и практики. Естественно, в связи с этим возникла серьезная озабоченность по поводу предположений и программ, лежащих в основе таких инициатив.

Одним, или возможно главным, основанием постоянного напряжения по поводу междисциплинарных исследований и практик является путаница между разновидностями дисциплин. Только какая разница между интра-, мульти-, кросс-, меж- и трансдисциплинарными подходами и исследованиями? Jensenius предоставляет некоторые показатели в наборе графики, которые визуализируют то, как каждый подход работает в теории и практике.



Интрадисциплинарный > Мультидисциплинарный > Кроссдисциплинарный > Междисциплинарный > Трансдисциплинарный



Интрадисциплинарность функционирует в пределах одной дисциплины; кроссдисциплинарное исследование рассматривает одну дисциплину с точки зрения другой; мультидисциплинарные исследования включают «специалистов разных дисциплин, работающих вместе, опираясь на знания в

своей дисциплине»; междисциплинарные методы направлены на «интеграцию знаний и методов различных дисциплин при использовании настоящего синтеза подходов», а цель трансдисциплинарного подхода состоит в «создании единства интеллектуальных моделей за пределами дисциплинарных взглядов» (Jensenius, 2012). Однако, как показывает Jensenius, в то время как междисциплинарные исследования и практика направлены на смешивание и размывание границ дисциплин, кто-то может все еще определять контуры дисциплин, которые продолжают генерировать знания и, что, возможно, более важно, синтезировать дисциплинарные знания (Jensenius, 2012). Эти знания, однако, оставляют дисциплины в первоначальном виде и часто мало влияют на трансформирование практики в пределах самой дисциплины. Это происходит из-за того, что междисциплинарное сотрудничество рассматривается как вторичное для генерирования знаний в пределах дисциплины и заканчивается, когда источник финансирования таких дисциплин иссякает (Stember, 1991; Jacobs and Frickel, 2009). Выходя за рамки дисциплин и продвигая исследовательский подход, трансдисциплинарность недавно стала призывом к единым действиям преподавателей, обеспокоенных реформой, которые стремятся развить новые парадигмы и методы разделения исследований и практики в высшем образовании. Этот термин был введен Jean Piaget (1972) для того, чтобы указать на потребность выхода за рамки простого синтеза дисциплинарных знаний и движения к постижению знаний без дисциплинарных границ (Bernstein, 2015). Обладая сдвигом в фокусе и местоположении, трансдисциплинарность требует преданности этосу проекта, а не обычаю и традиции дисциплины, который оживляет и делает необходимым новый обмен между группами, занимающимися этой работой. Эта точка зрения была выдвинута румынским физиком, одним из главных инициаторов Первого мирового конгресса по трансдисциплинарности (1994), который привел к созданию Мировой хартии по трансдисциплинарности (Bernstein, 2015). Хотя ее упоминали как значительный прорыв, помпезные формулировки хартии оставили много спорных чувств, что она является скорее манифестом,

чем объединяющим заявлением о намерениях и академическим трактатом. Хартия также критикуется за ее утопичность и некую консервативность в том, как она определяет постулаты трансдисциплинарности, особенно ее ключевые принципы:

«Строгость, открытость и толерантность являются ключевыми характеристиками трансдисциплинарного подхода и видения. Строгость в аргументации, принятие во внимание всех существующих данных являются лучшей защитой против возможных отклонений. Открытость включает принятие неизведанного, неожиданного и непредсказуемого. Толерантность подразумевает признание права на существование противоположных идей и истин» (Nicolescu, 1994).

В то время как трансдисциплинарность предлагает новую модель для способов и средств исследования, возникло много вопросов о том, как воплотить в жизнь трансдисциплинарность, особенно когда она требует новых дискуссий о смысле и ценностях – тем, которыми занимаются не все дисциплины. Как утверждает Semetsky: «...трансдисциплинарные знания принадлежат к тому, что Nicolescu обозначил как знания *in vivo*, выходящие за рамки научных знаний о внешнем мире как независимые от предмета. Связанные с внутренним миром человеческой субъективности, они обязательно включают систему ценностей и значений, выходящих за границы объективных фактов» (Semetsky, 2010, p. 35). Если кто-то примет постулат Semetsky за чистую монету, то трансдисциплинарность будет представлять прямую угрозу одной из основ дисциплинарной структуры высшего образования – презумпции объективного исследования.

Несомненно, использование ценностей как центра или канала доступа для исследований не является уникальным для трансдисциплинарности. Однако объединение разных дисциплин является шагом за пределы синтеза и шагом вперед к генерированию действительно новых типов знаний. Одним путем к воплощению трансдисциплинарности, как утверждает Klein, является оформление ее в качестве метаподхода, который может также толковаться как новая парадигма, и как Фле-

минг (2013) приводит доводы в пользу трансцендентности. Он пишет: «Как эпистемологический проект, трансдисциплинарность следует более тщательно согласовывать с дискурсом трансцендентности. Как метод генерации знаний, она будет связана с прагматическими задачами, хотя они варьируют от изготовления новых продуктов к новым протоколам охраны здоровья и экологической устойчивости. Как форма критики, она будет продолжать выдвигать вопросы к структуре и логике университета и его роли в обществе» (Klein, 2014, p. 73). Vocchi et al. предложили более четкий аргумент относительно того, как и почему трансдисциплинарность может привести нас к новой парадигме. Они предполагают, что трансдисциплинарность «должна рассматривать структуру знаний» посредством «прямых и косвенных предположений, которые формируют парадигму, с помощью которой различные дисциплины и взгляды создают знания». Они продолжают: «...она должна включать сложное мышление и понимание организации знаний, изоморфных на когнитивных и институциональном уровнях, истории редукции и разъединения (то, что Морин (1994, 2008) называет «простая мысль»), и важности контекстуализации и связи (или «комплексная мысль»)» (Vocchi et al., 2014, p. 341). С ее унаследованным акцентом на сложности, трансдисциплинарные исследования и практика в пределах высшего образования могут действовать как катализатор генерации знаний, которые могут, в смысле и форме, создавать новые парадигмы, так и испытывать институциональные границы и модели.

Такая трансдисциплинарность рассматривается как метод или подход, а не как парадигма, упоминается многими учеными скорее как сила, а не слабость, если только удерживать ее от ратификации и поглощения существующими формами исследования в пределах высшего образования. Поддерживая непримиримую двусмысленность, которая предоставляет убедительный вызов для традиционных ученых, трансдисциплинарность может использовать и создавать дальнейшие дискуссионные и реальные силы, согласовывая их с другими возникающими критическими способами исследований. Как

подметил Darbellay, когда трансдисциплинарность «согласована с постнормативной наукой и определением злободневных проблем (Rittel & Webber, 1972), дискурсы нарушений и решения проблем объединяются, освобождаясь от редукционистских и механистических предположений о способах связи вещей, того, как система функционирует и ожиданий того, что наука предоставит единое «самое лучшее» решение или окончательные ответы» (Darbellay, 2015, p. 72).

КОМПЛЕКСНОСТЬ И СЛОЖНЫЕ СИСТЕМЫ

Вместе с трансдисциплинарностью, существует также четкий сдвиг в направлении комплексности. Опять же комплексность сама по себе не является новой парадигмой; она появилась в начале 1990-х гг., когда Институт Санта-Фе в Нью-Мексико начал публиковать свою новаторскую работу на тему «сложные адаптивные системы» (Waldrop, 1992). Эта первая работа была направлена на науку: предпочтительно на физику и биологию и привела к возникновению теории хаоса, экономфизики и системной биологии (Kauffman, 1992). Однако комплексность вскоре распространилась на общественные науки (Kiel and Elliott, 1997; Eve et al., 1997), но акцент оставался на количественном анализе (то, что Eve et al. назвали «надежными показателями») в политологии, экономике и менеджменте в пределах междисциплинарного и мультидисциплинарного подходов. Существует одно предостережение: комплексность вынесла идеологический характер общественных наук на первый план. Как подметили Harvey and Reed (1997, стр.296) в книге Keil et al., большинство ученых «косвенно предполагает, что существует только одна общественная наука и единственный научный метод»; комплексность подвергает сомнению это «методологическое предположение» и указывает на то, что «ни один метод не может полностью оценить многосторонний комплексный характер социальной жизни».

Так что же такое комплексность? И какое значение она имеет для высшего образования?

Для начала мы должны понять разницу между тем, что является усложненным, и тем, что является комплексным. Усложненная система похожа на спутанный ком шерсти: возможно, понадобится некоторое время и существенные усилия, но его так и не удастся распутать. Проектирование, которое имеет не более чем шесть переменных, является хорошим примером усложненной системы. Комплексные системы являют собой абсолютно другой феномен. Комплексная система похожа на разветвленную и сложную сеть, в которой все элементы взаимосвязаны. Эти элементы невозможно рассоединить: чем больше усилий мы прикладываем, тем более запутанной становится сеть. Таким образом, проблемы, связанные с комплексными системами, считаются «опасными», потому что их невозможно решить традиционными путями, учитывая их взаимосвязанность, взаимозависимость и крайне запутанную природу. Как утверждает Dilger (2012), мир сам по себе является комплексным.

Существует намного больше людей, нежели в прошлом, с которых можно начать. Общества являются еще более комплексными и более взаимосвязанными, нежели в прошлом. Наблюдается значительный прогресс в науке, технике и экономике, который сильнее углубляет общую комплексность. Интернет не только объединяет людей всего мира, а также содержит массив данных, увеличивающийся экспоненциально. Потребуется не одна жизнь для того, чтобы пересмотреть и прочесть всю информацию, которая генерируется ежедневно. По крайней мере, количество, если не качество новых данных, является абсолютно ошеломляющим. Более того, в то время как многие данные являются довольно простыми, комплексность и глубина науки и техники увеличивается. Например, новейшие компьютеры уменьшаются в размерах, но становятся более быстрыми и эффективными, чем их предшественники (Dilger, 2012, с. 50).

На протяжении последнего десятилетия теория комплексности существенно эволюционировала. Она состоит из ряда клю-

чевых постулатов. Как пишет Пейдж, мы можем рассматривать комплексность как «пересекающиеся структуры и модели, которые нелегко описать или предвидеть. Системы, продуцирующие комплексность, состоят из *разных* структур, подчиняющихся правилам, поведение которых является *взаимозависимым*. Эти структуры взаимодействуют посредством *контактной структуры* или *сети*. Также структуры часто *приспосабливаются*. Адаптации можно изучать в социальных системах, или при естественном доборе в экологической системе» (Page, 2012, с. 17). Иными словами, комплексные системы состоят из ряда различных структур, взаимодействующих посредством сети, которая может быть компьютерной сетью, географическим пространством, рынком, экосистемой или группой людей, обществ или институтов. Богатство взаимодействий позволяет системе проходить спонтанную самоорганизацию: «...люди, пытающиеся удовлетворить их материальные потребности, подсознательно организуют себя в экономику посредством множественных индивидуальных актов купли/продажи; это случается без какого-либо руководства или сознательного планирования. Гены при развитии эмбриона самоорганизуются определенным способом, чтобы создать клетки печени, и другим путем, чтобы создать клетки мышц. Летящие птицы приспосабливаются к действиям соседей и подсознательно организуются в стаю» (Waldrop, 1992, с. 11). Более того, эти комплексные самоорганизующиеся системы являются *адаптивными* – они превращают все, что бы ни происходило, в их преимущество. Адаптация может быть процессом обучения в социальной системе или естественным отбором в экологической системе. Если структуры в комплексной системе приспосабливаются, потом они развивают большие способности реагировать на изменения внешней среды. Комплексные адаптивные системы имеют другую важную характеристику: они способны стимулировать *появление*: иными словами, другой порядок структур и функций, которые возникают в результате взаимодействий в сети. Появление может быть как позитивным, так и негативным. Муравьи способны строить мосты. Культуры могут трансформировать себя и становиться инновационными и динамическими. Компьютерные системы могут разрушаться. Рынки могут

рухнуть. Комплексные системы стремятся быть большими, противоречивыми и способны стимулировать значительные события. Именно поэтому «комплексность сложно измерять» (Dilger, 2012).

Комплексные системы имеют другие важные особенности. Комплексная система, состоящая из сетей, связывающих взаимозависимые и взаимодействующие элементы, может генерировать *позитивный отклик*: циклический механизм, который увеличивает количество вещей в геометрической прогрессии. Результатом множества независимых переменных, взаимодействующих друг с другом разнообразными путями в сетевой комплексной системе и генерирующих позитивный отклик, является *хаос*. Хаос получил много определений от «типа упорядоченности без периодичности» к «качественному изучению нестабильного аperiodического поведения в детерминистических нелинейных динамических системах» (Kellert, 1993, p. 2). Интересное определение дал Эдвард Лоренц, первопроходец в теории хаоса: «когда настоящее определяет будущее, но приблизительное настоящее не может приближенно определить будущее». Роджер Левин, научный журналист, дал популярное определение: «от взаимодействия отдельных компонентов внизу возникает некий тип глобальной особенности, которую мы не можем предвидеть, имея знания только об отдельных компонентах» (Lewin, 1993, p. 12). Такие системы способны уравнивать порядок и хаос. Эта точка равновесия называется гранью хаоса: точка, в которой система находится как будто в своего рода состоянии между стабильностью и полным растворением в нестабильности. На грани хаоса комплексные системы могут разрушаться или самоорганизовываться в новый порядок. «Другой отличительной характеристикой хаотических систем является их чувствительная зависимость от начальных условий – бесконечно малые изменения вначале ведут к большим изменениям в дальнейшем» (Sardar and Abrams, 1999, p. 26). Это означает, что комплексные, сетевые системы полны неопределенности, множественных аспектов и склонны к нестабильному поведению (Nowotny, 2016; The Philosopher's Magazine, 2014). Это также означает, что

комплексные системы сами по себе требуют комплексных систем для понимания и управления ими, – так называемый Закон необходимого разнообразия. Разнообразие является не только необходимым, оно – обязательное и императивное, оно также носит множественный характер в его самом широком смысле – разнообразие, плюрализм, мультикультурализм, разные точки зрения и интер-, мульти- и трансдисциплинарность. Все это должно присутствовать в любом стремлении, которое пытается понять комплексные системы, включая высшее образование и генерирование знаний.

Комплексность является не просто важной теорией. Именно так устроен и функционирует наш мир. Если мы должны понять изменения во всех их измерениях, включая как социальные, политические и культурные изменения, так и изменения в образовательных парадигмах, мы не можем игнорировать комплексность. Понимая, что жизнь сама по себе сейчас стала более комплексной, и практически все проблемы, с которыми мы сталкиваемся, являются комплексными, опасными, то, что комплексность должна быть центральной в общественных науках и высшем образовании, может сделаться естественным. Colander and Kupers (2014) спрашивают: «Почему тогда специалисты в области общественных наук еще не применяют это на практике?». Их ответ: «...главная причина кроется в том, что у нас практически отсутствуют «специалисты в области общественных наук»; вместо этого мы имеем экономистов, социологов, политологов, психологов и др., которые рассматривают политику с точки зрения своей области. Распределение общественных наук упустило интеграцию, являющуюся основанием комплексности» (Colander and Kupers, 2014, p. 260). Это не естественное состояние, а результат академической институциональной структуры, которая поощряла отдельные единицы.

Комплексность не может служить новой парадигмой, но она определенно имеет потенциал инициировать появление новых парадигм. Bates описывает ее как «возникающую парадигму»; он считает, что «утверждение основано на существенном объеме знаний, которые науки о комплексности развили

для объяснения комплексной образовательной динамики» (Bates, 2016, p. 75). Viacava and Pedrozo (2010) предположили, что, если высшее образование рассматривается как адаптивная комплексная система и развивает способность справляться со сложностями, оно откроет себя заново как новая парадигма. Однако, «игнорируя базовые принципы комплексности, образовательные институты, средства и цели которых оказывают обратное действие друг на друга, пришли к неоспоримой точке зрения, которая заключается в том, что служение благим целям с помощью низких методов заканчивается, изменяя и замещая их этими методами». Все попытки «реформирования имеют позитивные результаты» и в дальнейшем будут подчеркивать кризис в области высшего образования (Konidari, 2011, p.71).

В том, что касается знаний и высшего образования, комплексность учит нас определенным подходам, которые мы не можем позволить себе игнорировать. Комплексность говорит – фактически, навязывает – нам о том, что:

1. Наш глобализированный мир является взаимосвязанным, взаимозависимым и сетевым; «комплексность наших вызовов возникает из-за увеличивающейся взаимосвязанности человеческого мира». Таким образом, мы должны обратить внимание на сети и взаимодействия, обратную связь и повторения: действия находятся во взаимодействии.
2. Изменения могут изучаться только конструктивно в пределах трансдисциплинарной парадигмы, учитывающей комплексное разнообразие человеческих обществ, культур и различные дисциплины. Пейж (2011) определяет три типа разнообразия, которое мы должны учитывать: вариации в пределах типа, различия между типами и различия между обществами или системами.

3. Мы не можем обрести знания «раз и навсегда», знания, скорее, являются «тем, что мы должны активно и постоянно получать из внешней среды. Почему постоянно? Потому что посредством наших действий мы создаем знания, и, создавая знания, мы учимся действовать разными методами, а действуя разными методами, мы генерируем знания, которые изменяют мир, из-за чего мы действуем по-другому, и так далее бесконечно» (Osberg et al., 2008, с. 213).
4. Знания генерируются в пределах обществ и сетей и поэтому являются контекстуальными, неотъемлемыми от социального, культурного, интеллектуального и политического контекста и фактически комплексными. «Аналогично самоорганизованным взаимодействиям между компонентами в комплексной адаптивной системе люди в организациях взаимодействуют на местном уровне, следуя локальным самоорганизационным влияниям, таким как сила, выбор и локальные модели общения» (Bates, 2016, с. 66). Усовершенствованное действие определенных личностей, обществ или отдельных институтов не влияет на систему в целом. Это будет происходить только тогда, когда общества собираются вместе в сети, которые стимулируют реальные изменения.
5. «Образование основывается на радикальной переориентации вопросов, формирующих исследования, о решении «кризиса» в области образования на вопросы об открытой перформативной природе знаний» (Bates, 2016, р. 39).
6. «Образование – это не просто процесс обретения навыков и информации, это процесс становления определенной личности – знающего человека в контексте, где то, что означает знать, обсуждается с учетом компетентности общества» (Wanger, 2008, р. 2).
7. Реформа в области высшего образования не может сводиться к предписаниям, согласованным планам и програм-

мам. Комплексность объясняет, почему программы и планы реформ в области высшего образования «не могут быть записаны в программных документах и переданы для их механического внедрения» (Bates, 2016, с. 3). Новые парадигмы в высшем образовании могут содержаться в возникающих вопросах, поскольку комплексность «рассматривает изменения в образовании как возникающие и чувствительные к комплексным местным условиям и вероятности того, что изменения начальных условий, часто повторяющихся во времени, могут привести к непредвиденным или нежелательным последствиям» (Bates, 2016, с. 40).

Комплексность имеет потенциал к открытию новых возможностей и подводит нас к новой парадигме – в настоящем смысле радикальным изменениям доминантных верований, традиционных структур и моделей знаний, бытия и действий. Но результаты невозможно узнать заблаговременно. По определению возникновение чего-либо невозможно предвидеть. Однако оно может привести к новым элементам и видениям и, таким образом, открыть неограниченные возможности. Так же как к изменению других вещей, так и к изменению наших ожиданий и себя.

Конечно, комплексность может включать анализ данных, математические манипуляции и шаблонные операции (Page (2016), Kile и Elliott (1997), Eve et al. (1997)). Но комплексность наилучшим образом передается как описания. Bates пишет:

«Быть человеком означает быть обеспокоенным значениями, стремиться к ним, и значения можно передать только текстовым путем – посредством организованного описания или прозы. Описательный подход, предоставляющий читателю косвенный опыт, может подчеркнуть значения и соображения, возникающие на основании данных. В комплексных неформальных организационных исследованиях описательные методы предлагают потенциал для глубокого понимания изменений процессов и их преднамеренных и непреднамеренных последствий, а также объединения множественных точек зрения практиков» (Bates, 2016, p. 81).

БУДУЩЕЕ И ВОПРОСЫ ЦЕННОСТЕЙ

В высшем образовании, ориентированном на будущее, также речь ведется о смыслах, признании и усилении нашего человеческого общества. Одним из основополагающих предположений работ по футурологии с различными точками зрения является то, что существует не один, а много вариантов будущего. Оно включает комплексность и трансдисциплинарность в качестве главных постулатов и нацелено на плюрализацию знаний, а также и те самые средства, посредством которых знания генерируются. Как отмечает Сардар,

футурология противостоит комплексности, а также противоречиям, унаследованным в этом мире, она учитывает, как глобальные, так и локальные измерения планирования; делает акцент на взаимозависимости и взаимосвязях и включает плюрализм и участие на всех уровнях общества и культур. В той мере, в которой футурология включает систематическое и дисциплинарное, эмпирическое и рациональное изучение возможностей будущего, футурология является наукой. Но эксперименты невозможны в футурологии, поэтому в этом смысле футурология не является наукой. Насколько футурология включает дальновидность, перспективный анализ, создание видений и образов, футурология является искусством. Это искусство прогнозирования, основанное на науке исследования (Sardar, 2006, с. 63–64).

Хотя футурология существует с начала 1960-х гг., на протяжении двух последних десятилетий и особенно после экономического кризиса в 2008 г., она обрела более острый фокус в академии и институтах высшего образования. Внезапно это выглядит так, как будто бы каждый «открывает» и «обеспокоен» «будущим». Но «будущее», воспринятое и проецируемое многими, может быть в дальнейшем тем, цели и задания которого описывал Сардар (1999). «Будущее» имеет разное значение для разных людей. Это очевидно, исходя из названия, данного типу исследований «будущего»: футурология, футуристический и футуризм в США, и дальновидность в корпоративных, бизнес-,

управленческих и технократических кругах. В определенных корпоративных и военных штаб-квартирах она рассматривается как «стратегический менеджмент». Акцент в этих подходах неизменно делается на «будущее»: существует только одно будущее, которое можно обоснованно предвидеть, которым можно управлять и которые можно контролировать. Эти подходы презентуют изучение будущего так, словно оно было наукой, которая может изучаться, как и другие науки, например, физика или биология. Как таковые, они не только игнорируют сложность, но и противоречат растущей сложности мира. В Европе и Австралии термин «изучение будущего» предпочтительнее подчеркивает междисциплинарную природу области, а также множество альтернативных вариантов будущего. Во Франции и Испании термин «перспективные» используется с аналогичной интерпретацией плюрализма и множественности. «Изучение будущего» также является названием самого старого главного журнала в этой области: «Будущее – Журнал политики, планирования и изучения будущего» (Sardar, 2010). Предсказания используются как альтернатива «будущего». В международном контексте «футурология» – самый популярный термин в медиа и среди пишущих бестселлеры для аэропортов, которые используют его исключительно для «прогнозирования будущего». На протяжении последних пяти лет «прогнозирование» используется как синоним будущего. Jasman and McIlveen (2011) предоставили топологию доминантных терминов о будущем, которые используются в дискурсе высшего образования, и то, что они означают в контексте исследований.

- Прогнозирование обычно применяется в экономическом контексте, часто используя статические подходы для составления прогноза.
- Дальновидность и стратегическое прогнозирование направлены на то, чтобы увеличить осведомленность о последствиях нынешних действий в будущем, но не обязательно представлять сценарии будущего, чтобы помочь определить возможный и предпочтительный исход.

- Исследование будущего и крайне важные исследования будущего обычно ограничены академическим контекстом, предлагающим тщательное и глубокое размышление о будущем (Semetsky, 2008). Требования получаются с помощью понимания и теорий общества. Крайне важные исследования будущего, как правило, учитывают вопросы власти и управления.
- Социология будущего также является академическим подходом, который отслеживает появление доминантных идей о будущем, истории мышления и нашего понимания времени (Adams and Groves, 2007). (Jasman and McIlveen, 2011, p. 119).

Нужно подчеркнуть, что большинство работ о будущем характеризуется односторонней сосредоточенностью на прогнозировании, или, в более изоциренном случае, направлены на получение корпоративной и экономической выгоды. Хороший пример первого был продемонстрирован Parr, который попросил *Times Higher Education* «пять экспертов дать свои прогнозы». В результате выяснилось, что будущее будет ограничено дополненной реальностью, виртуальными платформами, более совершенными датчиками, 3D-принтерами и краудсорсингом (Parr, 2014). Другие «Пять больших прогнозов будущего высшего образования» утверждают, что учебный план будет становиться более мультидисциплинарным, будет существовать баланс между MOOCS (Massive Open Online Courses – масштабные открытие онлайн-курсы) и традиционным обучением, привлечение и удержание студентов будет приоритетнее, чем когда-либо, институты высшего образования будут инвестировать в технологии и высшее образование, будут исследовать новые модели финансирования (Lukanic, 2014). В статье на «цифровом уровне» *Economist* видит похожие тенденции (*Economist*, 2014), которые приведут к «долгожданному землетрясению». В действительности нет ничего нового или «сильного» в таких прогнозах, они являются банальными, основанными на посредственном анализе, и говорят мало ценного или вовсе ничего о «будущем». Задание сводится к немного большему, чем экстраполирование современности в

будущее, именно поэтому такие прогнозы в основном сфокусированы на технологиях. Как результат, все структуры и значения, которые они представляют, не изменяются. «Кризис» в высшем образовании больше подчеркивают, нежели пытаются решить. Большинство научных работ бессмысленны, ибо они созданы без знаний о футурологии или понимания того, что будущее имеет много возможностей и вариантов развития событий. Например, эссе, собранные Олсоном и Пресли в издании «Будущее высшего образования» (2009), больше анализируют нынешние проблемы, такие как переосмысление высшего образования, переоценка целей высшего образования, отличие между общественным и личным благом, нежели исследуют возможности будущего. 22 «лидера высшего образования» написали научные, высокотеоретические и критические статьи, но они все о современной ситуации, а не об альтернативных вариантах будущего.

Однако истинные исследования будущего в институтах высшего образования могут принести дивиденды – фактически так и происходит. Можно привести в качестве примера Центр исследований будущего Финляндии в Университете Турку. Основанный в 1992 г. как вспомогательное учреждение Школы экономики Турку, Центр имеет более сотни факультетов с сотнями студентов, обучающихся по магистерским и аспирантским программам. Большинство ранних работ в Центре были сфокусированы в первую очередь на экономическом будущем и привели к изменениям в образовании Финляндии. Среднее образование, например, было изменено радикально: ориентация на знания по определенному предмету была заменена на 4К: коммуникация, креативность, критическое мышление и коллаборация. Как результат, образовательная система в Финляндии считается одной из наилучших в мире (Wenger, 2008). Наиболее успешным проектом Центра было создание и последующий рост Nokia. И его самой большой неудачей? Упадок Nokia: этот бренд был куплен и в дальнейшем уничтожен Microsoft. Центр сейчас превратился на мультидисциплинарный, как и Аризонский государственный университет, и исследования сейчас направлены на аль-

тернативные варианты будущего. Но общий акцент все еще остается на экономике и технологии: исследование внешней среды, энергетические исследования, продовольствие и потребление, биоэкономика и безопасность с некоторыми отвлечениями в образовательных, социальных и культурных вопросах. В некоторых странах этот тип работ по исследованию будущего осуществляется посредством того, что обычно называется «коллаборация», но в действительности сводится к немного большему, чем открытие кампусов западных университетов и импортирование опыта западных корпораций, которые часто создают «хабы знаний», чтобы показать преобладающие технологические тенденции. Катар и Дубай представляют хорошие примеры, и Индия также движется в том же направлении. Как утверждают Yeravdekar and Tiwari, «имея огромную потребность в качественном высшем образовании, приглашения иностранных университетов для закладывания его оснований здесь является крайне важным для решения недостаточного обеспечения граждан образованием. К примеру, Индия должна открыть еще 800 университетов к 2020 г., чтобы удовлетворить образовательные потребности 45 млн студентов. Эта потребность не может быть удовлетворена исключительно с помощью местных университетов» (Yeravdekar and Tiwari, 2014, p.171). Иногда коллаборация попросту означает предоставление MOOCs посредством сотрудничества с корпорациями. Как отмечает Butler (2015), «это сотрудничество является странным примером того, как большие университеты могут реагировать на вызовы разрушительных инноваций. АГУ – главный государственный университет, который уже почувствовал изменения, сотрудничая с Starbucks, предоставляя возможность для сотрудников компании, в то время как edX является проектом, развитым двумя самыми престижными американскими институтами (Гарвард и Массачусетский технологический институт). Ожидайте еще более непредвиденных вариантов сотрудничества в эти непредсказуемые для американского высшего образования времена».

Такие варианты сотрудничества стимулируются непоколебимой верой в технологическое будущее, основанное на

предположении о том, что будущее высшего образования является функцией исключительно цифровых технологий и ничто другое не имеет значения. «В эту эру, когда каждая личность получает уникальное образование», – пишут Yamamoto and Karaman в «Education 2.0», – «разрушительное соревнование будет уменьшаться, и люди будут реализовать себя в более продуктивной среде. Может показаться, что утопия Мора (1516 г.) и предсказания, касающиеся высшего образования, могут быть претворены в жизнь с помощью этих технологических подходов».

Все высшее образование будет предоставляться онлайн, и классные комнаты исчезнут. «Когда личность получает доступ к волшебной стране Интернета, он или она может получать информацию с помощью мобильного телефона или мобильного устройства. Это превратит кампусы в классические и ностальгические места образования, где живут люди, которые желают посещать классы» (Yamamoto and Karaman, 2011, p. 116).

Одной из причин наивного оптимизма касательно технологий является то, что они воспринимаются как главная движущая сила изменений. Они на огромной скорости несут нас к хорошо определенному, детерминистическому и технократическому будущему. Именно поэтому все больше центров исследования будущего в университетах Сингапура, Тайваня и Южной Кореи сконцентрированы на технологиях, и заинтересованность в футуристических вещах в университетах Персидского Залива, в частности в Дубае, сосредоточена на новых технологиях, инновациях и «передовых знаниях». Но, несмотря на приветствование «критического мышления», технологии не рассматриваются сами по себе, и в связи с этим не существует конструктивных исследований вариантов их развития в будущем. Сегодняшние тенденции просто экстраполируются на будущее, и считается, что именно так все будет происходить: или, как сказано на обложке «*Flashes*», ежемесячного журнала, посвященного знаниям и развитию Фонда Мухаммада ибн Рашида ал-Мактума» это равнозначно «соединению умов» и «созданию будущего». Фактически, будущее не может быть «созданным», скорее, оно может быть колонизировано (Sardar, 1993).

«Если мы рассмотрим все тенденции вместе, покажется очевидным, что Силиконовая долина превратится на самое сильное место на просторах всей планеты» (Maney, 2016, с. 31).

Фокусировать исследования будущего на технологиях означает то же самое, что начинать строить дом с крыши. Как отмечает Джим Дейтор, который посвятил всю свою жизнь изучению альтернативных вариантов будущего, «абсолютно необходимо сначала определить, какое будущее ждет общество, а потом решать, какое будущее должно быть в образовании» (Dator, 2014, с. 3). Касательно общества, нужно учесть два фактора: какое будущее ждет общество исходя из современных тенденций, и какое будущее должно быть в обществе исходя из наших надежд и стремлений. Несомненно, обязательным вопросом является вопрос ценностей. Мы должны найти путь от можем к должны; который означает, что мы должны иметь четкое представление о том, какие ценности мы хотим спроецировать на будущее, и реальное видение того, что общество желает создать в будущем. Мы должны понимать наши возможности и обязанности. Это означает, что «преподаватели должны изучать литературу, поддерживающую кардинально разные варианты будущего, перед тем как осуществлять какой-либо долгосрочный план или программы, направленные на его выполнение» (Dator, 2014, с. 1).

Конечно, вполне возможно, что «вероятностные варианты будущего» могут включать элементы, которые могут служить «обязательным вариантам будущего». В своем исследовании, «ориентированном на будущее высшего образования», Rieckmann предполагает, что много ключевых компонентов образования, направленного на устойчивое развитие, должны поощряться в университетах. Высшее образование должно быть ориентированным на компетентность: вместо продвижения определенных форм поведения и способов мышления, оно должно быть сконцентрировано на построении способности критически мыслить, как о том, что говорят эксперты, так и за пределами этого, и проверять эффективность и устойчивость идей в будущем. Акцентировать внимание также нужно на исследовании противоречий. И высшее образова-

ние должно устанавливать «тесные связи между качеством внешней среды, равенством людей, правами человека, миром, а также их основополагающие политические связи» (Rieckmann, 2012, p. 129).

Большая часть европейской и австралийской традиции исследований будущего занимается этими целями. Поскольку трансдисциплинарные исследования не укоренены в определенной дисциплине, исследования будущего обогащены взглядами, концепциями и инструментами всех академических дисциплин, делают упор на плюрализм, разнообразие и комплексность, и, таким образом, они идеально приспособлены для того, чтобы быть интегрированными во все аспекты высшего образования, что было показано в работе Дейтора «*Продвижение будущего: исследования будущего в высшем образовании*» (Dator, 2002). Утверждается, что концепции и методологии будущего являются полезным инструментом для изучения мульти- и трансдисциплинарных предметов. Например, сценарии являются превосходным средством, обеспечивающим связь между понятиями устойчивости и «социальным просвещением посредством предоставления возможности участникам обсуждать различные варианты преодоления неопределенного будущего» (Tscharpka and Kim, 2015). В действительности, целый ряд педагогических методов был развит для продвижения критического, всеохватывающего, мультидисциплинарного мышления при рассмотрении комплексных вопросов (Fahey и Randall, 1998; Iversen, 2003; Miller, 2007; Barth, 2011); и Организация экономического сотрудничества и развития сейчас настоятельно требует, чтобы мы пересмотрели сценарии и переосмыслили образование. Как утверждает Semetsky (2010), знания, сгенерированные посредством процесса размышления и исследования будущего, могут быть определены как знания *in vivo*, которые генерируются в пределах текущих процессов. Они основываются не только на тенденциях и вопросах во внешнем мире, а также связаны с культурой, традицией, миром человеческой субъективности, анализом вопросов власти и управления, и обязательно включают систему ценностей и значений, выходящих за пределы

данных и фактов. В идеальном варианте конструктивные исследования будущего должны быть направлены на то, чтобы выдвинуть новую концепцию высшего образования как учреждения моральных норм, продвигающих равенство, разнообразие и социальную справедливость.

НОВОЕ ПОНИМАНИЕ

Итак, что мы можем сказать о недавних изменениях, длительных тенденциях, критике и усилиях, направленных на создание сдвига парадигмы в дискурсе высшего образования?

В условиях очевидного отсутствия новой, четко определенной парадигмы высшего образования ряд тем являются очевидными и изложены в последующих десяти пунктах:

1. Высшее образование проходит период неопределенности и кризиса, обусловленный стремительными технологическими изменениями, но этот кризис также является кризисом целей, ценностей и эпистемологии. Университеты больше не играют свою традиционную роль в развитии, сохранении и передаче знаний и вместо этого превратились в бизнес, предоставляющий услуги клиентам и потребителям. Профессора и преподаватели сейчас приравнены к операторам на фабриках.
2. Попытки переосмысления роли университетов ничего не значат. Переосмысление под эгидой надгосударственных организаций, таких как Мировой банк, Международный валютный фонд и Организация экономического сотрудничества и развития, ограничено превалирующими парадигмами с акцентом на неолиберальную экономику. Существует движение в направлении слияний и международного сотрудничества между университетами, и многие университеты сейчас управляют кампусами на Ближнем Востоке, в Индии, Китае и Юго-Восточной Азии.

3. С другой стороны, мы должны рассматривать университеты как нравственные и интеллектуальные структуры, независимые от политической власти и экономической силы (Alternative white paper, 2011); или как кооперативные учреждения, которые находятся в коллективной собственности академиков, администраторов и студентов (Matthews, 2013); или как общество, активно вовлеченное в диалог в пределах коллективного обретения знаний (Skúlason, 2015).
4. Модели генерирования знаний также меняются. Существует большое количество теорий генерирования знаний, таких как постнормативная наука и знания второй формы. Все чаще знания генерируются в расширенных обществах (включающих специалистов и неспециалистов), сетями обществ в локальном и глобальном контексте и «являются коллективными и воплощенными». Мы также должны осознавать, что большая часть новых знаний является «опасными знаниями» (Facer, 2011), и «мы не можем измерять знания» (Moravec, 2015).
5. Наш глобализированный мир становится более взаимозависимым и сложным, и чтобы оставаться соответствующим времени, высшее образование требует большей осведомленности в комплексных и непостижимых возможностях. Комплексность требует интегрированности всех уровней высшего образования, включая структуры институтов, и комплексность должна использоваться для переосмысления образовательной теории, чтобы вывести нас за пределы существующего и привести к новым концепциям.
6. Более сложные проблемы и вопросы не могут изучаться и решаться в пределах одной дисциплины. Мы должны двигаться в направлении мульти- и междисциплинарных моделей исследования и генерирования знаний. Хотя дисциплинарная структура, возможно, и сохранится в ближайшем будущем, она становится менее соответствующей комплексному, взаимосвязанному миру. Поэтому чрезвычайно важно реформатировать университеты на основании принципов меж- и трансдисциплинарности.

7. Комплексные предметы требуют комплексных подходов, и поэтому лучше, если ими занимаются несколько исследовательских групп или университетов, работающих как сеть для достижения общих целей. Новые коммуникационные технологии, в частности Mediawiki – интернет-технология, позволяющая многочисленным пользователям легко и быстро загружать, строить и развивать контент в Интернете – часто используется для того, чтобы продвигать и поддерживать совместное обучение студентов в учреждениях высшего образования (Hadjerrouit, 2012). Исследовательские группы из разных частей мира работают вместе над сложными проблемами, используя новейшие технологии социальных медиа, чтобы создавать общества знаний и генерировать новые знания. Но технологии должны также подвергаться тщательному анализу.
8. Мир становится все менее устойчивым. Поэтому существует насущная необходимость для высшего образования принять устойчивость. Устойчивое образование сконцентрировано на базовых потребностях людей всего мира, чтобы улучшить их качество жизни без нанесения ущерба для качества жизни будущих поколений.
9. Все большую обеспокоенность вызывает «будущее», и потребность в изучении будущего – в такой же мере, как мы изучаем прошлое. Но это будущее рассматривается сквозь призму технологических достижений и воспринимается как детерминистическое и монолитное. Исследования будущего высшего образования и университетов указывают на «ограниченную критическую гибкость в своих предположениях о будущем и предлагают преподавателям ограниченную поддержку в ответ на увеличивающийся современный дискурс радикальной неопределенности» (Facer, 2013). Тем не менее они представили некоторые позитивные результаты, которые мы наблюдаем в случае Финляндии и таких институтов, как Аризонский государственный университет и Тамкангский университет в Тайване. Исследования

устойчивого будущего, которые включают комплексность, помещают разнообразие, ценности и культуру в центр своего дискурса. Манифест 15-ти использует известную цитату научного фантаста Уильяма Гибсона, чтобы предположить, что «будущее уже здесь – оно просто неравномерно распределено». Высшее образование далеко позади «большинства сфер промышленности в основном из-за нашей склонности оглядываться назад вместо того, чтобы смотреть вперед. Например, мы изучаем историю литературы, а не будущее письменности. Мы учим исторически важные математические концепции, а не принимаем участие в создании новой математики, необходимой для построения будущего» (Moravec, 2015). Также утверждается, что будущее должно рассматриваться не как стратегия, а как ценность (Sterling, 2012).

10. Многие из наших предположений о целях высшего образования, развития учебного плана, обучения, генерирования знаний, функционирования университетов, возможностей трудоустройства для учащихся и карьерного роста (включая академические карьеры) сейчас стали несоответствующими, хотя и не обязательно являются неправильными. На протяжении последних двух десятилетий мир существенно изменился.

Невзирая на ограничения в области исследований, именно это я считаю состоянием развития.

Нынешнее безвыходное положение в создании новых парадигм высшего образования также предоставляет нам возможность сделать вклад в возникновение новых парадигм, а также играть роль в их формировании. Однако не всего можно достичь с помощью единого мегапроекта или определенных «рабочих планов». Требуется неизменный процесс, который постоянно приспосабливается к быстрым изменениям обстоятельств. Процесс должен начаться с небольшого прироста, который действует как катализатор, постепенно нарастает и набирает обороты.

Большинство ученых, которые исследуют вопросы реформ в высшем образовании, постоянно призывают институты обратить внимание на вызовы будущего, потребности и требования будущего поколения, как мы увидели и из этого исследования. Дискурс исследований устойчивого будущего, в частности, сфокусирован на будущем. Но перед тем как кто-то примет решение конструктивно исследовать альтернативные варианты будущего, нужно провести тщательный анализ литературы, т.е. обрести понимание того, как исследовать и изучать, ознакомиться с методиками и осознать, как будущее прогнозируется и формируется. Грамотность является жизненно необходимой, если институт высшего образования стремится (а) побороть вызовы будущего посредством адаптации к стремительным изменениям, оставаться актуальным и получать пользу от возникающих возможностей, как, например, Аризонский государственный университет; или (б) содействовать социальной справедливости, равенству и усиливать нашу человечность, как утверждает Кері Фацер (2011); или (в) создавать новые парадигмы, которые отдаляют нас от неолиберализма и кризиса в высшем образовании и открыть путь истинным социальным, культурным, интеллектуальным и институциональным трансформациям.

Ronbald Burnett (1999) подчеркивает, что высшее образование находится в смятении, поскольку университеты существуют в «эру огромной сложности», в которой неопределенность, состязательность, хаотическое поведение и увеличивающееся невежество являются нормой. Легче быть переполненным комплексностью, и хотя существуют некоторые знания о природе комплексности и поведении сетей, мы практически ничего не можем сделать. Чтобы обуздать комплексность, «мы должны определить временные промежутки, когда вмешательство будет иметь большое влияние» (Scott, 2011).

С другой стороны, мы можем сказать, что высшее образование стало «постнормативным» (Sardar, 2010; Sardar, 2015; Sardar and Sweeney, 2016; Sardar, 2016) – нормы высшего образования не соответствуют нашему времени и не могут нормально функционировать.

Как нас учит критическая теория, в культурных, постколониальных исследованиях и изучении знаний коренных народов словарь импортируется. Язык, который мы используем для анализа и синтеза, играет важную роль в укоренении нас в существующих парадигмах или увеличении наших усилий для продвижения новых парадигм.

Чтобы получить какой-либо смысл и значение и попытаться реформировать высшее образование, нужно обратить внимание на эти замечания. Однако исходя из того, что мы почерпнули из этого довольно обширного, но не совсем целостного исследования литературы, и того, что мы уже знаем, существует множество других факторов, которые мы также должны принимать во внимание.

Существуют достаточные доказательства для того, чтобы предположить, что образование в науке, инженерии и медицине в университетах мусульманского мира осуществляется некритически без учета контекста. То, что преподается, является не наукой, а наукообразием – слепой верой в научный метод. Как результат, в мусульманских обществах практически отсутствуют научные достижения. Утверждалось также, что это крайне узкое образование частично ответственно за образ мышления *Jihadis* (Rose, 2015; Gambetta and Hertog, 2016).

Современный подход к научному образованию является главной проблемой мусульманских обществ. Чтобы побороть эту тенденцию, мы можем, например, развивать программу для продвижения крайне важного научного образования в мусульманских университетах, которое учитывает контекст, историю и философию науки, и освобождает воображение (Наз, 2012). Мы наблюдаем незначительное оживление истории и философии мусульманской науки на Западе (но, к сожалению, не в мусульманском мире), мы можем получить пользу от него. «Философия на арабском языке», отмечает John Marenbon,

сейчас получает колоссальное внимание не только в среде исламоведов, но также на философских факультетах и в некоторых случаях также среди ученых, изучающих латинскую традицию. Искривленное понимание арабской философии,

согласно которому она прекратила свое развитие до 1200 г. со смертью Аверроэса, последнего арабского мыслителя, который влиял на латинскую философию, сейчас замещается другим, которое рассматривает традицию, включающую достижения таких мыслителей, как ат-Туси в XIII веке и Мулла Садра в XVII веке. Сейчас исследуются области арабской философии, которые были неизвестны в западные Средние века, в частности философия языка ал-Фараби или логика модели Авиценны (Marenbon, 2016, p. 78).

Мы можем стать во главе этой маленькой волны. Создать инновационные учебные планы, учитывающие социальный и культурный контекст, и интегрировать новые открытия в истории и философии науки в научное образование. Проект, продвигающий более сбалансированное научное образование в мусульманском мире, будет чрезвычайно успешным.

Мы можем пойти дальше и мотивировать университеты в мусульманском мире сотрудничать друг с другом и с западными университетами, чтобы создать сети исследователей и ученых, работающие над решением местных проблем в локальном контексте и в международном масштабе над общими проблемами мусульманских и немусульманских обществ по всему миру. Общие и очевидные проблемы научного образования описаны, например, Мусульманской международной научной инициативой в *«Науке в университетах мусульманского мира»* (2015), не могут быть решены отдельными университетами. Они требуют совместных усилий и обмена материальными и интеллектуальными ресурсами. МИИМ имеет превосходные связи с рядом американских и турецких университетов, которые могут служить платформой для инициирования и построения этой сети. В Европе проект университетов в экономике знаний (англ. Universities in the Knowledge Economy (UNIKE)) предоставляет нам полезную модель. Четырехлетний совместный проект финансирует 15 квалифицированных ученых в шести европейских университетах, работающих над продвижением взаимосвязей между университетами и экономики знаний в Европе и Азиатско-Тихоокеанском регионе. В то время как исследования могут оставаться традиционными, модель сотрудничества явля-

ется новой и оригинальной. Согласно сайту проекта, цель «UNIKE состоит в обучении группы исследователей, чтобы в будущем они стали лидерами исследований и проводили оригинальные исследования, касающиеся изменения ролей и полей деятельности университетов в возникающих глобальных экономиках знаний» (UNIKE, 2016). Мусульманские организации могут продвигать создание подобных сетей ученых в западных и мусульманских университетах, которые работают над решением специфических проблем мусульманских обществ, включая более соответствующие программы научного образования, введение философии в мусульманские университеты и открытие гуманитарных наук в институтах высшего образования.

Располагая своей увеличивающейся важностью и тем фактом, что новые знания генерируются предпочтительно посредством сетей, Манифест 15-ти гласит: «сеть является обучением», – нам нужно продвигать и создавать как можно больше научных и институциональных сетей. Фактически можно утверждать, что нам нужно создать Сетевой университет, который бы работал над современными и возникающими проблемами мусульманских обществ – подобный предложенному Сетевому университету BRICS. Идея создания разветвленной сети ученых и исследователей, работающих в разных университетах, сконцентрированной на вопросах энергии, экологии и изменениях климата, водных ресурсов, устранении загрязнения и международных отношениях особенно с точки зрения стран BRICS (Бразилия, Россия, Индия, Китай и Южная Африка) (O'Malley, 2016). Хотя проект критиковали из-за того, что им руководит Россия, он предполагает путь продвижения вперед.

Поскольку новые знания генерируются в обществах посредством энергичного диалога, мы должны создать целый ряд научных обществ, которые занимаются исследованием разных аспектов реформ и сдвига парадигм. Группы ученых, академиков и мыслителей должны объединиться на регулярном основании, чтобы участвовать в диалоге. Члены этих обществ должны быть специалистами в различных дисциплинах. Мы не сможем получить новые знания, если мы, например, просто объединим традиционных ученых вместе. Они будут просто

соглашаться друг с другом, сделают вывод, что *улама* решили все проблемы для вечной жизни, и обойдемся без блаженной улыбки на их лицах. Диалог включает множественные и часто противоречивые точки зрения, когда взгляды и предположения поддаются сомнению и рассматриваются с разных сторон, и синтез происходит посредством оспаривания и признания разных взглядов. Они являются «маленькими революциями» Флеминга, которые постепенно создают трещины в доктринах доминантных парадигм (Fleming, 2013).

Если знания наилучшим образом генерируются в контексте применения и специфических потребностей, мы должны рассмотреть контекст и специфику. Или пойти другим путем, создавая плюралистические дисциплины, которые возникают из нашей собственной обеспокоенности. Рассмотрим в качестве примера одну из самых больших проблем для мусульман и ислама в современности: исламофобию, которая существенно распространилась и заместила старый научный дискурс ориентализма. В отличие от ориентализма, сосредоточенного в научных на литературных источниках, исламофобия проникла во все области жизни – в политику, кинематограф, телевизионные шоу, театр, новости, медиа, блоги и даже закрепилась в институтах. Интересно отметить, что сейчас возникает новая самостоятельная область исследований: книги и статьи, посвященные исламофобии, получают все большее распространение, об исламофобии рассказывают в университетах, и существует годовой Европейский доклад об исламофобии, который является исследованием исламофобных тенденций в 25 европейских государствах. Но исламофобия является частью более серьезных вопросов: роста различных типов невежества. В постнормативные времена, когда знания подвергаются сомнению и факты оспариваются, невежество зачастую намеренно распространяется. Мы не говорим о старой доброй пропаганде или рекламе. Подумайте о том, как табачная промышленность намеренно распространяет неправильную информацию касательно того, что курение провоцирует рак, проводя свои собственные исследования, финансируя исследования в авторитетных учреждениях с помощью своих сильных лобби.

То же самое можно сказать о нефтяных компаниях и проблеме изменения климата, нефтяные компании даже основали и финансировали аналитические центры, чтобы проводить исследования, которые отрицают истинные факты глобального потепления. Абсолютно то же самое сейчас наблюдается в сферах генетической инженерии, других научных открытий, областях экономики и финансов. Но невежество не только проявляется в намеренном распространении ложной информации, оно имеет также и другие измерения. Мы ничего не знаем о вопросах, которые не имеют ответов в нынешнее время и могут быть решены только в будущем. Предположение о том, что в сложной ситуации существует «правильное решение», если при этом нет правильных и неправильных ответов, само по себе является формой невежества. Наши предположения и аксиомы также ведут нас к невежеству «неизвестных неизвестных» – явлений, о которых мы ничего не знаем, а должны. Таким образом, невежество, как большинство явлений в современности, является комплексным феноменом, который мы должны самостоятельно изучать. Поэтому мы наблюдаем возникновение междисциплинарной области исследований невежества, также известной под названием агнотология (Proctor and Schiebinger, 2008; Firestein, 2012; Gross and McGoeu, 2016). Мы должны развивать способность определения таких новых областей, а также создавать области, наилучшим образом учитывающие специфику наших условий. Возможно, мы можем создать трансдисциплинарный центр, объединяющий как ученых широкого поля областей – общественных наук, искусствоведения и гуманитарных наук, природоведческих наук, а также традиционных ученых, занимающихся исследованиями контекстуальных знаний и формированием новых, специальных областей исследований. Этот центр может располагаться в определенном месте, или же быть динамической или инклюзивной сетью, или включать оба варианта, но нам требуется развить способность определять возникающие проблемы и постоянно критиковать и испытывать идеи в непрерывном текущем процессе.

Также существует неприятный вопрос вновь возникающих технологий. Несомненно, самый большой вызов для институ-

тов высшего образования исходит от новых технологий, которые всегда имеют свои позитивные и негативные стороны и включают сложные нравственные и этические, административные и финансовые знания и исследования, вопросы и выбор. Эти технологии нельзя игнорировать. Чтобы развиваться, а не просто выживать, университеты будущего должны иметь способность определять ключевые возникающие вопросы и усиливающиеся тенденции, принимать взвешенные решения и, соответственно, инвестировать ресурсы. Но может ли кто-то принимать соответствующие решения в вопросах сложных новых технологий? Например, подумайте об одной из новейших технологий, вызывающей широкий интерес и значительные инвестиции – блокчейн, структура базовых криптовалют, таких как Биткойн и Етериум. Блокчейн создает «блоки» кода для каждой транзакции на собственной платформе – от нажатия на ссылку до пересылки денег. Все транзакции содержатся в блоках, которые создают открытую и широкую бухгалтерскую книгу. Потом блоки данных служат как публичные записи и сохраняются в цепочке, которая не может быть изменена без создания новой транзакции. Для некоторых блокчейн является новой базой данных, которая усиливает прозрачность и безопасность посредством децентрализации всех данных и транзакций внутри сети; для других блокчейн предоставляет возможность перехватить контроль над корпоративными силами, которые доминируют в области мировых коммуникационных технологий и на финансовых рынках посредством новых интернет-интерфейсов (Allison, 2016) и банковских платформ (Van de Sande, 2015; Tapscott and Tapscott, 2016).

В то время как одни считают, что блокчейн открывает новую эру или же продолжает нынешнюю, технология сама по себе является важной и требует нашего внимания. В действительности, ей уже уделяется огромное внимание. Например, международная консультационная фирма Deloitte говорит о «новой золотой лихорадке» и отмечает, что мировое инвестирование в эту зарождающуюся технологию экспоненциально увеличивается на протяжении последних нескольких годов (Deloitte Australia, 2016). Главные международные банки и финансовые компании инвестировали в блокчейн-стартапы и

работают в направлении построения внутренних возможностей для этой технологии. Правительства и гражданские сообщества также стремятся к тому, чтобы позиционировать себя в качестве лидеров в этой сфере. В феврале 2016 года правительство ОАЭ создало «Международный совет блокчейна» как подразделение Музея фонда будущего (Prisco, 2016). В начале 2016 г. Международный комитет Красного Креста начал пилотный проект, используя криптовалюту, основанную на блокчейне, в Бангладеш. Практически в то же время Гуманитарный блокчейн, британский стартап, начал работать с целью «реагирования на решения сложных глобальных проблем, таких как расизм и безработица, в обществах Африки и Америки, торговля наркотиками в Латинской Америке и торговля детьми в сексуальных целях» (Scott, 2016).

Природа технологии блокчейн порождает ряд социальных, культурных, экономических и этнических вопросов, и, как обычно происходит с какой-либо новой технологией, его будущее активными темпами колонизируется. Учитывая всю заинтересованность и хайп в отношении блокчейна, не говоря о проблеме невежества, что в этой ситуации могут делать университеты? Какие меж- и трансдисциплинарные программы изучения блокчейна могут внедрять университеты? Учитывая скорость развития и инвестирования, как университеты могут работать с частным и общественным сектором, чтобы генерировать новые знания о блокчейне? Как можно использовать блокчейн в университете для продвижения прозрачности и обмена знаниями? Может ли повышенное внимание к блокчейну привести к отвлечению ресурсов от других не менее важных программ? Если блокчейн используется для управления университетом, то какое влияние будет иметь эта технология на финансы и бухгалтерию (Long, 2016)? Какие партнеры университетов могут быть связаны с глобальным сообществом блокчейна? Какие новые партнерские связи могут быть построены вокруг технологий блокчейн? Существуют также специфические вопросы, касающиеся мусульманского контекста. Станет ли блокчейн другим технологическим инструментом ослабления экономического развития в мусульманском мире? Смогут ли многие мусульманские страны в полной мере воспользоваться потенциалом этой технологии,

учитывая существующие барьеры для интернет-технологий в странах Юга? Имеют ли образовательные системы в мусульманских университетах способность генерировать необходимые человеческие силы с надлежащими умениями? На эти и другие подобные вопросы невозможно дать ответы без проведения научных исследований и получения новых знаний о блокчейне. Они требуют междисциплинарного подхода к исследованиям, направленным на изучение блокчейна, которые должны помочь учесть изменения в технологии. Поэтому блокчейн может и должен обсуждаться. Существует целый ряд новых технологий, начиная от искусственного интеллекта, генетической инженерии, нейрокомпьютерного интерфейса, имплантированной электроники, нанотехнологий и заканчивая квантовыми компьютерами, которые требуют особенных меж- и трансдисциплинарных исследований и обсуждений. Все они будут иметь существенное влияние на будущее высшего образования. Существует риск, связанный с этими технологиями, который должен внимательно изучаться и анализироваться. И еще, отсутствует целостная междисциплинарная область исследований, сконцентрированная на этом жизненно важном вопросе. Это исключительный случай для того, чтобы объединить западные и мусульманские университеты вместе для сотрудничества и генерирования знаний, которые обеспечат осознанный выбор, невзирая на мастерство и идеологическое мышление.

Существуют инновационные дискурсы, новые трансдисциплинарные формы исследований, свежее понимание того, как новые знания генерируются в комплексном, неопределенном, сетевом мире и мире неразвивающихся парадигм в состоянии созреваания. Но масштаб реформы в высшем образовании и формирование новых парадигм являются широко открытыми. Только несколько дальнейших шагов изложены здесь, они могут быть изучены в дальнейшем, расширены и превращены в полноценный, динамический, непрерывный план действий. Однако они действительно предполагают, что мы имеем прекрасную возможность сыграть важную роль в планировании реального пути по хаотическому формирующемуся ландшафту.

Будущее манит.

ИСТОЧНИКИ

- Abeles, Tom P. 2001. "Rethinking the University". *Foresight* 3 (6): pp. 563–68. doi:10.1108/14636680110420486.
- ACT Foundation & Institute for the Future. 2016. "Learning Is Earning 2026". <http://www.learningisearning2026.org/>.
- "Acting in Uncertainty". 2014. *The Philosopher's Magazine*, pp. 77–106.
- Alhadeff-Jones, Michel. 2008. "Three Generations of Complexity Theories: Nuances and Ambiguities". In *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, edited by Mark Mason, 1st edition, pp. 62–78. Chichester, West Sussex, UK; Malden, MA: WileyBlackwell.
- Allen, Mark. 2002. *The Corporate University Handbook: Designing, Managing, and Growing a Successful Program*. New York, NY: AMACOM.
- Allison, Ian. 2016. "Ethereum's Viktor Trón Talks about Swarm and the Skeleton of Web 3.0". *International Business Times UK*. May 18th. <http://www.ibtimes.co.uk/ethereums-viktor-tron-talks-aboutswarm-skeleton-web-3-0-1560654>.
- "Alternative White Paper: In Defence of Public Higher Education". 2011. *The Guardian*. September 27th. <http://www.theguardian.com/education/interactive/2011/sep/27/higher-education-alternative-white-paper>.
- Alvesson, Mats, Todd Bridgman, and Hugh Willmott, eds. 2011. *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*. Reprinted. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Apple, Michael W. 2003. *The State and the Politics of Knowledge*. New York; London: Routledge.
- . 2006. "Markets and Measurement: Audit Cultures, Commodification, and Class Strategies in Education". *The Journal of Educational Sociology* 78 (0): pp.373-98. doi:10.11151/eds1951.78.373.
- Asad, Talal, ed. 1995. *Anthropology & the Colonial Encounter*. Humanity Books.
- "At ASU, One Is the Loveliest Number". 2016. *ASU Now: Access, Excellence, Impact*. May 11th. <https://asunow.asu.edu/20160511-asu-news-asu-one-loveliest-number>.
- Barnett, Ronald. 1999. *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. 1st edition. Buckingham; Philadelphia, PA: Open Univ Press.
- Baronian, Marie-Aude, and Mireille Rosello. 2008. "Jacques Rancière and Indisciplinarity". Translated by Gregory Elliot. *Arts and Research: A Journal of Ideas, Contexts, and Methods* 2 (1). <http://www.artandresearch.org.uk/v2n1/jrinterview.html>.

- Barth, Matthias, Gerd Michelsen, Marco Rieckmann, and Ian Thomas, eds. 2015. *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. London; New York, NY: Routledge.
- Berman, Sheri. 2016. "The Promise of the Arab Spring". *Foreign Affairs*. March 2nd. <https://www.foreignaffairs.com/articles/syria/2012-12-03/promise-arab-spring>.
- Bernstein, Jay Hillel. 2015. "Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues". *Journal of Research Practice* 1 (1): 1.
- Beynaghi, A., F. Moztarzadeh, R. Maknoon, T. Waas, M. Mozafari, J. Hugé, and W. Leal Filho. 2014. "Towards an Orientation of Higher Education in the Post Rio+20 Process: How Is the Game Changing?". *Futures* 63 (November): pp. 49-67. doi:10.1016/j.futures.2014.08.004.
- Blank, Chancellor. 2015. "Update on Budget Reductions | Office of the Chancellor". April 17th. <https://chancellor.wisc.edu/blog/updateon-budget-reductions/>.
- Bocchi, Gianluca, Eloisa Cianci, Alfonso Montuori, Raffaella Trigona, and Oscar Nicolaus. 2014. "Educating for Creativity". *World Futures* 70 (5-6): pp. 336-69. doi:10.1080/02604027.2014.977084.
- Bourdieu, Pierre. 1988. *Homo Academicus*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Bray, Nathaniel J., and Claire H. Major. 2011. "Status of Journals in the Field of Higher Education". *The Journal of Higher Education* 82 (4): pp. 479-503. doi:10.1353/jhe.2011.0020.
- Brundtland, Gro Harlem. 1987. "Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development". United Nations. http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf.
- Buendia, Augustin, and Carolina Morales. 2003. "A New Educational Paradigm for Evolving Development". *World Futures* 59 (8): pp. 561-68. doi:10.1080/713747093.
- Butler, Stuart M. 2015. "New Arizona State-edX MOOC: Another Blow to Traditional College". The Brookings Institution. May 4th. <http://www.brookings.edu/blogs/techtank/posts/2015/05/4-asumoocs-butler>.
- Chege, Mwangi. 2009. "The Politics of Education in Kenyan Universities: A Call for a Paradigm Shift". *African Studies Review* 52 (03): pp. 55-71. doi:10.1353/arw.0.0231.
- Cheng, Yin Cheong. 2000. "A CMI triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium". *International Journal of Educational Management* 14 (4): pp. 156-74. doi:10.1108/09513540010371975.

- . 2005. *New Paradigm for Re-Engineering Education: Globalization, Localization and Individualization*. Education in the Asia-Pacific Region, v. 6. Dordrecht: Springer.Churchill, Ward.
2001. *Fantasies of the Master Race: Literature, Cinema, and the Colonization of American Indians*. San Francisco: City Lights Publishers.
- . 2002a. *White Studies: The Intellectual Imperialism of Higher Education*. Edited by Yusef Progler. 1st edition. Citizens International, 10350 Penanag, Malaysia.
- . 2002b. *Acts of Rebellion: The Ward Churchill Reader*. New York: Routledge.
- Cohen, Audrey. 1993. "A New Educational Paradigm". *The Phi Theta Kappan* 74 (10).
- Colander, David C., and Roland Kupers. 2014. *Complexity and the Art of Public Policy: Solving Society's Problems from the Bottom up*. Princeton: Princeton University Press.
- Colville, Robert. 2016. *The Great Acceleration: How the World Is Getting Faster, Faster*. Bloomsbury Publishing.
- Conway, Maree. 2012. "Sustainable Futures: What Higher Education Has to Offer". *Social Alternatives* 31 (4): pp. 35–40.
- Crow, Michael M., and William B. Dabars. 2015. *Designing the New American University*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Cupitt, Don. 2012. *Crisis of Moral Authority*. New edition. SCM Press.
- Curaj, Adrian, Luke Georghiou, Jennifer Cassingena Harper, and Eva Egron-Polak, eds. 2015. *Mergers and Alliances in Higher Education*. Switzerland: Springer International Publishing. <http://www.springer.com/gb/book/9783319131344>.
- Darbellay, Frédéric. 2015. "Rethinking Inter- and Transdisciplinarity: Undisciplined Knowledge and the Emergence of a New Thought Style". *Futures* 65 (January): pp. 163–74. doi:10.1016/j.futures.2014.10.009.
- Dator, James A., ed. 2002. *Advancing Futures: Futures Studies in Higher Education*. Praeger Studies on the 21st Century. Westport, Conn: Praeger.
- . 2014. "Highlight: Technology That Shapes a Future of Education". "ICT in Education Announcement" E-Newsletter – UNESCO Bangkok, February.
- Dator, Jim, Ray Yeh, and Seongwon Park. 2013. "Campuses 2060: Four Futures of Higher Education in Four Alternative Futures of Society". In *Developments in Higher Education: National Strategies and Global*

- Perspectives, edited by Munir Shuib, Aida Suraya Md. Yunus, and Shukran Abd. Rahman, pp. 116-62. Academic Imprint Series / Penerbit USM. [Glugor], Pulau Pinang: Institut Penyelidikan Pendidikan Tinggi Negara: Penerbit Universiti Sains Malaysia.
- Dei, George J. Sefa, ed. 2011. *Indigenous Philosophies and Critical Education: A Reader*. 1st printing edition. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Deloitte Australia. 2016. "Bitcoin, Blockchain and Distributed Ledgers | Deloitte Australia | Technology Consulting Services and Reports". Deloitte Australia. <http://www2.deloitte.com/au/en/pages/technology/articles/distributed-ledgers.html>.
- Deresiewicz, William. 2015. "The Neoliberal Arts". *Harper's Magazine*, September. <http://harpers.org/archive/2015/09/the-neoliberalarts/>.
- Desha, Cheryl, and Karlson Hargroves. 2014. *Higher Education and Sustainable Development: A Model for Curriculum Renewal*. 1st edition. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- De Souza, Hector Gurgulino, Garry Jacobs, Winston Nagan, Ivo Šlaus, and Alberto Zucconi. 2013. "A Revolution and a New Paradigm in Education". *Cadmus Journal* 2 (1). <http://cadmusjournal.org>.
- Downton, S. Bruce. 2013. "Our University: A Framing of Futures". Macquarie University. <http://www.mq.edu.au/our-university/>.
- Eggs, Heather, ed. 2003. *Globalization and Reform in Higher Education*. Maidenhead, Berkshire, UK: Open University Press.
- Enders, Jürgen, and Oliver Fulton, eds. 2002. *Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observations: A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers.
- English, Fenwick W., and Lisa Catherine Ehrich. 2015. "Innovatus Interregnum: Waiting for a Paradigm Shift". Edited by Jeffrey S. Brooks and Anthony H. Normore. *International Journal of Educational Management* 29 (7): pp. 851–62. doi:10.1108/IJEM-05-2015-0055.
- Ernst & Young. 2012. "University of the Future". [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/\\$FILE/Univer_sity_of_the_future_2012.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/$FILE/Univer_sity_of_the_future_2012.pdf).
- Eve, Raymond A., Sara T. Horsfall, and Mary Lee, eds. 1997. *Chaos, Complexity, and Sociology: Myths, Models, and Theories*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, Inc.
- Facer, Keri. 2011. *Learning Futures: Education, Technology, and Social Change*. 1st edition, London; New York: Routledge. *Facilitating Interdisciplinary Research*. 2004. Washington, DC: National Academies Press. <http://www.nap.edu/catalog/11153>.

- Firth, Lisa. 2012. *A Sustainable Future*. Cambridge: Independence.
- Fitz, Nicholas. 2015. "Economic Inequality: It's Far Worse Than You Think". *Scientific American*. March 31st. <http://www.scientificamerican.com/article/economic-inequality-it-s-far-worsethan-you-think/>.
- Flaherty, Colleen. 2014. "Faculty Members at Upper Iowa U. Say They Lost Jobs for Questioning Curricular Changes". July 22nd. <https://www.insidehighered.com/news/2014/07/22/facultymembers-upper-iowa-u-say-they-lost-jobs-questioning-curricularchanges>.
- Flashes (2016), 'Decade of Vision' (Dubai: Qindeel) February.
- Fleming, Rob. 2013. *Design Education for a Sustainable Future*. London; New York: Routledge.
- Fournier, Valérie, and Warren Smith. 2012. "Making Choice, Taking Risk: On the Coming out of Critical Management Studies | Ephemera". *Ephemera: Theory & Politics in Organization* 12 (4): pp. 463–74.
- Freedom House. 2016. "Freedom in the World 2016". Freedom House. https://freedomhouse.org/sites/default/files/FH_FITW_Report_2016.pdf.
- Freeman, Oliver, Richard Watson, and Teaching Australia- Australian Institute for Teaching and School Leadership. 2008. *Teaching for Uncertain Futures: The Open Book Scenarios: A Project Exploring Possible Futures for Teaching*. Canberra: Teaching Australia.
- Frodeman, Robert. 2014. *Sustainable Knowledge: A Theory of Interdisciplinarity*. Palgrave Pivot. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Fullan, Michael G., and Suzanne Stiegelbauer. 1992. *The New Meaning of Educational Change*. 2nd edition. Toronto: OISE Press [u.a.].
- Funtowicz, Silvio O., and Jerome R. Ravetz. 1993. "Science for the Post-Normal Age". *Futures* 25 (7): pp. 739–55.
- Gage, N. L. 1989. "The Paradigm Wars and Their Aftermath: A 'Historical' Sketch of Research on Teaching since 1989". *Educational Researcher* 18 (7).
- Gibbons, Michael. 1994. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London; Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications Ltd.
- . 1998. "Higher Education Relevance in the 21st Century". UNESCO. <http://portal.unesco.org/education/en/files/9619/10376170210/CommissionI-E.pdf/CommissionI-E.pdf>.
- Gilbert, Michael. 2013. "A Plea for Systemic Change in Education". *On the Horizon* 21 (4): pp.312-22. doi:10.1108/OTH-12-2012-0041.

- Godet, Michel. 1988. "Worldwide Challenges and Crises in Education Systems". *Futures* 20 (3): pp. 241–51. doi:10.1016/0016-3287(88)90080-8.
- Gough, Stephen, and William Scott, eds. 2009. *Higher Education and Sustainable Development Paradox and Possibility*. New York, NY: Routledge.
- Grey, Christopher, and Hugh Willmott, eds. 2005. *Critical Management Studies: A Reader*. Oxford Management Readers. Oxford: Oxford University Press.
- Guston, Dave. 2016. "School for the Future of Innovation in Society". ASU. Accessed June 17th. <https://sfis.asu.edu/about/directorswelcome>.
- Hadjerrouit, Said. 2012. "Wiki-Based Collaborative Learning in Higher Education: A Pedagogical Evaluation". *International Journal of Innovation and Learning* 12 (1): 6. doi:10.1504/IJIL.2012.047307.
- Haq, Syed Nomanul. 2012. "Across Sementic Turfs: The Need for Broader Education". In *Urolithiasis: Basic Science and Clinical Practice*, edited by J. J. Talati. Dordrecht: Springer.
- Harbour, Clifford P., and Jennifer R. Wolgemuth. 2013. "Giorgio Agamben and the Abandonment Paradigm: A New Form of Student Diversion in Public Higher Education". *The Review of Higher Education* 36 (2): pp. 235–54. doi:10.1353/rhe.2013.0004.
- Hargreaves, Andy. 2003. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Harindranath, Ramaswami. 2014. "The View from the Global South: An Introduction". *Postcolonial Studies* 17 (2): pp. 109–14. doi:10.1080/13688790.2014.966412.
- Harvey, David L., and Michael Reed. 1997. "Social Science as the Study of Complex Systems". In *Chaos Theory in the Social Sciences: Foundations and Applications*, edited by L. Douglas Kiel and Euel W. Elliott, Revised edition. University of Michigan Press.
- Hayes, Dianne. 2012. "Higher Education and Financial Literacy – A New Paradigm". *Diverse: Issues in Higher Education* 29 (5): pp. 8–9.
- Hemsley-Brown, Jane. 2011. "Market Heal Thyself: The Challenges of a Free Market in Higher Education". *Journal of Marketing for Higher Education* 21 (2): pp.115-32. doi:10.1080/08841241.2011.623832.
- Inayatullah, Sohail. 2008a. "Images and Trends in Tension: The Alternative Futures of the University". In *Alternative Educational Futures: Pedagogies for Emergent Worlds*, edited by Sohail
- Inayatullah, Marcus Bussey, and Ivana Milojevic, pp. 113–32. Rotterdam: Sense Publishers.

- . 2008b. “Mapping Educational Futures: Six Foundational Concepts and the Six Pillars Approach”. In *Alternative Educational Futures: Pedagogies for Emergent Worlds*, edited by Sohail Inayatullah, Marcus Bussey, and Ivana Milojevic, pp.13–40. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ingold, Timothy. 2016. “Reclaiming the University of Aberdeen”. Council for the Defence of British Universities. June 18th. <http://cdbu.org.uk/reclaiming-the-university-of-aberdeen/>.
- Iversen, Jonas Svava. 2006. “Futures Thinking Methodologies and Options for Education – OECD”. OECD. <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/futuresthinkingmethodologiesandoptionsforeducation.htm>.
- Jacobs, Garry. 2015. “Overcoming the Educational Time Warp: Anticipating a Different Future”. *Cadmus Journal: New Perspectives on Major Global Issues* 2 (5): pp. 1–15.
- Jacobs, Jerry A., and Scott Frickel. 2009. “Interdisciplinarity: A Critical Assessment”. *Annual Review of Sociology* 35: pp. 43–65.
- Jarvis, Peter. 2001. *Universities and Corporate Universities: The Higher Learning Industry in Global Society*. London: Kogan Page.
- Jasman, Anne, and Peter McIlveen. 2011. “Educating for the Future and Complexity”. *On the Horizon* 19 (2): pp. 118–26. doi:10.1108/10748121111138317.
- Jensenius, Alexander Refsum. 2012. “Disciplinarity: Intra, Cross, Multi, Inter, Trans”. *ARJ*. March 12th. <http://www.arj.no/2012/03/12/disciplinarity-2/>.
- Johnson, R. Burke, and Anthony J. Onwuegbuzie. 2004. “Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come”. *Educational Researcher* 33 (7): pp. 14–26.
- Kauffman, Stuart A. 1993. *The Origins of Order: Self-Organization and Selection in Evolution*. 1st edition. New York: Oxford University Press, USA.
- Keating, Michael, and David McCrone. 2013. *The Crisis of Social Democracy in Europe*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Keirl, Steve. 2015. “Against NeoLiberalism: For Sustainable-Democratic Curriculum Through Design and Technology Education”. In *Environment, Ethics and Cultures: Design and Technology Education’s Contribution to Sustainable Global Futures*, edited by Kay Stables and Steve Keirl. London: Sense Publishers.
- Kellert, Stephen H. 1994. *In the Wake of Chaos: Unpredictable Order in Dynamical Systems*. New edition. Chicago: University Of Chicago Press.

- Kelly, Nick. 2014. "Corporate Highs: The US P-TECH Model for Schools in Australia?" *The Conversation*. June 16th. <http://theconversation.com/corporate-highs-the-us-p-tech-model-for-schools-in-australia-27912>.
- Kempen, Elizabeth. 2014. "Special Issue on Sustainable Futures: Editorial". *International Journal of Consumer Studies* 38 (5): p. 443. doi:10.1111/ijcs.12132.
- Kezar, Adrianna. 2014. "Higher Education Change and Social Networks: A Review of Research". *The Journal of Higher Education* 85 (1): pp. 91–125. doi:10.1353/jhe.2014.0003.
- Kiel, L. Douglas, and Euel W. Elliott, eds. 1997. *Chaos Theory in the Social Sciences: Foundations and Applications*. Revised edition. University of Michigan Press.
- Klein, Julie Thompson. 1993. *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. 3rd printing. Detroit: Wayne State Univ. Press.
- . 2014. "Discourses of Transdisciplinarity: Looking Back to the Future". *Futures* 63 (November): pp. 68–74. doi:10.1016/j.futures.2014.08.008.
- Konidari, Victoria. 2011. "Education in a Complex World: A Political Question to Be Answered". *On the Horizon* 19 (2): pp. 75–84. doi:10.1108/10748121111138272.
- Lewin, Roger. 2000. *Complexity: Life at the Edge of Chaos*. 2nd edition. Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Lewin, Tamar. 2008. "With No Frills or Tuition, a College Draws Notice". *The New York Times*, July 21st. <http://www.nytimes.com/2008/07/21/education/21endowments.html>.
- Lewis, Harry. 2007. *Excellence Without a Soul: Does Liberal Education Have a Future?* 1st edition. New York: PublicAffairs.
- Li, Y.-T. 2015. "Constituting Co-Ethnic Exploitation: The Economic and Cultural Meanings of Cash-in-Hand Jobs for Ethnic Chinese Migrants in Australia". *Critical Sociology*, September. doi:10.1177/0896920515606504.
- Long, Caitlin. 2016. "Why Financial Regulators Are Warming to Blockchains – And Rightfully So". *Alt-M*. April 26th. <http://www.alt-m.org/2016/04/26/why-financial-regulators-are-warming-toblockchains-and-rightfully-so/>.
- Lukanic, Brad. 2014. "5 Bold Predictions For The Future Of Higher Education". *Co.Exist*. April 23rd. <http://www.fastcoexist.com/3029109/futurist-forum/5-bold-predictions-for-the-future-of-highereducation>.

- Macfarlane, Bruce. 2012. *Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor*. Research into Higher Education. New York: Routledge.
- Maney, Kevin. 2016. "Why the World Loves Silicon Valley... and Fears It". *Newsweek*, June 17th.
- Manicas, Peter. 1998. "The Radical Restructuring of Higher Education". *Futures* 30 (7): pp. 651–56.
- Marenbon, John, *The Philosophers' Magazine*. 2016. "New ideas in history?" *The Philosophers' Magazine*, no. 72: pp. 77–78. doi:10.5840/tpm20167240.
- Masini, Eleonora Barbieri. 2013. "Intergenerational Responsibility and Education for the Future". *Futures* 45 (January): S. 32–37. doi:10.1016/j.futures.2012.11.005.
- Mason, Mark, ed. 2008. *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. 1st edition. Chichester, West Sussex, UK; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Matthews, David. 2013. "Inside a Cooperative University". *Times Higher Education (THE)*. August 29th. <https://www.timeshighereducation.com/features/inside-a-cooperative-university/2006776.article>.
- McKenna, Laura. 2015. "The Unfortunate Fate of Sweet Briar's Professors". *The Atlantic*, March 10th. <http://www.theatlantic.com/education/archive/2015/03/the-unfortunate-fate-of-sweet-briarsprofessors/387376/>.
- Medovoi, Leerom. 2010. "A Contribution to the Critique of Political Ecology: Sustainability as Disavowal". *New Formations* 69 (1): pp. 129–43. doi:10.3898/NEWF.69.07.2010.
- Mehrotra, Santosh. 2005. "Human Capital or Human Development? Search for a Knowledge Paradigm for Education and Development". *Economic and Political Weekly* 40 (4): pp. 300–306.
- Miller, Riel. 2007. "Futures Literacy: A Hybrid Strategic Scenario Method". *Futures* 39 (4): pp.341-62. doi:10.1016/j.futures.2006.12.001.
- Milman, Oliver. 2015. "Rate of Environmental Degradation Puts Life on Earth at Risk, Say Scientists". *The Guardian*, January 15th, sec. Environment. <https://www.theguardian.com/environment/2015/jan/15/rate-of-environmental-degradation-puts-life-on-earth-at-risk-say-scientists>.
- Moeller, Joergen Oerstroem. 2015. "A New Dark Age?". *The Huffington Post*. May 16th. http://www.huffingtonpost.com/joergenoerstroem-moeller/a-new-dark-age_b_6867118.html.
- Mogollon, Mery, and Chris Kraus. 2015. "In Venezuela, Students and Faculty Caught in Budget-Driven University Closures".

- Latimes.com. November 17th. <http://www.latimes.com/world/mexico-americas/la-fg-venezuela-professors-20151117-story.html>.
- Mojab, Shahrzad. 1998. "The State, University, and the Construction of Civil Society in the Middle East". *Futures* 30 (7): pp. 657–67. doi:10.1016/S0016-3287(98)00073-1.
- Moravec, John. 2015. "Manifesto 15". *Manifesto* 15. January 1st. <http://www.manifesto15.org/en>.
- Moravec, John W. 2008. "A New Paradigm of Knowledge Production in Higher Education". *On the Horizon* 16 (3): pp. 123–36. doi:10.1108/10748120810901422.
- . 2013. "Knowmad Society: The 'new' Work and Education". Edited by John Moravec. *On the Horizon* 21 (2): pp. 79–83. doi:10.1108/10748121311322978.
- Morrison, Keith. 2008. "Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory". In *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, edited by Mark Mason, 1st edition, pp. 16–31. Chichester, West Sussex, UK; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Muecke, Stephen. 2016. "‘I Am What I Am Attached to’: On Bruno Latour’s ‘Inquiry into the Modes of Existence’". *Los Angeles Review of Books*. Accessed June 22nd. <https://lareviewofbooks.org/article/i-am-what-i-am-attached-to-on-bruno-latours-inquiry-into-the-modes-of-existence/>.
- Muslim World Science Initiative,. 2015. "Report of Zakri Task Force on Science at Universities of the Muslim World". London.
- Muslim World Science Initiative. 2015. "Report of Zakri Task Force on Science at Universities of the Muslim World". London and Istanbul. http://comstech.org/docs/Science_at_Universities_of_the_Muslim_World.pdf.
- Nelson, Ruben. 2006. "Whither Democracy?: Reflections on the Prospects of Democracy in the 21st Century". *Foresight Canada / Creating Tomorrow Foundation*. <http://foresightcanada.com/wpcontent/uploads/2015/09/Whither-Democracy-Reflections...-R.-Nelson-2006.pdf>.
- Newman, Bl. John Henry. 2014. *The Idea of a University*. Assumption Press.
- Nicolescu, Basarab. 1994. "The Charter of Transdisciplinarity | Inters.org". <http://inters.org/Freitas-Morin-Nicolescu-Transdisciplinarity>.
- Nissani, Noti. 1997. "Ten Cheers for Interdisciplinarity: The Case for Interdisciplinary Knowledge and Research". *The Social Science Journal* 34 (2): pp. 201–16.

- Norberg, Jon, and Graeme S. Cumming, eds. 2008. *Complexity Theory for a Sustainable Future. Complexity in Ecological Systems*. New York: Columbia University Press.
- Nowotny, Helga. 2016. *The Cunning of Uncertainty*. Cambridge; Malden, MA: Polity.
- Nowotny, Helga, Peter B. Scott, and Michael T. Gibbons. 2001. *ReThinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. 1st edition. Polity.
- O'Connor, James. 1987. *The Meaning of Crisis: A Theoretical Introduction*. Oxford, UK; New York, NY, USA: B. Blackwell.
- O'Hara, Maureen. 2007. "Strangers in a Strange Land: Knowing, Learning and Education for the Global Knowledge Society". *Futures* 39 (8): pp. 930–41. doi:10.1016/j.futures.2007.03.006.
- Olif, Phil, Vincent Palacios, Igrid Johnson, and Michael Leachman. 2013. "Recent Deep State Higher Education Cuts May Harm Students and the Economy for Years to Come | Center on Budget and Policy Priorities". March 19th. <http://www.cbpp.org/research/recent-deep-state-higher-education-cuts-may-harm-students-andthe-economy-for-years-to-come>.
- Olson, Gary A., and John W. Presley. 2011. *Future of Higher Education: Perspectives from America's Academic Leaders*. Routledge.
- O'Malley, Brendan. 2016. "Rectors Gather to Establish BRICS Network University – University World News". *University World News*. April 1st. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20160401222240569>.
- O'Neill, Kara. 2015. "UK Students Are Using 'Sugar Daddy' Websites to Fund Their Way through Uni". *Mirror*. October 27th. <http://www.mirror.co.uk/news/uk-news/number-students-using-sugardaddy-6714056>.
- Osberg, Deborah, Gert Biesta, and Paul Cilliers. 2008. "From Representation to Emergence: Complexity's Challenge to the Epistemology of Schooling". In *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, edited by Mark Mason, 1st edition, pp.204-17. Chichester, West Sussex, UK; Malden, MA: WileyBlackwell.
- Osborne, Thomas. 2004. "On Mediators: Intellectuals and the Ideas Trade in the Knowledge Society". *Economy and Society* 33 (4): pp. 430–47. doi:10.1080/0308514042000285224.
- Ostry, Jonathan D., Prakash Loungani, and Davide Furceri. 2016. "Neoliberalism: Oversold? – Finance & Development, June 2016". *IMF Finance & Development*, June, pp. 38–41.

- Page, Scott E. 2011. *Diversity and Complexity. Primers in Complex Systems*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Parr, Chris. 2014. "The Future of Higher Education? Five Experts Give Their Predictions". *Times Higher Education (THE)*. March 5th. <https://www.timeshighereducation.com/the-future-of-highereducation-five-experts-give-their-predictions/2011867.article>.
- Piaget, Jean. 1972. "The Epistemology of Interdisciplinary Relationships". In *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Paris, France: OECD.
- Piketty, Thomas. 2014. *Capital in the Twenty-First Century*. Translated by Arthur Goldhammer. Cambridge Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Prisco, Giulio. 2016. "Dubai Claiming Position at Forefront of Blockchain Technology". *Bitcoin Magazine*. June 14th. <https://bitcoinmagazine.com/articles/dubai-claiming-position-at-forefrontof-blockchain-technology-1465933930>.
- Proctor, Robert, and Londa L. Schiebinger, eds. 2008. *Agnotology: The Making and Unmaking of Ignorance*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Readings, Bill. 1997. *The University in Ruins*. Harvard University Press.
- Rieckmann, Marco. 2012. "Future-Oriented Higher Education: Which Key Competencies Should Be Fostered through University Teaching and Learning?". *Futures* 44 (2): pp. 127–35. doi:10.1016/j.futures.2011.09.005.
- Rizvi, Fazal, and Bob Lingard. 2009. *Globalizing Education Policy*. New York: Routledge.
- Roeder, Mark. 2011. *The Big Mo: Why Momentum Now Rules Our World*. Virgin Digital.
- Rose, Martin. 2015. "Immunising the Mind: How Can Education Reform Contribute to Neutralising Violent Extremism?". London: British Council Working Paper.
- Ross, Dorothy. 1992. *The Origins of American Social Science*. Revised edition. Cambridge University Press.
- Roubini, Nouriel, and Stephen Mihm. 2011. *Crisis Economics: A Crash Course in the Future of Finance*. Penguin.
- Sardar, Ziauddin. 1993. "Colonizing the Future: The 'other' Dimension of Futures Studies". *Futures* 25 (2): pp. 179–87. doi:10.1016/0016-3287(93)90163-N.
- . 1999. *Rescuing All Our Futures: The Future of Futures Studies* (New York: Adamantine Press).

- . 2006. *How Do You Know?: Reading Ziauddin Sardar on Islam, Science and Cultural Relations*. Edited by Ehsan Masood. 1st edition. Paperback edition. London; Ann Arbor: Pluto Press.
- . 2010a. “The Namesake: Futures; Futures Studies; Futurology; Futuristic; foresight – What’s in a Name?” *Futures* 42 (3): pp. 177–84. doi:10.1016/j.futures.2009.11.001.
- . 2010b. “Welcome to Postnormal Times”. *Futures* 42 (5): pp. 435–44. doi:10.1016/j.futures.2009.11.028.
- . 2015. “Postnormal Times Revisited”. *Futures* 67 (March): pp. 26–39. doi:10.1016/j.futures.2015.02.003.
- Sardar, Ziauddin, and Iwona Abrams. 2008. *Introducing Chaos: A Graphic Guide*. New edition. Icon Books Ltd.
- Sardar, Ziauddin, and Jerome R. Ravetz. 1994. “Complexity: Fad or Future?” *Futures* 26 (6): pp. 563–67. doi:10.1016/0016-3287(94)90028-0.
- Sardar, Ziauddin, and John A. Sweeney. 2016. “The Three Tomorrows of Postnormal Times”. *Futures* 75 (January): pp. 1–13. doi:10.1016/j.futures.2015.10.004.
- Schejbal, David. 2012. “In Search of a New Paradigm for Higher Education”. *Innovative Higher Education* 37 (5): pp. 373–86. doi:10.1007/s10755-012-9218-z.
- Schneiders, Ben, and Royce Miller. 2015. “Revealed: The Rampant Exploitation of Foreign Workers in Australia”. *The Sydney Morning Herald*. October 1st. <http://www.smh.com.au/national/investigations/black-jobs-rampant-exploitation-of-foreign-workers-inaustralia-revealed-20150930-gjxz7q.html>.
- Scott, Michael. 2016. “Advancing ‘Liberating Technologies’: An Interview with Humanitarian Blockchain”. *BTCManager.com*. May 26th. <https://btcmanager.com/news/advancing-liberating-technologies-an-interview-with-humanitarian-blockchain/>.
- Semetsky, Inna. 2010. “Ecoliteracy and Dewey’s Educational Philosophy: Implications for Future Leaders”. *Foresight* 12 (1): pp. 31–44. doi:10.1108/14636681011020164.
- Sharma, Ruchir. 2016. *The Rise and Fall of Nations: Ten Rules of Change in the Post-Crisis World*. Allen Lane.
- Sharma, Yojana. 2012. “Universities Need to Serve Regional Economy, Society – OECD – University World News”. *University World News*. May 20th. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120517121051359>.
- Skolnik, Michael L. 1998. “Higher Education in the 21st Century”. *Futures* 30 (7): pp. 635–50.

- Skúlason, Páll. 2015. *A critique of universities: reflections on the status and direction of the modern university*. Reykjavík: University of Iceland Press.
- Snoek, Marco, Gavin Baldwin, Paul Cautreels, Torsten Enemaerke, Valerie Halstead, Gillian Hilton, Torunn Klemp, et al., 2003. "Scenarios for the Future of Teacher Education in Europe". *European Journal of Teacher Education* 26 (1): pp. 21–36. doi:10.1080/0261976032000065616.
- Stables, Kay, and Steve Keirl, eds. 2015. *Environment, Ethics and Cultures: Design and Technology Education's Contribution to Sustainable Global Futures*. Sense Publishers.
- Steinmetz, George, ed. 2013. *Sociology & Empire: The Imperial Entanglements of a Discipline. Politics, History, and Culture*. Durham: Duke University Press.
- Stember, Marilyn. 1991. "Advancing the Social Sciences through the Interdisciplinary Enterprise". *Social Science Journal* 28 (1): pp. 1–14.
- Sterling, Stephen. 2012. "The Future Fit Framework". Heslington, York: The Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/future_fit_270412_1435.pdf.
- Sterling, Stephen R. 2001. *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*. Schumacher Briefing, no. 6. Totnes: Green Books for the Schumacher Society.
- Stiegler, Bernard. 2015. *States of Shock: Stupidity and Knowledge in the 21st Century*. 1st edition. Polity.
- Su, Ya-Hui, Li-Yia Feng, Chao-Chin Yang, and Tzu-Ling Chen. 2012. "How Teachers Support University Students' Lifelong Learning Development for Sustainable Futures: The Student's Perspective". *Futures* 44 (2): pp. 158–65. doi:10.1016/j.futures.2011.09.008.
- Tapscott, Don, and Alex Tapscott. 2016. *Blockchain Revolution: How the Technology Behind Bitcoin is Changing Money, Business, and the World*. New York: Portfolio/Penguin.
- Tham, Joo-Cheong. 2015. "Australia Grows Richer by Exploiting Foreign Students". *The Age*, August 19th. <http://www.theage.com.au/comment/tackling-the-exploitation-of-international-studentworkers-20150818-gj1ge3.html>.
- The Design-Based Research Collective. 2003. "Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry". *Educational Researcher* 32 (1): pp. 5–8.
- The Economist. 2014. "The Digital Degree", June 28th. <http://www.economist.com/news/briefing/21605899-staid-higher-educationbusiness-about-experience-welcome-earthquake-digital>.

- Thompson, Robert J, Jr. 2014. "A New Paradigm for Liberal Education". *Liberal Education*.
- Toffler, Alvin. 1990. *Future Shock*. New York: Bantam Books.
- Tomozii, Simona Elena, and Ioana Topală. 2014. "Why Do We Need to Change the Educational Paradigms?". *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 142 (August): pp. 586–91. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.670.
- Tonn, Bruce E. 2007. "Futures Sustainability". *Futures* 39 (9): pp. 1097–1116. doi:10.1016/j.futures.2007.03.018.
- UNICEF. 2015. "Girls' Education and Gender Equality". UNICEF. July 23rd. http://www.unicef.org/education/bege_70640.html.
- United Nations. 2014. "Kyoto Protocol". UN Framework Convention on Climate Change. http://unfccc.int/kyoto_protocol/items/2830.php.
- . 2016. "Millennium Development Goals: 2015 Progress Chart". Statistics Division, Department of Economic and Social Affairs, United Nations. Accessed January 29th. Universities in the Knowledge Economy. 2015. "About UNIKE". September 28th. <http://unike.au.dk/about-unike/>.
- Universities UK. 2012. "Futures for Higher Education: Analysing Trends". Universities UK. January 26th. <http://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Pages/futures-for-highereducation.aspx>.
- Van de Sande, Alex. 2015. "How to Build Your Own Transparent Bank on the Blockchain". *Ethereum Blog*. December 7th. <https://blog.ethereum.org/2015/12/07/ethereum-in-practice-part-3-howto-build-your-own-transparent-bank-on-the-blockchain/>.
- Viacava, Keitiline Ramos, and Eugenio Avila Pedrozo. 2010. "Higher Education in Management: Reinventing the Paradigm to Gain the Capacity to Handle Today's Complexity". *On the Horizon* 18 (1): pp. 45–52. doi:10.1108/10748121011020994.
- Vincent-Lancrin, Stephan. 2004. "Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: An International Approach". *Policy Futures in Education* 2 (2): pp. 245–63.
- Waldrop, M. M. 1993. *Complexity: The Emerging Science at the Edge of Order and Chaos*. Pocket Books.
- Watson, William R., and Sunnie Lee Watson. 2013. "Exploding the Ivory Tower: Systemic Change for Higher Education". *TechTrends* 57 (5).
- Watson, William R., Sunnie Lee Watson, and Charles M. Reigeluth. 2012. "A Systematic Integration of Technology for New-Paradigm Education". *Educational Technology*, October.

- Wellmon, Chad. 2015. *Organizing Enlightenment: Information Overload and the Invention of the Modern Research University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wenger, Etienne. 2008. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. 16th printing. *Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Wheeler, Keith A., and Anne Perraca Bijur, eds. 2000. *Education for a Sustainable Future: A Paradigm of Hope for the 21st Century. Innovations in Science Education and Technology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- White, Tom. 2016. “Generation Z – Why We Need to Future-Proof Universities – University World News”. *University World News*. June 10th. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2016052514252692>.
- Willmott, H. 2011. “Journal List Fetishism and the Perversion of Scholarship: Reactivity and the ABS List”. *Organization* 18 (4): pp. 429–42. doi:10.1177/1350508411403532.
- Wilson, Tim. 2012. “A Review of Business–University Collaboration”. London: Department of Business, Innovation and Skills. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32383/12-610-wilson-review-business-universitycollaboration.pdf.
- Wolfe, Julianne K., and David W. Andrews. 2014. “The Changing Roles of Higher Education: Curator, Evaluator, Connector and Analyst”. *On the Horizon* 22 (3): pp. 210–17. doi:10.1108/OTH-05-2014-0019.
- Wolff, Richard D. 2016. *Capitalism’s Crisis Deepens: Essays on the Global Economic Meltdown*. Haymarket Books.
- World Bank. 1994. “Higher Education: The Lessons of Experience”. The International Bank for Reconstruction and Development. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_En.pdf.
- , ed. 2002. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. *Directions in Development*. Washington, DC: World Bank.
- . 2013. “Millennium Development Goals | Data”. December 3. <http://data.worldbank.org/about/millennium-development-goals>.
- World Health Organization. 2015. “WHO | HIV/AIDS”. WHO. November. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs360/en/>.

- . 2016. “WHO | Disease Outbreak News (DONs)”. WHO. Accessed January 29th. <http://www.who.int/csr/don/en/>.
- Yahoo 7 News. 2016. “More ‘Young, Educated, Broke’ Australian Students ‘Seek Arrangements’ with Sugar Daddies”. Yahoo7 News. February 1st. <https://au.news.yahoo.com/a/30705140/more-youngeducated-broke-australian-students-seek-arrangements-with-sugardaddies/>.
- Yamamoto, Gonca Telli, and Faruk Karaman. 2011. “Education 2.0”. *On the Horizon* 19 (2): pp. 109–17. doi:10.1108/10748121111138308.
- Yeravdekar, Vidya Rajiv, and Gauri Tiwari. 2014. “Internationalization of Higher Education in India: How Primed Is the Country to Take on Education Hubs?”. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 157 (November): pp. 165–82. doi:10.1016/j.sbspro.2014.11.020.
- Young, Mike. 2015. “UCPH to Stop All New Hiring: PhD Cuts, Closure Threats”. *Universitetsavisen*. October 13th. <http://universitypost.dk/article/ucph-stop-all-new-hiring-phd-cuts-closure-threats>.
- Zadja, Joseph. 2002. “Education and Policy: Changing Paradigms and Issues”. *International Review of Education* 48 (1/2).
- Zinser, Richard. 2012. “A Curriculum Model of a Foundation for Educating the Global Citizens of the Future”. *On the Horizon* 20 (1): pp. 64–73. doi:10.1108/10748121211202080.

От исламизации к интеграции знаний

ПРИ ПОДПИСАНИИ Ланкастерского соглашения в 1744 году в Пенсильвании между правительством штата Вирджиния и шестью народами уполномоченные штата Вирджиния, которые стремились улучшить условия жизни коренных народов, выразили свое желание создать Фонд для обучения индейской молодежи в Вильямбургском колледже. Представитель правительства сказал: «Если шесть народов будут посылать своих молодых ребят в наш колледж, то мы обеспечим их современным образованием». Представитель индейцев подумал несколько минут и ответил:

«Мы знаем, что вы высоко цените то качество образования, которое предоставляет колледж, и содержание нашей молодежи будет очень недешевым для вас. Поэтому мы убеждены, что вы стремитесь сделать благое для нас, и мы искренне Вам благодарны. Но вы, несомненно, умные люди, должны знать, что разные народы имеют разные представления об окружающем мире, и не поймите нас неправильно в случае, если наши идеи об образовании не совпадут с вашими. У нас уже был подобный опыт. Наша молодежь ранее училась в колледжах северных провинций. Им преподавали все ваши науки, но, когда они возвращались домой, они были плохими руководителями, не знали о средствах выживания в лесах, были не способны переносить холод или голод, ничего не знали о

том, как строить хижины, охотиться на оленя или убить врага, несовершенно владели нашим языком, они не подходили на роль охотников, воинов или советников. Они были не годны ни на что. Поэтому мы не можем принять ваше предложение. И чтобы показать нашу признательность, если господа из Вирджинии отправят десяток их сыновей, мы позаботимся об их образовании, обучим их всему, что сами знаем, и сделаем из них мужчин».

Разные народы имеют различные представления о мире. Именно с помощью образования народ, общество или цивилизация осознано передает свои накопленный опыт, знания и мудрость прошлых поколений будущим. Образование не только сохраняет культурную идентичность и историческое наследие общества, но также обеспечивает его выживание в качестве отдельной единицы. Оно снабжает индивидуумов мировоззрением, в пределах которого общество пытается решать свои проблемы, определяет его социальные взаимоотношения и экономическую деятельность, вносит представление о самом себе и расширяет границы познания. Индейцы понимали, что образование, предложенное правительством Вирджинии, не предоставит их молодым людям знания и умения, необходимые для выживания, даже хуже, оно ставит под угрозу само существование их культуры и общества.

Общество без своей совершенной системы образования, созданной для сохранения и передачи ценностей и культурных особенностей, будет в дальнейшем колонизировано и навсегда утратит отличительные черты своего мировоззрения. Личность и общество страдают из-за отсутствия соответствующих институтов образования. Личность лишена социального инструмента, посредством которого позитивное восприятие религиозных ценностей и культурной идентичности может сформироваться. Общество остается без человеческого капитала и впоследствии практически во всех сферах – от ценностей и умений до управления, права, торговли, финансов, промышленности и культурной сферы, – наблюдается невосполнимый упадок. Таким образом, образование – не простой процесс преподавания, это, в форме высшего образования, также механизм, посредством

которого знания генерируются. Абделвахаб ал-Аффенди отмечает, что, даже если мусульманские общества имеют ценности, которые можно распространять, «они все равно не имеют достаточно знаний, чтобы передавать их». Это «кризис», который охватил мусульманские общества еще с XVII века, когда «практически все знания, которыми обладали мусульмане, обесценились, если говорить о земной ценности». Но знания, которые проникли в мусульманские общества, не были обычными светскими знаниями. Упадок выдающихся мусульманских образовательных институтов, исчерпывающе описанный Джорджем Макдиси в *«Появлении колледжей»*, также подорвал высокую оценку мусульманского наследия и привел к разрушению мусульманских норм и ценностей, искажению религиозных знаний. Но случай с «шестью народами» также указывает на трудности. Как подметил ал-Аффенди, «в то время как индейцы были правы касательно неуместности новых знаний для их общества в наше время» и поэтому избегали новых знаний, «этот выбор не способствовал сохранению их культур и не уберег их от колонизации и угнетения». Таким образом, мы столкнулись с фундаментальным парадоксом: «насколько способность к освоению знаний в пределах существующей парадигмы может указывать на определенный первоначальный уровень накопления знаний?». Индейцы, как и мусульмане, которые прошли аналогичным путем позднее, ничего не предпринимали для улучшения ситуации в этой области и оставались невежественными. Впоследствии неравенство возможностей привело первых к вымиранию, а вторых к покорению. Таким образом, мы должны уравнивать другую сторону уравнения: «мы должны принять тот факт, что наши духовные ценности не могут сохраниться, если мы не будем прикладывать силы для защиты наших обществ от ассимиляции», иными словами, мы должны в некоторой степени владеть современными знаниями.

Цель этого раздела состоит в синтезе широких дискуссий о реформе высшего образования в мусульманском мире, которые состоялись на множественных встречах, проведенных под эгидой Международного института исламской мысли; и предоставить более целостную картину доводов и мнений.

В качестве исходного материала я использовал различные статьи, представленные на этих мероприятиях (включая написанные Абделвахабом ал-Аффенди, Джереми Хензель-Томасом, Анваром Ибрагимом, Абдулкадыром Тайобом и Абулазизом Сачедина), комментарии к статьям, обсуждения в интернете и дополнительные дискуссии. Конечно, синтез дополнен моими личными доводами, критикой и взглядами. И, наконец, я попытался интегрировать различные рекомендации и предположения в целостную модель, которая продвигает проект вперед современным и целостным образом.

Я начал с отслеживания истории.

ПОВТОРНОЕ РАССМОТРЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ РАЗВИТИЙ

Наша заинтересованность, критика знаний и образования не слишком далеки от тех, что мотивировали Исмаила Раджи ал-Фаруки и Международный институт исламской мысли начать проект «Исламизация знаний». Как и шесть народов, ал-Фаруки и его коллеги понимали, что современное образование, полностью заимствованное и навязанное Западом с его базовыми предпосылками и догматическими концепциями, было разрушительным для системы ценностей мусульманских обществ. Продукты этой системы были чужды их обществам, часто являлись бледными копиями западных образцов и мало влияли на позитивное развитие их стран. Вестернизированные университеты в мусульманских странах стремятся олицетворять западную культуру, ее нормы и ценности. Образование, которое они предоставляют, недооценивает или подрывает духовное развитие личности, а также подчеркивает материальный аспект образования на всех уровнях. Даже если учащиеся современных образовательных учреждений проявляли бы склонность к независимым исследованиям и интеллектуальное любопытство, что наблюдается крайне редко, им явно не хватало бы, говоря словами Хензель-Томаса, коранического понятия «сознательности и осведомленности» – «умения распознавать истину, которой, на самом высоком уровне, являются знания о Боге».

Исходя из критики проекта «Исламизация знаний», включая мои замечания, что же необходимо пересмотреть? Очень важно правильно понимать историческое развитие. Ни одна попытка реформирования не может быть осуществлена в сплошном вакууме. Мы всегда опираемся на предыдущие проекты, критикуя их, и продвигаемся вперед, учитывая их успехи и провалы. Более того, все попытки реформирования имеют определенную ценность, даже если они были дискредитированы критикой, основанной на ретроспективном анализе.

Фактически проект «Исламизация знаний» сам по себе был результатом критики предыдущих попыток устранить «болезнь уммы», даже при том, что об этом не говорится прямо. В своей статье, с которой началась наша дискуссия, аль-Аффенди подчеркнул, что

до конца XIX века восприимчивые умы, такие как Саид Джамал ад-дин ал-Афгани и Каир ад-дин ат-Туниси, начали замечать бесплодную природу новой школьной системы, введенной в Стамбуле и Каире... Афгани подметил неспособность новых школ спустя шестьдесят лет после их основания сформировать самодостаточную систему автономного генерирования знаний. Такой прогноз был сделан им, поскольку в то время философия не преподавалась в школах. В определенном смысле он был прав, поскольку изучение отдельных фрагментов существующей системы знаний без целостной модели и мировоззрения вряд ли может сформировать целостную систему знаний о мире. Он привел пример фундаментальной «философской» трансформации Корана, произошедшей в арабских взглядах, как стимулирующий и определяющий фактор, который обеспечил существование исламской цивилизации. Хотя он не упомянул об этом, но следствие проявилось в Европе, когда радикальная философская трансформация в эпоху Просвещения сыграла роль решающего фактора в создании новой парадигмы генерирования и обретения знаний.

В своих комментариях труда аль-Аффенди Анвар Ибрагим цитирует Мухаммада Икбала: знания сами по себе без таких необходимых элементов, как смирение, щедрость, любовь к

истине и справедливости, будут такими же холодными, как смерть, подобными дитю сатаны... но если они сочетаются с любовью, они присоединяются к рядам высоких небесных духов». Ал-Фаруки и его единомышленники, включая Абдул-Хамида Абу Сулаймана, Таха Джабира ал-Альвани, Мона Абдул-Фадла и других, опирались на работы Саида Джамала ад-дина ал-Афгани, Каира ад-дина ат-Туниси, Мухаммада Икбала, Малика Беннаби, Мухаммада Асада и Али Шарияти.

Самая очевидная вещь, которая бросается в глаза на страницах «Исламизации знаний: общие принципы и рабочий план» (ранее именовавшейся как рабочий план), – это боль и гнев. Наблюдается острая агония по поводу бедственного положения мусульман: «столетия упадка привели к невежеству, безграмотности и распространению предрассудков среди мусульман», и «эти явления привели к тому, что среднестатистические мусульмане углубились в блаженство слепой веры, склоняются в сторону буквализма и догматизма». Каждая мусульманская страна «разделена пополам», и главной причиной этой болезни является «интеллектуальный и методологический упадок уммы». Злость в большинстве случаев направлена на Запад: он «успешно расколол умму», навязал посредством силы и убеждения «секулярную систему образования», которая ослабляет «истинные основания веры и культуры мусульманских обществ» и с помощью «хорошо продуманной и спланированной стратегии» обеспечил то, что «исламские элементы учебного плана остаются неизменными» и таким образом будут «оторваны от действительности и современности».

Если диагноз был верным в 1982 г., когда проект был запущен и *рабочий план* впервые был опубликован, то сегодня он еще более актуален. *Рабочий план* описывал «болезнь мышления и методологии» и состояние образования в мусульманских обществах как «кризис». В *Докладе, посвященном развитию человеческого потенциала в арабских странах: построение общества знаний* 2003 года говорится о «дефиците знаний», «глубоко укорененном» и «серьезном». Сейчас Ибрагим рассматривает «комплекс вопросов, которые в общей сложности характеризуют состояние образования в мусульманских странах» как «катастрофи-

ческое». Язык сам по себе указывает на то, что мы резко устремляемся к пропасти.

Другой аспект рабочего плана, который можно рассмотреть между строк, – обеспокоенность смыслами. Обсуждение заостренности «традиционной методологии», вопросов *иджитхада*, который ограничен теми, кто «не видит потребности в нем» и убежден в том, что все было «абсолютно нормально» и «проблема мусульманского мира состоит только в неспособности человека осознать ценность ислама», касается непосредственно смыслов. Основным доводом здесь является то, что *фикх* и его методология, как и ислам сам по себе, были лишены смысла. Именно поэтому в мусульманских обществах отсутствуют цель и ощущение направления движения. Без смысла цель попросту отсутствует в жизни мусульман, и без цели мусульманин, получивший западное или традиционное образование, не может быть деятелем, который утверждает некоторые цели, или стать средством достижения цели. Таким образом, мусульмане вряд ли смогут посвятить себя достижению какой-либо цели. Опять же это мнение не высказывается непосредственно, а читается между строк.

Однако существует нечто, о чем говорится прямо: «основные принципы исламской методологии». Я бы предположил, что это не совсем явная методология, а основные аксиомы исламского мировоззрения. Начиная от единства Аллаха, «первого принципа ислама и всего исламского», *рабочий план* систематически ведет нас к единству творения (космического порядка и взаимосвязанности всего), единству знаний, единству жизни (человеческое существование является *amana* от Бога, и человеческие существа являются наместниками, или *халифа*, в обители нашего земного путешествия), единству человечества и, в конце концов, взаимодополняющей природе Откровения и здравого смысла. Вместе эти аксиомы предлагают нам совершенную модель для поиска знаний и реформы мусульманского образования.

О том, насколько уместной и современной является эта модель, можно судить по обширной критике в академической литературе касательно фрагментарной природы знаний и

редуктивной модели образования в учреждениях высшего образования. «Главные принципы» также отвечают на вопрос, поднятый Хензель-Томасом: «Нужно ли нам выходить за пределы привязанности к конкурирующим парадигмам и моделям (которые обычно дихотомические и противоречивые по своей сути), чтобы осознать то, что путь вперед лежит через новую интегративную и инклюзивную модель сознания?». Хензель-Томас предполагает, что как послания Корана, так и современная мысль, например, в философии и исследовании будущего, делает акцент на «интегральный» подход к генерации знаний и образованию. Он приводит работу философа Жана Гейсера, который утверждает, что человечество находится на этапе перехода от «ментальной» к «интегральной» структуре сознания. Гейсер описывает «неудовлетворительную форму «ментальной» структуры как лишенную ценностей онтологию рационального материализма, но соглашается с тем, что эту устаревшую структуру нельзя обновить посредством возвращения «ценностей». Скорее, требуется переход к «интегральной» модели сознания, которая не заиклена на противоположных категориях, односторонних взглядах, фиксированных рамках». Исследованиям будущего присуща отдельная методология под названием «интегрированные варианты будущего», которая напрямую стремится интегрировать различные точки зрения, как свои, так и других. «Главные принципы» предоставляют только такие интегральные модели, которые подчеркивают «единство в разнообразии».

Таким образом, *Рабочий план* не предлагает нам каких-либо конкретных действий. «Главные принципы», поиск смыслов и диагноз «кризис», который превратился в «катастрофу» для мусульманских обществ, должны быть нашей исходной точкой для дальнейшей деятельности.

Проблемы начинаются, когда *Рабочий план* пытается ответить на вопрос, поставленный Афгани и перефразированный ал-Аффенди: «Почему наши институты не генерируют оригинальные знания?». Ответ, данный в *Рабочем плане*, если говорить коротко, состоит в том, что западные знания не предоставляются мусульманскому обществу в своем истинном значении.

Для того, чтобы они имели значение для уммы, знания должны быть «исламизированными». «Исламизация» позиционируется как антитеза к «вестернизации» и «модернизации». «Исламизация знаний» представляется как процесс, который «отражает задачи, нормы и абсолютную цель Откровения». *Рабочий план* предлагает начать с освоения современных общественных наук и изучения наследия ислама, а потом самое важное – объединить обретенные знания. Он утверждает, что мусульманские ученые должны интегрировать новые (западные) «знания в массив исламского наследия посредством элиминации, изменения, переосмысления и приспособления их компонентов в контексте мировоззрения и ценностей ислама. Должна быть определена точная ответственность философии ислама и методов и задач каждой дисциплины. Нужно определить новый способ того, как реформированная дисциплина может служить интересам ислама, и его новое качество». Именно здесь мы сталкиваемся с основным неверным представлением: недостаточным пониманием того, как знания генерируются в современном обществе, как эволюционировали дисциплины и их роль, какие связи существуют между знаниями и мировоззрением. В *Рабочем плане* также предполагается, что новые знания будут генерироваться посредством создания новых учреждений, предназначенных для исламизации, как линейный процесс. Но, как отмечает ал-Аффенди, проблема является циклической и естественной: чтобы генерировать новые знания, мы нуждаемся в новых учреждениях, но учреждения не могут открываться без новых форм знаний. Более того, несмотря на этот акцент на интеграции знаний, программа «исламизации», как предполагает Хензель-Томас, «действительно способствует сохранению бесполезных и неконструктивных аспектов секулярно-религиозной дихотомии». И Хензель-Томас спрашивает: «Как защитить – исламизацию – от негативного подтекста как самого термина, так и воспринимаемого спектра “исламизации” – спектра, который преследует мусульман в наши дни?».

Вопросы наследия ислама, поднятые *Рабочим планом*, также являются уместными и актуальными для нашей дискуссии. Это наше историческое наследие, предоставляющее нам смысл непрерывности и идентичности: в каком направлении мы

движемся и хотим двигаться, в некоторой зависимости от того, откуда мы пришли. Чтобы иметь хоть какое-то представление о нашем будущем, нам нужно в некоторой степени понимать наше прошлое. Наше видение истории определяет то, как мы рассматриваем современность и представляем будущее – как показано в этом проекте, – и, таким образом, оно определяет, какие вопросы мы задаем касательно современных и будущих проблем. Хензель-Томас отмечает: «...интеллектуальная история ислама пыталась решить некоторые фундаментальные вопросы о знаниях, этике и обществе. Я рассматриваю эти дебаты как источник критического осмысления в исламской образовательной реформе». Наше наследие глубоко укоренено в гуманитарные науки, либерализм и гуманизм, которые нам еще нужно переосмыслить. Однако *Рабочий план* представляет «наследие» как единое целое, которое возможно обработать, классифицировать и изучить раз и навсегда, а не как плюралистическую историю, которую мы можем постоянно читать и перечитывать, интерпретировать, переосмысливать и толковать по-новому. Это понятие отображает разочарованность Хензель-Томаса, изложенную со ссылкой на Малика Беннаби, который «объяснял то, что он называл «несостоятельность цивилизации» (в частности, в мусульманских обществах), нехваткой новых идей вместе со склонностью к возвращению к достижениям «золотой эры исламской цивилизации», построенной их праотцами, вместо анализа того, как ценности и принципы, который сделали цивилизацию великой, могут быть возрождены, интерпретированы по-новому и применены в современном мире».

Также кто-то должен отметить тенденцию среди некоторых традиционных и консервативных мусульман к рассмотрению исламской истории, особенно этапа становления ислама, как таковой, которая предлагает всеобъемлющие решения всех болезней («*улама* решают все проблемы, брат»). Наше историческое наследие «состоит из противоречий и радикальных альтернатив» и должно цениться как «запись представлений о человеческом опыте» в определенном времени и контексте.

Абдулкадар Тойаб хорошо показал то, как мы должны взаимодействовать с историей и как она демонстрирует свою уместность по отношению к нашим современным проблемам. Посредством критического диалога с Руми Тойаб показал, что его мысли предоставляют нам серьезные выводы об идентичности и исследованиях себя и других – проблеме не только мусульманских обществ, но и всех обществ. Тойаб говорит: «...идентичность и аутентичность являются критически важными вопросами в современных обществах, которые бесконечно обсуждаются в философии, гуманитарных и общественных науках. Я определил их как проблему современных программ реформирования образования и дискурса мусульман последнего века». Действительно, Руми не дает нам ответов, но его работы предоставляют «абсолютно новый взгляд на идентичность» и обозначают общее направление, в котором нам нужно двигаться.

Наше будущее направление движения включает анализ на основе первого принципа *Рабочего плана*, творческого использования нашей интеллектуальной истории и более усовершенствованного понимания того, как наши знания генерируются, сохраняются и используются в современном обществе.

СТРУКТУРА ЗНАНИЙ

Знания и мировоззрение тесно связаны между собой. Знания никогда не возникают в вакууме, они всегда являются неотъемлемым компонентом аксиом и предположений культуры и мировоззрения, в пределах которых они генерируются. Структура «современных знаний» и их разделение на различные дисциплины является непосредственным влиянием западного мировоззрения. Физическая и социальная действительность не укладывается в модель, которой придерживается дисциплинарная структура западной системы знаний. Идея о том, что действительность разделена на «физику» и «химию», «социологию» и «антропологию», «религию» и «политику», «закон» и «этику», не основывается на какой-либо объективной и

универсальной аксиоме. Скорее, это конструкция, созданная в соответствии с тем, как определенная культура рассматривает «действительность» и как она пытается понять, управлять, контролировать и подчинить все вокруг. Каждая академическая дисциплина возникла в определенном культурном контексте и каждая имеет свою специфическую историю, которая определяет ее контуры. Современные дисциплины, как мы знаем и понимаем их, зарождаются, когда такие области исследований, как география, социология, антропология и история, становятся профессиями. География стала приоритетным направлением в шестнадцатом и семнадцатом веках, европейская эра Великих географических открытий, когда быстрая экспансия колониальных сил в Азии и Африке и потребность в сборе налогов стимулировали исследование Земли. Желание европейцев управлять и контролировать коренные народы привело к развитию антропологии. В то время как задачей антропологии было исследовать экзотические народы для того, чтобы доказать неотчуждаемое превосходство Европы, целью социологии было изучение жизни низших классов, других народов в Европе. Задача истории, которая в ее современном воплощении возникла вместе с национальными государствами, состояла в том, чтобы собрать все факты воедино и показать, что история Европы была, по сути, универсальной историей – истории всех других культур и цивилизаций были всего лишь притоками большой реки европейских достижений. Другие дисциплины, такие как ориентализм, психология, политология и экономика, которые возникли после эпохи Просвещения, укоренены в материалистическое мировоззрение. Все эти дисциплины развивались в пределах этого интеллектуального наследия и развились для решения определенных психологических, материальных, ментальных и интеллектуальных проблем этой традиции. В каждой из этих дисциплин общий нарратив был одинаковый: сохранять мировоззрение Запада. Этот нарратив по сей день охватывает все дисциплины. То, что эти академические дисциплины принимаются и преподаются по всему миру и университеты во всем мире структурируют свои подразделения в соответствии с

ними, не означает, что эти дисциплины могут считаться универсальными или мы должны способствовать их сохранению. Как я писал ранее, «бургеры и кока-колу едят и пьют во всем мире, но никто не может рассматривать их как универсальную еду: присутствие бургеров и колы в каждом городе в мире является проявлением не их универсальности, а их власти и доминирования. Дисциплины также похожи на бургеры и колу: они не были созданы на небесах, их не существует в другой реальности, их создало общество, они развивались в пределах некоего мировоззрения и в определенных культурных условиях». Как таковые, дисциплины не могут существовать автономно, а имеют смысл только в рамках того мировоззрения, где происходило их возникновение и развитие. Не удивительно, что если *Рабочий план* правильно сформулирован, то современные дисциплины имеют небольшое значение для мусульманских культур.

Существует три других аспекта академических дисциплин, которые мы должны оценить. Во-первых, дисциплины не только представляют «предполагаемую структуру знаний, они также являются *дисциплинами*, то есть они наказывают и исправляют. Индийский историк Винея Лал пишет,

что они исполняют работу по дисциплинированию непокорных элементов общества, поддерживают и оправдывают неравенство, создают новые формы угнетения непокорных. Академические дисциплины настолько сильно дисциплинировали мир – человек должен думать только об исключительном авторитете экономической науки и роли экономистов как экспертов нашего времени, каждое слово которых, реализованное через каналы империалистической финансовой структуры, в частности Мировой банк и Международный валютный фонд, является законом для многострадальных развивающихся стран, – что какие-либо интеллектуальные, социальные, культурные или экономические вмешательства из-за пределов модели современных знаний считаются регрессивными и бесполезными, проявлением отсталости и примитивизма.

Во-вторых, они колонизируют будущее. Временное измерение Запада не ограничено прошлым и современностью: Запад также является будущим. Запад не просто был страницей прошлого. Он преобразовался в современные времена и восстановится в будущем благодаря академическим дисциплинам. Поскольку дисциплины развиваются и усваиваются все большим количеством других культур, закрепляются университетами по всему миру, они становятся интегральной частью глобального сознания. Как таковое, будущее уже колонизировано западным мировоззрением. Когда *Рабочий план* впервые был подготовлен, колонизация будущего была известна под названием «вестернизация». Сейчас она известна как «глобализация». Возможно, наивно приравнивать эти два термина, но конечный результат одинаков: процесс, трансформирующий мир в пресловутую «глобальную деревню», стремительно сокращающую расстояния, пространство и время, также формирует монокультурный и моноцивилизационный мир.

В-третьих, академические дисциплины наделяют Запад абсолютной силой: силой определять. Реальная сила Запада, его мировоззрения со всеми аксиомами и предположениями заключается не в его экономике (которая имеет существенное влияние), военном мастерстве (хотя никто не может усомниться в военной мощи США) и технических способностях (которые значительно увеличились с появлением Интернета), а в его силе определять. Запад определяет, например, что такое свобода, прогресс, цивилизация и цивилизованное поведение, демократия и права человека, закон, традиция и общество, основание, математика и наука, кого можно называть диктатором, или террористом, или современным человеком, что является настоящим и что означает быть человеком. Академические дисциплины наделяют эти концепции научной и рациональной легитимностью. Незападные культуры и цивилизации просто должны принять эти определения, или дисциплинироваться, или же их будут считать несуществующими! То, что происходит с исламскими и мусульманскими обществами, – реальная катастрофа.

Эти три аспекта академических дисциплин связаны с силой, и без рассмотрения и анализа вопросов силы мы не смо-

жем осуществить реальную реформу, даже если мы спланировали ее. Исходя из этой силовой модели современных знаний и ее дисциплинарной структуры, мы можем усомниться в рекомендации «открытия центров передового опыта в различных сферах, особенно в области общественных наук», как предполагает ал-Аффенди. Даже при том, что мы подчеркиваем «совершенство», в конечном счете мы получаем область наук, которая угнетает и маргинализирует мусульманские культуры. Что же такое «совершенство»? Как пошутил Хензель-Томас, «мы можем говорить о профессиональном наемном убийце, но было бы странно утверждать, что Марио – идеальный убийца, если мы не члены мафии», «совершенство не является простым личным мастерством в какой-то области или эффективностью выполнения задания, а включает совершенство характера личности и, таким образом, имеет нравственное и духовное начала. Существуют сведения из мира спорта о том, что любители часто имеют лучшие нравственные ценности, чем профессионалы, возможно, потому что их цель состоит не в том, чтобы победить любой ценой». Даже «передовой центр», сосредоточенный на существующих дисциплинах общественных наук, все еще является трансплантантом, если он расположен в мусульманском мире, а если он располагается в западных учреждениях, он просто сохраняет доминирование Запада. В любом случае он вносит свой вклад в то, что Хензель-Томас описывает как чувство «бездомности» мусульманских обществ.

Таким образом, проблема, с которой мы столкнулись в процессе разработки реформы высшего образования в мусульманских обществах, состоит не просто в том, что «секулярная академическая модель не является идеологически нейтральной» и «несет материалистическо-потребительское мировоззрение», как говорил Хензель-Томас, – понимание, переключаясь с *Рабочим планом*. Проблема в том, что эти ценности и предположения «секулярной академической модели» в действительности формируют парадигму – они и являются парадигмой, а также составляющими дисциплин. Поэтому никто не может откинуть идеологические и культурные отклонения «секулярной академи-

ческой модели», если работает в их пределах, в пределах парадигмы. Даже если вы инакомыслящий, или стремились рассмотреть предмет с кардинально другой точки зрения, парадигма в сила дисциплинировать и приручить вас. Ибо без этих идеологических предположений и культурных ценностей ни одна академическая дисциплина не может существовать.

Чтобы проиллюстрировать этот довод, приведем несколько примеров. Рассмотрим евгенику девятнадцатого века. Она правильно осуждалась благоразумными академиками. Но тем не менее она не исчезла. Она возникла заново как «развитие», использовала точно те же эволюционистские предположения и модели, чтобы классифицировать незападные народы, общества и культуры: неразвитые, развивающиеся, «возникающие», развитые, высокоразвитые. Фактически влияние развития на незападных людей не менее коварно, чем евгеника. Подумайте об антропологии, которая считалась слугой колонизации, отчаянно пыталась открыть себя заново как «рефлексивная антропология», «постмодерная антропология», «радикальная антропология», – в действительности, существуют журналы, полностью посвященные «переосмыслению антропологии». Пока что аксиомы и предположения дисциплины остаются неизменными, и несмотря на все обещания быть гибкой и ответственной перед людьми, которых она изучает, антропологию вряд ли можно назвать гуманной дисциплиной. Недавние записи антропологов, изучающих амазонские племена, в которых кровь была украдена и продана корпорациям для исследования ДНК, было предложено использовать вирусы для тестирования иммунитета, и поощрялась жестокость племен, записанная на камеру, наглядно свидетельствуют о том, что все колониальные предположения и культурные предрассудки дисциплины до сих пор живы. Сегодня большинство антропологов работают на корпорации, в которых они помогают разрабатывать продукты, подходящие для определенных культур и которые могут продаваться на «возникающих рынках».

Таким образом, задание реформирования образования в мусульманских обществах еще более сложное, чем мы представляли себе ранее. Оно имеет две основные составляющие:

разрушить определяющую силу современной системы знаний – полностью с ее дисциплинами, институтами и процессами и ее западным мировоззрением, – и создать альтернативные парадигмы формирования знаний, учитывающие историю, наследие и традиции ислама и предлагающие более гуманное и ценностно-ориентированное понимание того, что изучается и развивается.

Не только мусульмане заинтересованы в новой парадигме. В действительности, сейчас постоянно увеличивается число ученых, западных и восточных, которые ставят под сомнение доминантные парадигмы – а также и определяющую силу Запада – и призывают к более гуманным парадигмам, которые учитывают разнообразие и плюрализм наших обществ и принимают во внимание потребности внешней среды и планеты в целом. Изменения в современном контексте и ускорение темпов развития новых технологий и инноваций, которые трансформируют мир, вносят фактор неотложности в эти потребности.

СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ

По своей сути реформа – задание, ориентированное на будущее. Но оно начинается в наше время. Без оценки контекста нашей жизни и деятельности реформа невозможна. Мир радикально изменился со времен создания оригинального *Рабочего плана*. Он стал более глобализированным и взаимосвязанным. Старая парадигма, в которой Америка была мировым лидером, ослабла, поскольку сила сместилась к Китаю, Индии, Бразилии и России (известных как страны BRIC). Серьезные трещины возникают в самых академических дисциплинах, которые веками считались бастионами стабильности. Капиталистическая экономическая система не работает или работает только для одного процента мирового населения, который накапливает основную часть материальных благ благодаря увеличивающемуся неравенству. Экономическую теорию атакуют изнутри и извне академии. Множество недавних работ пытаются сместить ее, не в последнюю очередь –

«Капитал в XXI веке» Томаса Пикетти, которая продемонстрировала то, что неравенство является неотъемлемой частью экономического прогресса. Теория развития лежит в руинах. В эру гугл-карт география уже не та, что была раньше. В действительности, никто не изучает «географию», – изучаются города, пространственные условия, урбанизированные ландшафты, туризм, внешняя среда, все, что угодно, в разделе география. С эпистемологической точки зрения идея Просвещения о современности не была принята широко и провалилась. Провал идеи связан с западной парадигмой, которая диктовала свое видение изменений, не учитывая другие культуры. Современность и связанные с ней концепции прогресса, эффективности и развития трансформировали огромные территории нашей планеты в зоны бедствия, где изменения климата наиболее заметны. «Современный человек» глубоко замешан в изменении планеты: человеческое поведение и его влияние на атмосферу Земли чрезвычайно увеличилось до того предела, достаточного, чтобы начать новую геологическую эпоху – ведущую к концепции антропоцена, новой геологической эпохе, когда деятельность человека имеет глобальное влияние на экосистему Земли.

Понятие постмодернизм, реакция против деструктивного влияния модерна, также придерживается своего курса. Его акцент на абсолютном релятивизме привел к фрагментации мира, увеличению споров и разногласий. Отрицая большой нарратив, он представил либеральный секуляризм как большую теорию спасения, и превратился в новую форму империализма. Постмодернизм пришел к глобализированному нивелированию различий, которое угрожает вымиранием культур в окончательной форме пост-культуры, и спровоцировал сильный кризис идентичности, являющийся главным источником конфликта в современном мире. Фактически катастрофически являются теория и процесс глобализации, рассматривающие глобализацию как движение идей в одном направлении – от Запада к остальным частям мира, при этом западная культура, политические институты и «свободный рынок» считаются панацеей, которая навязывается, успешно и нет, остальной час-

ти мира. Даже концепция мультикультурализма, укорененная в модернизме и постмодернизме, стала пустой и лишенной понятия силы. Она превратила различия в фетиш. Фактически все эти нарративы – модернизм, постмодернизм, глобализация, мультикультурализм – поддерживают либерализм, секуляризм и доминирование культуры и западного способа жизни. Именно поэтому Китай и Индия кажутся более западными, чем сам Запад. Как уже неоднократно утверждалось, у старых парадигм уже закончился срок годности!

Поэтому кризис в его социальном, культурном и интеллектуальном измерении не ограничивается мусульманскими странами. Запад также находится в состоянии острого кризиса. В действительности кризис является глобальным по своей природе. Это результат развития на протяжении последних нескольких десятилетий. Темпы изменений, например, стремительно увеличиваются. Вычислительная сила компьютеров продолжает удваиваться каждые два года, как и следует из Закона Мура. Смартфон сегодня имеет большую вычислительную силу, чем все компьютеры, использованные для высадки человека на Луну. Потребовалось 36 лет, чтобы картировать геном дрозофилы, 13 лет, чтобы создать карты генома человека, а сейчас вы можете расшифровать свой геном за один день. Футурист Джим Дейтор отметил, что мы наблюдаем «цунами изменений». Поскольку мир становится все более и более глобализированным, мы становимся все более и более взаимосвязанными. В действительности целый мир является сетью, переплетенной сетями личностей, групп, обществ, институтов, корпораций, народов, постоянно контактирующих друг с другом с помощью Twitter, Facebook, Instagram, e-мейлов, интернет-групп новостей, мобильных телефонов, видеоконференций и блогов. Мировые телевизионные каналы вещают 24 часа в сутки. Когда составляющие объединяются в сеть, они становятся более комплексными. Большинство проблем, с которыми мы сталкиваемся, являются глобальными по своей природе, связаны в паутину сетей, укорененных в среду увеличивающихся изменений, и поэтому они – весьма сложные. Не существует ничего простого в решении проблем

экономики или дефицита электроэнергии, или борьбе с пандемиями (например, эболы), или предпринять что-то, чтобы поменять ситуацию с бедностью и невежеством, или изменения социальных, образовательных или культурных институтов. Комплексные вопросы в основном описывают как «злободневные проблемы», то есть, чтобы решить одну проблему, нужно побороть множество других взаимосвязанных проблем. Комплексная система включает множество логически несовместимых позиций, проблемы, требующие понимания и решения противоречивых идей, и множественные группы с несовместимыми взглядами. Таким образом, противоречия становятся нормой.

Наличие большого количества противоречий и стремительных изменений является естественным для комплексной системы, чтобы генерировать позитивный отклик и ускоряться в направлении грани хаоса. Таким образом, мы постоянно находимся на пороге кризиса и катастроф, варьирующих от колебаний рынка, нестойких политических изменений, социальных беспорядков, пандемий, массовой миграции беженцев, «кризиса европейской системы высшего образования» до необратимых климатических изменений, массового вымирания видов и даже кризиса в «стандартной модели» физики!

Я уже описывал современные нестойкие и изменчивые времена с акцентом на комплексности, противоречии и хаосе как «постнормативные времена». Роль теории состоит в том, чтобы подчеркнуть, что нормальные парадигмы, которые до сих пор направляли Запад и остальные части мира, являются разрушительными. Здесь достаточно сказать, что она включает традиционные понятия генерации знаний, дисциплинарных структур, институтов и процессов, поддерживающих и продвигающих ее. Чтобы реформа была успешной, мы должны сформировать парадигмы, являющиеся «пост», иными словами, выходящие за пределы «нормальных» парадигм.

Комплексный, взаимосвязанный мир является интегрированным, объединенным взглядом на знания и образование – один из «главных принципов» *Рабочего плана*: «единство знаний». Но современная парадигма, по сути, разделяет знания на

маленькие изолированные сегменты: наука разделена на общественные науки, общественные науки изолированы от гуманитарных наук, гуманитарные науки оторваны от искусства, и каждая дисциплина в пределах этого искусственного разделения удерживается в герметичном отделе, ревностно охраняющем ее силу и территорию. Каждая дисциплина может больше совершенствоваться, но при этом оставаться неспособной решать комплексные проблемы, связанные с другими проблемами. Гарри Джейкоб, генеральный директор Мировой академии искусств и науки (международной организации, состоящей из 500 интеллектуалов, включая меня) описывает современную систему генерирования знаний и высшего образования как «подобную движущемуся форду модели 1914 г. по современной магистрали». Он пишет: «Современное секулярное, научное образование значительно ограничило сознательную передачу ценностей ментальными, организационными и рабочими ценностями, оставляя передачу главных человеческих ценностей неформальному социальному обучению. Если быть объективным, то можно сказать, что усилия лишили образование смысла». Таким образом, сегодня мы подошли к критическому моменту, когда сохранение и продвижение существующей парадигмы в образовании и других областях явно не соответствуют потребностям человечества» и «существует острая необходимость в преодолении существующих концепций и моделей, разработке и внедрении системы, способной использовать человеческий потенциал, который остается неразвитым и пренебрегается в существующей системе».

Общественные науки в «существующей системе» являются одними из «виновных» в современной парадигме. В общественных науках, как отмечалось в другом исследовании Мировой академии искусства и науки, которая посвятила десятилетия исследованиям проблем генерирования знаний,

последовательность и унификация между дисциплинами являются редкими исключениями. Теории, регулирующие каждую дисциплину, существуют в замкнутых пространствах, каждая – в своем изолированном мире принципов и феноменов. Это практически равносильно тому, если политические,

социальные, экономические и психологические человеческие существа являлись бы разными видами, каждое со своими уникальными характеристиками, а не разными ролями и областями выражения, общими для всех человеческих существ. За некоторыми исключениями, каждая из социальных наук стремится к пониманию и описанию определенного измерения социальной реальности с минимальным упоминанием действий или взаимодействий с другими измерениями. Микроэкономические теории предполагают набор определенных условий, которые редко случаются в современном мире, и рассматривают все вариации как навязчивые внешние факторы, а не как естественные и неизбежные факты взаимодействия между экономическим, политическим, социальным и психологическим измерениями реальности. Эта тенденция достигает своей кульминации в неolibеральной концепции свободных или неурегулированных рынков, основанных на предположении о том, что закон и регулирование являются внешними факторами, взаимодействующими с нормальным движением, стремящимся к равновесию между спросом и предложением. В действительности некоторые рынки – помимо черных рынков и преступного мира – могут существовать при абсолютном отсутствии законной и регуляторной модели, определяющей и защищающей право на имущество и договорные взаимоотношения. Более того, экономика игнорирует большую немонетизированную часть человеческой деятельности, все, что мы, люди, делаем без обмена деньгами, – жизненно важное основание нашего существования, без которого ни одно общество или культура не сможет существовать, представляющее 80% дополнительной стоимости во времена Адама Смита. Разделения и фрагментация являются регулируемыми нормами и порядком работы в общественных науках. Дисциплинарные и концептуальные границы не только концентрируют внимание, они также замедляют открытия и исследования процессов, выходящих за пределы этих границ, и смещают развитие гражданской политики в определенных направлениях.

Таким образом, ни мусульманские общества, ни Запад больше не нуждаются в общественных науках, которые не могут реагировать на вызовы постнормативных времен, «отрицающих

понимание и урегулирование, основанное на доминирующих дисциплинах и специализированных знаниях, развитых отдельными общественными науками». Чтобы сохранить жизнеспособность в будущем, общественные науки должны справиться с комплексностью и сложной взаимозависимостью «всех форм жизни между собой и с их физической средой; социальной комплексностью множества взаимодействий между людьми, их институтами и культурами и психологической комплексностью сознательных и подсознательных мыслей, чувств, побуждений, потребностей, желаний, ощущений и импульсов, которые стоят перед нами с абсолютной тайной наших личностей и всех тех, с кем мы взаимодействуем». Потребность решения «злободневных проблем» является подходом, который подчеркивает взаимосвязь всего («единство творения»), многоаспектных политических, экономических, экологических, социальных и культурных вызовов, с которыми мы сталкиваемся, Востока и Запада («единство человечества»), и тот факт, что мы все проживаем взаимозависимые жизни на планете, обители нашего земного путешествия, «единство жизни». Поэтому главные принципы, аксиомы, оппобочно описанные *Рабочим планом* как «методология», оказались крайне важными для управления постнормативными временами и для будущего выживания всего человечества.

Любая попытка генерирования знаний, которая начинается с этих аксиом, даже если они укоренены в исламское мышление и мировоззрение, является внутренне универсальной. Главные принципы сконцентрированы не только на «мусульманах» или «мусульманских обществах», а на всем человечестве. Более того, естественным следствием этих аксиом является то, что человеческое общество и личность не могут рассматриваться только в пределах модернизма, постмодернизма, секуляризма, позитивизма, редуционализма, формализма, натурализма и многочисленных других «-измов», которые в первую очередь привели нас к порогу хаоса. Человеческие существа имеют определенные цели. Мы создаем социальные, экономические, политические и культурные институты не только для того, чтобы удовлетворить определенные потребности, достичь определенных целей, но также, чтобы реализовать определенные ценности.

Мы стремимся к знаниям не только для того, чтобы обрести более глубокое понимание и предпринимать более эффективные действия в реальном мире, но также для того, чтобы продвигать определенные принципы, интегрирующие знания с нашими заветными ценностями, подчеркивающие взаимозависимость творений, объединяющие общество, продвигающие равенство и справедливость, охраняющие и улучшающие жизнь. Именно это имел в виду Хензель-Томас, когда постоянно акцентировал внимание на «комплексном обучении», и настаивал на том, что «мы должны говорить об образовании в более универсальном смысле».

Любая конструктивная попытка интегрировать знания должна включать науку и технологии – то, что серьезно игнорировалось в наших дискуссиях. Хензель-Томас выразил обеспокоенность по поводу «чрезмерного внимания к прикладным наукам, вместо общественных и гуманитарных наук в высшем образовании», а также привел контраргумент о том, что «корректирующее внимание к науке и технологиям стало неизбежным в видении неоспоримой отсталости научных исследований в мусульманских обществах». Исследования 20 стран Организации исламского сотрудничества выявило, что эти страны провели только одну седьмую часть от среднемирового показателя научных исследований в 1996–2003 гг. Это равняется 0,34% роста их внутреннего валового продукта. Ал-Аффенди считает, что «основные потребности общества в технических умениях в целом удовлетворяются». Ибрагим отметил, что некоторые богатые арабские страны «вложили огромные суммы в науку и технологии, но как это сказалось на результатах исследований? Это вызывает вопрос: были ли деньги, полученные от продажи нефти, инвестированы в исследование и развитие, в высшее образование или же они использовались для того, чтобы купить разработки науки и технологии?». Он предполагает, что наши усилия по реформированию должны быть «расширены, чтобы охватить большее количество ученых и участников из области естественных наук». Ибрагим соглашается с этим мнением и говорит, что «в нынешнем подходе к исламизации стремлений к знаниям преобладают общественные

науки, в то время как кризис в умме в практическом смысле можно проследить в ее технической и научной отсталости по сравнению с немусульманскими обществами». Он также предложил, что «наши усилия по реформированию должны быть расширены, чтобы охватить большее количество ученых и участников из области естественных наук, в то же время это позволит добавить больше сбалансированной критической массы к интеллектуальной силе».

Нужно сделать некоторые основные замечания касательно науки и технологий. Как Исая Берлин подчеркивал столетие назад, наука и технологии, «кроме всего прочего, определяют историю человечества» в наше время. Это определено самая успешная история нашего времени, и она требует большого внимания со всех сторон. Но наука не может укорениться в обществе, где философия отвергается, отсутствует культура исследований и научной деятельности. Что бы ни говорила статистика, факт остается фактом: наука отсутствовала на протяжении столетия в мусульманских обществах. Без процветающей научной и технологической культуры мусульмане не могут играть какую-то роль в определении истории человечества. Более того, Тайоб отмечает, что изолирование науки от других аспектов знаний, как будто она была абсолютно нейтральным стремлением, означает «несправедливо отделить технику от культуры, создавая двойственные взаимоотношения между формой и содержанием, средствами и целями. Подход подразумевает то, что ничего не соединяет (науку), технику и этику, форму и содержание. В наше время этот подход предоставляет оправдание для поворота к Западу, и усиливает зависимость, хотя и считается независимым». По крайней мере, наука и техника как движущие силы будущего также требуют критики и анализа с точки зрения «главных принципов». Если «мусульманская культура отождествляет истинные знания с моральными устоями», как говорит Хензель-Томас, то в таком случае должны мы исследовать нравственные и этические последствия научных и технических достижений? Интеграция знаний не имеет смысла, если мы оставим важную часть уравнения вне программы реформы. Как мы можем эф-

фактивно продвигать единство творения, человечества или жизни и в то же время позволять науке и технике умалять эти принципы?

Тайоб идет дальше и говорит, что те, кто предполагает, что общественные и гуманитарные науки можно отделить от технических наук, утверждая, что «первые можно полностью вывести из интеллектуального наследия ислама, а вторые, такие как технологии, должны быть импортированы и развиты, исходя из достижений лабораторий и фабрик за границей (главным образом на Западе)». Но интеллектуальное наследие ислама предоставляет нам оба типа наук: большое наследие научных работ и в равной степени удивительное наследие общественных и гуманитарных наук. Нам нужны они оба, чтобы поддерживать наши будущие начинания. Однако вопрос не состоит в возвращении к классической исламской модели – хотя, как отметил Ибрагим, «мы знаем, что Дом мудрости Золотой эры ислама породил не только философов, но и выдающихся ученых, поскольку целостный подход к знаниям рассматривал генезис “философов-ученых”, компетентных в широком спектре интеллектуальных дисциплин». Наше классическое наследие было результатом другого периода, больше тысячи лет назад, когда изменения были медленными, если не квазистатическими, и общество функционировало при разных масштабах и уровнях усложнений. Наше классическое наследие имело свои проблемы, в частности с плюрализмом и разнообразием. Связывая себя с классической мыслью, мы рискуем недооценить плюрализм и разнообразие в пределах ислама и можем закончить отрицанием жизнеспособных альтернативных парадигм, которые не полностью совпадают с классической точкой зрения. Но нам действительно нужно учиться и опираться на наследие, пересмотреть работы наших выдающихся мыслителей, чтобы открыть современный контекст их идей, и, как Ибрагим однажды сказал, вместо сохранения искр их огня, продвигаться вперед с их пламенем.

Новые парадигмы не возникают быстро, они не замещают существующие парадигмы внезапно и молниеносно. Сдвиг парадигмы занимает десятилетия размышлений и усилий.

Часто новые парадигмы возникают под влиянием старой. И вновь мы сталкиваемся с парадоксом: чтобы создать новую парадигму, нам нужно досконально исследовать старую! «Многие исследовательские учреждения поощряют междисциплинарную работу», – пишет ал-Аффенди. –

Некоторые университеты, например Аризонский государственный университет, экспериментируют с реорганизацией дисциплин (таким образом упраздняя антропологию в пользу такой науки, как исследование человека, которая объединяет биологию, археологию, географию, историю и др.). Некоторые учреждения идут дальше, работая со всеми дисциплинами вместе и вынуждая весь штат работать вместе.

Однако в такой форме мы все еще нуждаемся в человеке, хорошо разбирающемся в старых базовых дисциплинах, понимающем современное мышление и разбирающемся в новых методологиях.

Также нужно освоить отдельные области и специальности. Никто сегодня не может быть специалистом во всех отраслях физики и химии или всех медицинских специальностях. Таким образом, невозможно избавиться от многих отраслей в дисциплинах, оставив дисциплину в целом, в связи с практическими причинами. Но даже если мы решим избавиться от дисциплин, подразделения, занимающиеся этим процессом, должны иметь специалистов во всех соответствующих дисциплинах, чтобы быть уверенными в том, что мы ничего не пропустили и гораздо больше обрели благодаря этому шагу. Иначе это может быть похоже на то, как монголы выбрасывали книги в реку Тигр, не имея ни малейшего понимания того, что содержится в них.

Существует другая сторона монгольского уравнения. Как Умберто Эко показывает в книге *«Имя розы»*, специализация может позволить узнать больше о малоизвестном предмете, о комплексных моделях, составляющих структуру знаний. Или как говорит Ибрагим, «удовлетворяя специфические интересы, наши умы никогда не должны быть, если перефразировать

испанского интеллектуала Хосе Ортега-и-Гассета, «варваризированными» специализацией. Мы должны быть всегда готовы рассмотреть идеи других дисциплин и общий философский характер времени». Поэтому тем или иным путем старая парадигма задерживается, в то время как новая развивается и растет, пока не станет доминантной парадигмой, и при этом старая может продолжать существовать определенным образом. Наш проект реформы должен рассматриваться несколькими поколениями. Семя, которое мы сеем в наше время, принесет плоды только в недалеком будущем.

ВОПРОС ЯЗЫКА

Как только мы определились, о чем хотели бы поговорить, мы должны решить, как об этом говорить. Поэтому мы посвятили много времени вопросам языка. Язык — основной инструмент, посредством которого мы изучаем, преподаем, приспособляемся к изменениям и совершенствуем знания. Он — неотъемлемая часть того, как мы формулируем наше мировоззрение, как мы представляем себя как личности и общества, определяем наше восприятие мира вокруг нас и взаимодействуем с миром, чтобы изменить его. Тем не менее язык содержит множество неоднозначностей и благодатную почву для неправильного понимания или непонимания. Язык является самым авторитетным инструментом культуры, и, как культура, язык имеет свою историю, многоуровневую, как огромный археологический объект, хранилище приобретенных смыслов. «Язык подобен лабиринту маленьких улиц и площадей, — писал Виттгенштейн, — старых и новых домов, домов с пристройками разных периодов; и окруженный многочисленными новыми районами с прямыми ровными улицами и одинаковыми домами». Как старый, но процветающий город, например, Фес или Стамбул, язык живой, населенный, приспособляющийся старое для выполнения новых целей. Но взаимоотношения между языком и социальными изменениями не являются и никогда не являлись прямыми и одинаковыми. Как я писал ранее:

«Текст всегда определяется контекстом и контекст предоставляет различные уровни изменений и использования в языке и его множественных смыслах. И общество, как наш язык, всегда является ведущейся работой, в которой идеи и взгляды, а также поведение сохраняются, приспосабливаются, прогрессируют, либерализируются и изменяются согласно с разнообразием оснований и убеждений населения в целом.

Чем более комплексным общество становится, тем более специализированный контекст оно развивает. Это приводит к формированию более и более специализированных групп, профессий, дисциплин, групп интересов и субкультур, каждая из которых может развить свой язык, чтобы обсуждать свои дела между собой. На различных уровнях и с разными влияниями эти специализированные языки и смыслы могут переходить в общее использование и влиять на остальную часть общества. Комплексность означает то, что разные, даже противоречивые, значения слов могут продолжать существовать параллельно или использоваться разными группами одновременно. В меру развития новых значений и влияний языка старые значения, ассоциации не обязательно должны исчезнуть».

Таким образом, нам нужно быть точными в нашем использовании языка: мы должны говорить то, что мы намеревались сказать, и убедиться, что мы сказали именно то, что мы имели в виду. Или, как говорит Хензель-Томас, «одной из наших основополагающих целей должно быть распределение уровня терминологии, предоставляющего ориентацию и равновесие при нашем управлении концепциями». Мы должны разделять аутентичные концепции от искажений и фальшивок, их исторические значения и новые значения, мы можем стремиться позволить им «избежать манипуляций действующими идеологиями». Поэтому наше первое задание при поиске новой парадигмы состоит в развитии «равновесия и тонкой терминологии, основанной на разных уровнях описаний», которые сами по себе являются «ключевым средством при решении поверхностных дихотомий».

(В самом крайнем случае лаконическая терминология может нам избежать таких абсурдов, как *Islamicity*, увеличивая коннотации жестокости и причинности. Фактически во время

нашей дискуссии, мы наткнулись на «индекс исламскости», описанный как «мера, охватывающая закон и управления, человеческие и политические права, международные отношения и экономические факторы», которая создает спектр ислама, глобализирующего мир. Страны, которые возглавили список и рассматриваются как самые верные ценностям Корана – Ирландия, Дания, Швеция и Великобритания – будут шокированы, когда узнают, что исламскость проникает в их общества, как электричество).

Это задание начинается с описания того, что мы решили делать, о чем мы хотели поговорить. Я использовал термин «реформа», но разве это процесс реформы, реорганизации, возрождения, переосмысления или трансформации? Согласно мнению Хензель-Томаса, поиск ответа состоит в «стремлении к золотой середине, «надлежащей мере и соотношению», вложенных в создание. Высокая цель, но мы же не говорим о «высшем образовании?».

Хензель-Томас любезно предоставил список терминов, которые использовались в литературе и которые можно взять во внимание:

1. Термин *«реформа»* широко использовался. Например, он использовался в статье Исламского мирового форума в США «Реформа высшего образования в арабском мире», соорганизатором которой выступил Брукингский проект по отношениям США с исламским миром и Катаром, и на конференции «Реформы в исламском образовании», организованной Центром исламоведения Кембриджского университета 9–10 апреля 2011 г. Нужно отметить, что существуют потенциально негативные значения (для традиционалистов) в концепции реформирования, которая может предполагать радикальный, даже революционный, отход от традиционных норм или ортодоксальных учений.
2. *Реорганизация* имеет значение перестройки, реструктурирования, изменения формы. Определенно, это один из самых важных вызовов, как, например, потребность реформиро-

вания структур управления и влияния главных структурных изменений, чтобы решить проблемы массового наплыва студентов, стремящихся получить высшее образование во многих мусульманских странах. Однако также существует очевидная потребность не только в *реорганизации*, но также в *возрождении* контекста и ценностей.

3. *Возрождение* – это термин, который (вместе с «реформой») используется в специальной статье Абдул-Хамида Абу Сулаймана «Возрождение высшего образования в мусульманском мире» (февраль, 2017) и в его последующих статьях. Такое возращение включает, по мнению Ибрагима, «оживление исламских знаний и мысли».
4. *Пересмотрение* – термин, использованный в 2002 г. в докладе, посвященном развитию человеческого потенциала в арабских странах, который призывал к «радикальному пересмотрению образовательных систем в арабском мире» и «внедрению программы образовательной реформы на панарабском уровне».
5. *Переосмысление, или пересмотр*. Первый термин был использован в статье «*Пересмотрение будущего: демократическое образование граждан и исламское образование*», презентованной профессором Паулем Смейерсом (Гентский университет и Лёвенский католический университет) на годовой конференции по философии образования общества Великобритании в Ньюколледже (Оксфорд) 30 марта – 1 апреля 2012 г. Второй может иметь общее значение переоценки, но он также имеет возможные негативные оттенки из-за ассоциации с ревизионизмом, термином, который может не только относиться к важному повторному анализу исторических фактов или существующей историографии, включая пересмотр фундаментальных идеологических предположений, а также может иметь негативное значение отрицания фактов, общепринятых традиционными историками, или (как в случае вымышленного ревизионизма) существенно изменять персонажей

или среду рассказа. Нужно отметить, что ни один из этих терминов не используется в исследованиях будущего, где простой термин *разработка* – создание видение будущего – обычно используется.

6. *Повторное изобретение* – название международной конференции в октябре 2012 г. в Мадриде: «Повторное изобретение высшего образования», на которой утверждалось, что высшее образование в мусульманских странах требовало «радикального изобретения заново».
7. *Восстановление* – термин, который часто используется в смысле религиозного «оживления» и «возрождения», или в городском планировании для развития и облагораживания общества.
8. *Трансформация* – термин, который в основном ассоциируется с генетикой, когда речь идет о естественных или искусственных изменениях клеток, также используется для обозначения крупномасштабных изменений, в частности в лекции Дейл Ф. Ейкельман по религии и мировым отношениям «Предстоящие преобразование мусульманского мира» в июне 1999 г.
9. *Революция* – термин, который больше предпочитают радикалы и те, кто стремится изменить статус-кво, также иногда используется касательно образования. Как говорится в статье в «*Университетских мировых новостях*»: «Саудовская Аравия – академический лидер в арабских и исламских странах, который объединяет международную научную революцию и революцию в высшем образовании».

Все эти термины имеют свои истории, имеют позитивные и негативные значения и поэтому являются проблематичными. Дальнейшие проблемы возникают, когда мы говорим об «авторитете» и возвращаемся к «первичным источникам». Ибо, если мы принимаем авторитетность тех, кто «знает», мы воз-

вращаемся к исходной точке: именно так определяется легитимность авторитаризма. Когда Хензель-Томас побуждает нас «отличать аутентичные концепции от их искривлений и фальшивок», как мы понимаем слово «аутентичный»? Кто определяет то, что можно считать аутентичным? Как мы можем отследить «аутентичность» в истории? Остается ли «аутентичное» статическим в истории или же оно может изменяться? Как мы можем определить «первичную сущность» вещей, если они часто определяются наново и теряют свое «первичное» значение?

Вопросы, такие как эти, затрагивают некоторые серьезные проблемы. Но главная проблема – очевидное противоречие между сложностью определения того, что является «аутентичным», и быть настолько честными, насколько это возможно по отношению к «первичной сущности» вещей. Много молодых мусульман сейчас пытаются открыть то, что они рассматривают как «аутентичный ислам», и даже возвращаясь к «оригинальным» первичным истокам, заканчивают буквализмом. Фактически они часто принимают «авторитет» тех, кто «знает», при выработке их буквалистского толкования того, что означает быть мусульманином в XXI веке. Как объясняет Хензель-Томас, «аутентичность» и «авторитет» связаны тем, что первичное значение слова «аутентичный» в английском языке – «авторитетный». «Слово происходит от греческого *authentikos*, и оно значит “иметь авторитет первичного создателя”, то есть обозначено (или «подписано») как исходящий от того “источника”, а не подделка». Поэтому здесь мы сталкиваемся с парадоксом: «...как предоставить пространство для меняющихся и стабильных значений, что также является важной миссией избегания риска дезориентации, с одной стороны, и, с другой стороны, бесплодности и неподвижности авторитарной догмы».

Также существует четкая связь между «аутентичным» и «оригинальным». Чтобы быть оригинальным, в греческом смысле, нужно «соответствовать своей природе». Поскольку каждый имеет эту врожденную способность – даже «простой», необразованный человек способен понимать универсальные принципы – каждый может быть «оригинальным». Хензель-Томас пишет:

«Все сводится к доисторическому индоевропейскому корню, который также был источником английского «same, similar, single» («одинаковый, подобный, единый»). Это перешло в латынь как «simplus», «единый». «Простой» человек является единой неделимой личностью, личность, которая всегда «одинакова», истинная по отношению к себе (Шекспир: «Но главное: будь верен сам себе»). Простота подобна зеркалу, которое отображает божественное единство в основании каждого человеческого существования». Оригинальный человек может быть аутентичным и поэтому авторитетным (но не авторитарным), поскольку он или она наделены атрибутами абсолютного авторитета, первичного Создателя. Это напрямую связывает нас с главным принципом единства жизни и ее основания, исламским понятием человека как *халифа*, «наместника» или «представителя» Господа на Земле.

Общая цель здесь состоит в том, чтобы защищать от идеологических конструкций ислама, а также от абсолютного релятивизма, который активно продвигается в постмодернистской мысли, и двигаться в направлении некоторого понятия плюрализма. Оригинальное французское понятие идеологии рассматривает ее как науку идей и их представлений об истине и ошибках, но термин быстро пришел к обозначению целой системы мышления, эмоций и отношения к людям, обществу и всему. Исламские движения, такие как «Братья-мусульмане» и «Джамаат-и ислами», часто рассматривали ислам как всеохватывающую идеологию, целую и всеобъемлющую систему, которая не допускает никаких отклонений, альтернативных точек зрения или процветания плюрализма. Релятивизм является важным, когда он продвигает различные точки зрения, восприятия и мысли, и даже в том случае, когда он предполагает, что разные взгляды не обязательно являются абсолютно истинными или достоверными. Но это становится проблемой, когда он предполагает, как в постмодернизме, что истины не существует в принципе или ничего не может обеспечить нас смыслом. «Поэтому подобно тому, как мы можем отличить творческий мир идей от абстрактных конструкций идеологии, — пишет Хензель-Томас, — мы должны также понимать потенциальную ловушку бренда “релятивизм”, который аннулирует все устойчивые значения».

Фактически Хензель-Томас представляет нам важный перечень терминов, которые мы должны четко отличать друг от друга:

«идентичность от трибализма и сектантства, разнообразие от разделения, и единство (в разнообразии) от единообразия и проклятия стандартизированных монокультурных побуждений, которые разделяют реальность на соревнующиеся односторонние и однонаправленные мировоззрения и на абсолютно изолирующие патологии цивилизационного нарциссизма и культурного аутизма. В то же время мы должны отличать авторитет божественного Откровения, которое освобождает человеческую душу от авторитаризма, навязанного узкими человеческими представлениями, которые пленяют его, и существование абсолютных и бесконечных истин от тирании абсолютизма, который уничтожает весь контекст. Процесс можно продолжать, чтобы отличать общество от коммунизма (или коммунистарианизма), взаимосвязь от релятивизма, и индивидуальность от индивидуализма и солипсизма, и между секуляризмом как идеологией, стремящейся маргинализировать или исключить религиозные голоса в общественном пространстве, и секулярность в процессуальном смысле, которая обеспечивает религиозную свободу и предоставляет право голоса всем меньшинствам.

Подобным образом качества *индивидуальности* не должны объединяться с *индивидуализмом*, который не имеет ни одного основания, помимо личного эго и удовлетворения личных желаний. Выражение индивидуальности, то есть реализация и выражение личной уникальности каждого человека, не находится в оппозиции к потребностям общества. Совсем наоборот, в эру все более бесплодной согласованности, единообразия и стандартизации вклад творческих личностей, которые осознают их личный потенциал, никогда не требовался больше как средства обогащения и оживления обществ. *Коммунизм* всегда подозревает личность в индивидуализме, но живое *общество* будет уважать и развивать индивидуальность как достоверное выражение разнообразия, сохраняя способность поддержания равновесия личностных потребностей и способов выражения с коллективными правами».

Ал-Аффенди предположил, что руководящим принципом при разграничении значений этих терминов должно быть равновесие, и мы должны помнить, как Коран говорит нам,

что те, кто не знает, не равны тем, кто знает, и учитывать предупреждение Священного текста не следовать слепо за нашими предками и классическими учеными. Но в постнормативных условиях знания о себе ограничены, или, скорее, они переплетаются с тремя разновидностями невежества – прекрасно популяризируемые выдающимся неолибералом Дональдом Рамсфелдом – известный знает, известный не знает и неизвестный не знает (мы можем назвать невообразимым).

Мы требуем полноценного исследования различных и множественных точек зрения, чтобы побороть эти разновидности невежества, вместо того чтобы предполагать, что те, кто знает что-то, на самом деле ничего не знают! Более того, надо полагать, что каждая точка зрения является достоверной в пределах своей области, это известная истина. Но даже здесь существуют элементы невежества, которые мы должны побороть. Достичь сбалансированного взгляда на вопрос не так просто, как может казаться. Существует также вопрос разграничения равновесия и компромисса, как предполагает Хензель-Томас и демонстрирует различие, приравнивая равновесие к умеренности:

«...мы можем хорошо понимать ее в аутентичном кораническом смысле (или, действительно, в применении ал-Газали концепции золотой середины как идеала человеческого характера), но, предположительно, мы не хотим принимать ее как средство надежных компромиссов или в смысле часто применяющемся в общественном дискурсе и медиа, в котором «современный мусульманин» – хороший (не слишком религиозный) мусульманин, молчаливый и невидимый в публичной области, эффективно стерилизован и не вызывающий беспокойства.

Равновесие также становится важным в другом отношении. Мусульманские общества, как отмечает Ибрагим, стали широко фрагментированы между ортодоксальностью и иноверием. «Я подчеркнул слово “широко”, – сказал он, –

поскольку это не биполярное разделение, а скорее напоминает разные оттенки серого. На одном конце спектра мы имеем ультраконсервативных традиционалистов и то, что они счи-

тают “истинным” исламом. Они – салафиты, которые на протяжении тысячелетия обрели семантические ответвления, такие как ваххабиты, фундаменталисты, и даже “Талибан” и “Ал-Каида” (последние являются политическими движениями, но как понять, где заканчивается религия и начинается политика?). Еще, конечно, мы знаем мать всех фундаменталистов под названием ИГИЛ с его ответвлением, Исламским государством, для которого, я уверен, они процитируют аят для обоснования законности. На другом конце спектра мы имеем ультралиберальных прогрессистов, представляющих все в диаметрально противоположном свете. Они отрицают Шариат в целом, рассматривают хадисы как чистый вымысел, а Коран – только как Книгу притчей и также наблюдается системный упадок в форме и структуре поклонения, даже без учета очевидного коллапса в вопросах веры.

Между этими двумя крайностями существуют различные вариации серого и посередине – умеренные. Фактически я использую эти ярлыки произвольно. Это не только предмет, которому стоит следовать и далее, но, как мне кажется, он должен быть интегрирован в дискурс с очень четкой программой: как соединить эту пропасть, которая продолжает разъединять не только мусульман и немусульман, но и является достаточно глубокой среди мусульман. Говоря это, я не предполагаю то, что нравственная правота является неуместной, а то, что она должна рассматриваться в поступках и действиях, а не только в провозглашении намерений.

Любая достойная похвалы инициатива по реформированию должна признаваться, и эти различия должны пониматься. Ибо посредством такого процесса – включая семантический анализ исламских терминов, таких как *халиф*, *амана* и многих других, которые мы не упоминали, в частности *шура*, *истислах*, *зулм*, *ихсан* и др., – мы продвигаемся к плюралистическому кораническому видению единства в пределах разнообразия. Плюрализм является не простым признанием самого существования разнообразия, или простым терпимым отношением к Другим, а следованием предписанию “узнать друг друга”, исследовать лучшее из всех традиций посредством уважительно сосуществования, взаимного признания, активного взаимодействия и трансформирующей любви», – говорит Хензель-Томас.

Один термин, который мы действительно приняли, – это полилог, иными словами, широкая дискуссия между разными традициями, взглядами и точками зрения. Он подчеркивает факт, что более чем два (диалог) голоса, взгляды или точки зрения вовлечены в решение комплексных проблем и что мы должны ценить другие «истины», хотя и неприятные, другие точки зрения, хотя они могут быть и неприятными для нас, чтобы прийти к единому мнению, которое конструктивно можно охарактеризовать как «единство в разнообразии». Как отмечает Хензель-Томас: «...полилог – это ничто, если он не затрагивает взаимоотношения. И я считаю, что чрезвычайно важно подчеркивать то, что он включает не только умение говорить, но и желание слушать». Полилог, к которому мы вернемся вскоре, – единственный путь, посредством которого можно справиться с противоречиями и дихотомиями, с которыми мы постоянно сталкиваемся.

ПРОТИВОРЕЧИЯ И ДИЛЕММЫ

Часто в дискуссиях отмечалось: чтобы построить основательную концептуальную модель для формулирования реформы высшего образования, нужно справиться с фундаментальными дихотомиями, с которыми мы постоянно сталкиваемся, в частности традиция–современность, текст–контекст, стабильность–динамизм. Дерево реформ должно иметь не только ветви, которые устремляются в небо, а и корни, прочно укорененные в землю. Касательно традиции и современности, например, отмечалось, что мы должны прибегать к уравновешенному подходу: они имеют позитивные и негативные аспекты, они нужны нам обе. Мы должны, в частности, не ограничиваться традиционалистской парадигмой, укоренившейся в мусульманских обществах, которая рассматривает современность пренебрежительно, или используя слова Хензель-Томаса, который без конца повторяет «миф прогресса», ужасы «индивидуализма», «секуляризма» и «современности», и рассматривает всю историю человека как нисходящую траекторию кумулятивной энтропии, посредством которой человек

все далее и далее отдаляется от его «примордиальной» и «первозданной» природы. Но в то же время мы должны признать, что современность дискредитирует традицию, уменьшает значение культурного наследия, которое сохраняет традицию, и стремится заместить традицию современным секуляризмом. Не удивительно, что социальная структура ежедневной жизни мусульман под угрозой исчезновения. Также мы не должны романтизировать и предполагать, что все, основанное на традиции или истории и наследии, является по умолчанию хорошим. «В поиске альтернативной парадигмы с неприкосновенностью традиций, – утверждает Хензель-Томас, – мусульмане должны направлять свое стремление к универсальности исламских ценностей, чтобы установить основание исламского гуманизма, поскольку оно определяет нечто важное для всего человечества. Соответственно, стойкость традиции ложится на его универсальную интегральность, которая может утверждать верования, чтобы мусульманская традиция могла производить необходимую уверенность в ее применении и в то же время предоставляла модель для расширенного универсального обоснования в диалоге с секулярной или какой-либо другой традицией, которая ищет мусульманского внимания».

Хензель-Томас представил краткий список противоречий и дихотомий с дополнениями, предложенными Ибрагимом, с которыми мы должны бороться:

- знания и ценности;
- секуляризм и религия;
- утилитаризм и польза;
- количество и качество;
- релятивизм и трансцендентная реальность;
- эффективность и нравственное совершенство;
- рациональное и звериное;
- справедливость по отношению к кому-то и несправедливость.

Многие из этих дихотомий связаны друг с другом. Например, вызов согласования знаний и ценностей может также быть концептуализирован как вызов справедливого распределения эффективности и нравственного совершенства или

количества и качества. Но основной вызов согласования знаний и ценностей может также быть концептуализирован как вызов уравнивания эффективности и нравственного совершенства или количества и качества. Но главное замечание, касающееся противоречий, которые часто возникают в комплексных системах, состоит в том, что они по определению являются противоположными, несовместимыми взглядами, которые нельзя урегулировать: их можно только преодолеть.

Другими словами, противоречия должны синтезироваться в новую точку зрения, которая включает большинство несовместимых элементов разных взглядов. Как объясняет Хензель-Томас: «...в пределах западной дисциплины “психология развития” К. Ригель определил способность принимать противоречия, конструктивные противостояния и асинхронности как наивысшую стадию когнитивного развития, и Джеймс Фуллер связывает диалектическое мышление с развитием веры. Ничего не сказано о том, что диалектический процесс не является компромиссом или релятивизмом, а одним из видов творческой борьбы, которая превращает противоречия в дополнения, освобождая непредвзятого мыслителя от прочно укоренившихся привычек и обусловленных моделей поведения, сформировавшихся связей, страха изменений и нестабильности и неготовности рассматривать что-то, что может угрожать собственному представлению о себе. Ложные постулаты, исходящие от такой условности, имеют другое значение, чем «уверенность» (*yaqin*), которую ал-Газали рассматривает как результат “дегустации” (*dhawq*) или непосредственного опыта».

В нашем путешествии к всеохватывающим противоречиям и «наивысшей стадии когнитивного развития» мы начнем с самых больших противоречий: противоречие между «нами» и «другими», пронизательно и четко сформулированное Тайобом.

Как отмечает Тайоб, оно начинается «с четкого разделения того, что называют исламским и неисламским», и заканчивается на политике идентичности. Тайоб утверждает, что все исторические попытки реформирования образования, включая *Рабочий план*, сходятся на концепции идентичности:

«...они рассматривают себя в отличие от других. Другой был определен как совершенно отличающийся и как источник угрозы или ценности. В некоторых источниках, «я» угрожали чужая философия и человечество, которое призывало к радикальным действиям в той или иной форме. В других – «я» может получать пользу от других. В общем, политика идентичности поддерживалась этими проектами. И эта политика была основана и укоренена в «я» и других, которые были разными и несравнимыми между собой. Существовало мало общих характеристик «я» и других: они не имели общей истории, общих ценностей или общей судьбы».

Эта демонизация и дегуманизация другого – не только «западного», но также индуистов Индии, коренных культур и языков, не только других сект, а также других способов мышления, фактически всех других типов человеческого бытия, – была преобладающей чертой мусульманского мышления. Те, кто отрицает современное образование, как отмечает Тайоб, вообще не видит ценности других, некоторые способны даже убить другого, чтобы показать превосходство своего видения ислама! «Перечень других, – пишет Тайоб, –

продолжает расширяться, – он начинается с *кафиров*, переходит к шиитам, но также включает истинных союзников, мнение которых отличается в малозначительных вопросах. Те, кто поддерживает разделение, также поддерживают границы между «я» и другим на постоянном основании. Несомненно, ирония и даже трагедия состоит в том, что они забыли о единстве человечества. И те, кто предлагает интеграционную борьбу с основополагающим единством жизни человека, которое противопоставляется частному «я», они подчеркивают ценность другого как источника ценностей, а не другого как «я»».

Тайоб предполагает, что конструктивная реформа требует более инклюзивного и сильного подхода к идентичности. Мусульмане часто считают, что они сталкиваются с уникальными проблемами и создают уникальные программы и институты, хорошо приспособленные для мусульман. Это сокращенный подход к комплексному, взаимосвязанному миру.

Проблемы религии и секуляризма, а также этические и технологические вопросы, с которыми мы сталкиваемся на Западе, также стоят перед мусульманскими обществами – они являются зеркальным отражением наших личных проблем. Например, путь, посредством которого религия превратилась в инструмент, не просто является проблемой колониальной истории и западных обществ, как утверждали мусульманские ученые. Мусульманские общества также превратили религию в инструмент. Поэтому оценка религии, ее значение, ценности и мировоззрение должны быть частью образовательной реформы. Также все проблемы, с которыми мы сталкиваемся на глобальном уровне, также касаются мусульман – они будут иметь такое же влияние на мусульман, как и на другие группы людей планеты. Новые парадигмы должны основываться на аксиомах, гласящих о том, что «я» не только отражается в других, а также является проекцией неинтегрированного «я», или «тени» в юнгианском смысле, неисследованных или подсознательных аспектов «я», т.е. «темных», и сырьем для демонизации всех тех, кто отличается от нас. Таким образом, главные нравственные, этические, политические, социальные, научные, технологические и культурные вызовы, с которым сталкивается мир, должны быть интегральной частью программы реформы.

Интересно отметить, что Тайоб использует идеи Руми, чтобы сформулировать аргументы, подобные представленным в теории постнормативных времен, которые основываются на экстраполяции тенденций, анализе комплексных эмерджентных систем, теории хаоса, прогнозировании и исследованиях будущего. Очевидным сведением того, что наше наследие может много рассказать нам и нашей эпохе. Располагая силой, движущейся из Запада, или как говорит Тайоб: «...завтра приходит в Индию, Бразилию, Китай», – нам нужно развивать партнерские отношения с теми, «кто беспокоится о будущем и нашей жизни на Земле».

РЕЙТИНГИ И БУДУЩИЕ ПОКОЛЕНИЯ

В свете этого синтеза наших обсуждений и общего анализа, предложенного здесь, наша дискуссия на тему университетских рейтингов кажется скорее излишней. Но дело определено обстоит иначе, как предполагает ал-Аффенди, «в сформированных индустриализованных обществах» большинство важных дебатов на тему общего направления общества было «урегулировано». Эти дебаты вновь возникли с удвоенной силой, как предполагают многие новые книги, и направление, в котором западные общества двигают себя, остальные части мира и планету, сейчас рассматривается как пагубное для всей жизни на Земле. Это поднимает множество вопросов, как говорит Ибрагим, «яркие проблемы» «глобальных рейтингов», с которыми мусульманские университеты постоянно плохо справляются. Таким образом, нам нужно сделать что-нибудь для усовершенствования нашего положения в рейтингах и наверстать упущенное. Но кого же мы стремимся догнать? Уже разрушающуюся систему высшего образования? Систему, фрагментирующую знания, способствующую сохранению дисциплинарных структур, которые поддерживают доминантную парадигму и содействуют развитию планетарного кризиса, с которым мы все сталкиваемся? Хотим ли мы соревноваться с этой системой на своих условиях и в пределах ее парадигмы только для того, чтобы поднять наши университеты в рейтинге? Сможет ли улучшение «качества образования» на Западе, в мире, где доминирует монолитная парадигма культурного превосходства, искоренить чувство культурной бездомности, которое ощущают мусульманские ученые? И где мы, в конечном счете, окажемся, если «наверстаем упущенное»? Там, где, если говорить словами Гарри Льюиса *«Совершенство без души»*, колледжи и университеты «боятся говорить об истине, значениях, целях и о том, что означает быть человеком» и где «идеал либерального образования существует только номинально» и никто не учит «вещам, которые освобождают человеческий разум и дух». Действительно, отказ от рейтинговой системы не означает, что кто-то одобряет существующее состояние дел в институтах высшего образования мусульманского мира. Как по-

стоянно отмечается в нашей дискуссии, качество образования в мусульманских университетах очень низкое, не существует свободы исследований, и, как результат, большинство наших выдающихся студентов стремится поступить в аспирантуру на Западе. Мы начинаем с признания действительности, но критикуем западные институты, поскольку, как утверждает Хензель-Томас, она является «важной корректировочной мерой предположения о том, что панацея для образования в мусульманском мире состоит в некритичном подражании западным моделям, как будто бы главный критерий «успеха» в «устранении отставания» “неэффективных” мусульманских институтов – продвижение в рейтинге, как это определяется в международной рейтинговой системе и критериях». Дело в том, как мы действуем коллективно – Запад и мусульманский мир, – генерируем новую парадигму образования, которая не только поощряет критическое мышление и дух исследования, а также осмеливается говорить об истине, значении, цели и том, что означает быть человеком в нашем комплексном и взаимосвязанном мире.

Существовали более содержательные дискуссии на тему инклюзивности и молодого поколения. Ал-Аффенди намекает, что наша работа должна основываться на эмпирических данных, т.е. мы должны взаимодействовать с современными студентами. В своем ответе ал-Аффенди Хензель-Томас был более конкретным: «...мы можем нуждаться в руководящей парадигме, но только конкретное практическое взаимодействие предоставит данные, позволяющие нам скорректировать наши промежуточные гипотезы посредством процесса диалектики. С моей точки зрения, критически важно услышать, что молодые люди (мужчины и женщины) могут сказать о своем опыте».

Основной максимой исследований будущего и поэтому всех усилий по реформированию, которые по своей природе ориентированы на будущее, является то, что «молодые люди сами по себе – будущее» (ирония состоит в том, что мало работ по исследованию ближайшего будущего включают будущие поколения). Реформаторам никогда не предстоит наслаждаться плодами своих реформ (или переживать ужасы, которые они могли спровоцировать). Именно будущим поколениям нужно

будет справиться с реформами и продвигать их вперед. Поэтому крайне важно, чтобы мы не только привлекали молодых людей к нашим дискуссиям, а также и рассматривали их как неотъемлемую часть всего нашего проекта. Чтобы действительно быть всеохватывающими, нам нужно привлечь к дискуссии всех потенциальных заинтересованных лиц, наш «эмпирический подход» должен включать, как сказал Хензель-Томас, «широкомасштабное задание по выслушиванию мнений участников». Существуют две главные причины этого. Первая, если мы работаем на основании единства жизни и человечества, очевидно необходимо иметь настолько много представителей человечества, насколько это возможно в наших исследованиях. Вторая, реагируя на комплексные вопросы и ситуации, важно осознать то, что мы можем понять их многоаспектные измерения только посредством комплексных подходов. В эмерджентных комплексных системах это известно под названием Закон необходимого разнообразия, сформулированный Эшби: разнообразие сложной системы требует управления, которое само обладает достаточным разнообразием. В постнормативных научных исследованиях, в которых анализируются сложные научные проблемы с комплексными нравственными, социальными, культурными и экологическими последствиями, используется механизм под названием «Расширенное коллегиальное сообщество». Он включает широкомасштабные консультации со всеми теми, кто может ощутить на себе влияние достижений науки, включая критиков, которые не поддерживают парадигму, журналистов, протестующих, экологических активистов, блогеров, духовенство, бизнесменов, домохозяек и обычных людей. В постнормативные времена теория, которую мы называем полилогом, в которой как эксперты, критики, феминисты, студенты, молодые исследователи и ученые, так и обычные люди постоянно и преднамеренно отбираются в рамках структурированного обсуждения, чтобы прийти к плюралистическому синтезу. Ситуация не изменяется в позитивную сторону благодаря работе «мужской касты старших мужчин», в то время как другие, которым, возможно, будет что терять в этом плане и которые определенно могут сделать

не меньший вклад, чувствуют себя отстраненно. Позитивные желанные изменения, как мы изучили на протяжении последних десятилетий, достигаются только посредством всеохватывающих, открытых и прозрачных обсуждений. Это означает, что мы должны постоянно приглашать на наши мероприятия людей с различными культурами, разного возраста, разных полов, принадлежащих к разным группам и имеющих различные точки зрения, и потом предоставлять им достаточно пространства для отстаивания их мнений. По крайней мере, мы должны развивать в молодом поколении непосредственное понимание его потребностей, страхов и чаяний. Недостаточность такого уважения и вовлечения молодежи определенно является одной из главных причин многих проблем мусульманских обществ.

ПРОДВИЖЕНИЕ ВПЕРЕД

Что мы имеем в виду, когда мы говорим о реформе высшего образования? Ответы, полученные в результате наших обсуждений, можно сформулировать, превращая «неудобные вопросы», заданные Хензель-Томасом в конце его длинного комментария на статью ал-Аффенди, в положительные утверждения. Мы говорим о «комплексном образовании» в более универсальном смысле. Наша цель состоит в том, чтобы создать новую парадигму, основанную на главных принципах, сформированных в *Рабочем плане*, в которой знания, создание, жизнь и человечество воспринимаются как интегрированные в пределах универсальной модели. Мы стремимся выйти за пределы существующих парадигм и моделей (которые обычно являются дихотомическими и враждебными по своей природе) при осознании того, что наше продвижение вперед – это новая форма сознания, интегративная, всеохватывающая и включающая принятие другого. В своем стремлении мы нацелены на то, чтобы не допустить вырождения ценных концепций и критики в разрушительных идеологиях и установленных моделях мышления, – чтобы не повторять ошибки наших предшественни-

ков. Мы намерены углубиться в достижения исламской цивилизации, показать ее актуальность для современного мира и отделить от архаизмов и ностальгии, которые характеризуют несостоявшиеся цивилизации. Мы стремимся уравновесить критическое мышление и нравственные ценности. Поскольку мы хотим быть маяками совершенства для всего человечества, мы осознаем потребность такого преобразования, основанного на общей доступности более широкой аудитории. Таким образом, мы рассматриваем его как вклад в развитие образования во всех обществах, мусульманских и немусульманских. Но наша более специфическая цель состоит в том, чтобы создать мыслительный процесс, посредством которого мусульмане могут думать как мусульмане и найти свой выход из современного кризиса. Мы стремимся инициировать процесс, который ознаменует оживление мысли и духа исследований в мусульманских обществах, переориентирует мусульманские общества от политики идентичности к духовным ценностям, будет стимулировать сотрудничество мусульман с современным миром, со всей его комплексностью и противоречиями, и создаст все условия, чтобы осведомленные граждане заняли лидирующие позиции в современном мире.

Тем не менее мы можем ошибаться. Но в крайнем случае они будут новыми ошибками!

Что мы должны сделать, чтобы достичь поставленной цели?

Мы должны подойти к рассмотрению вопроса реформирования высшего образования с различных точек зрения. Мы должны провести эмпирическую работу, а также теоретический анализ, включая то, о чем говорит Хензель-Томас: «...систематическое картирование современных дискурсов, философий и теоретических точек зрения для обоснованной разработки парадигмы, основанной на эмпирическом исследовании». Мы должны пересмотреть наше философское и интеллектуальное наследие и открыть заново идеи и понятия, которые актуальны в наше время. Мы должны понять структуру современного генерирования знаний и отдать должное

силам, формирующим современный мир: «...именно посредством признания и осознания условий мира в данный момент можно удовлетворить вызовы религиозного и культурного плюрализма», – сказал Хензель-Томас. Мы должны постоянно противостоять тому, что мы можем назвать «терминологическая энтропия», т.е. деградация и разрушение значений в пределах концептуальных словарей: «...это не дает приоритета бренному миру над духовным миром и возможности противопоставлять их, но нужно понять, что ум человека функционирует по-разному в каждой эпохе, и традиция должна быть динамически самообновляющейся и отвечать на новые условия и новые вопросы, чтобы оставаться жизнеспособной традицией». Мы должны различать дезориентированное интеллектуальное любопытство (несмотря на то, насколько оно «открытое», «оригинальное» и «творческое») и интеллектуальное стремление, основанное на наивысших нравственных и духовных ценностях, которые характеризуют истинно великую цивилизацию. Мы должны привлекать молодых ученых, обеспечивать лучшую представленность полов и религиозных организаций и участвовать в широких обсуждениях. И мы должны исследовать весь спектр методологий, посредством которых разум может быть освобожден от установленных рамок мышления, стойких к модификации и изменениям.

Более комплексная картина возникает, когда мы сопоставляем то, чего мы желаем достичь и что нам нужно. По сути, мы говорим о том, что мир не сводится к тому, о чем мы говорили, его нужно привести в соответствие с аксиомами и принципами, которые мы ценим. И создавая новый мир, мы приходим к пониманию себя, нашей истории, наших взаимоотношений друг с другом и с другими, нашего места по отношению к другим в мире. Таким образом, мы стремимся создать новый дискурс: систему знаний, новых парадигм, концепций, терминологии, канонов, утверждений, которые имеют значения для нас, посредством которых мы разрушаем силу и идеологии, взаимодействуем и изменяем мир.

Проект, предложенный *Рабочим планом*, сейчас изменяет курс и отходит от «исламизации знаний», чтобы превратиться

на дискурс по «интеграции знаний». Чтобы новый, возникающий дискурс превратился на продолжающееся стремление многих поколений, а не остался простым единовременным усилием, нам требуется процветающее сообщество диалога, которое разделяет аксиомы и принципы, работает коллективно для того, чтобы развить и расширить дискурс, используя свои концепции и методологию, обсуждает свои достижения и цели. Мы не можем существовать без других: здесь мы сталкиваемся и решаем «замкнутый круг проблем». Ал-Аффенди писал: «...чтобы сгенерировать новые знания, нам нужны действующие институты, но чтобы создать надежные институты, нам нужны новые формы знаний и способности генерировать и заимствовать знания. С чего же начать?». Мы работаем с двух концов одновременно.

Я предлагаю начать с сети сообщества диалога, которую мы построим с самого основания. В меру того как сеть – и вместе с ней сообщество – объединяется и развивается, она будет генерировать новые знания, и новые знания будут формировать основание дискурса и продвигать его. Мы должны создать организованную глобальную сеть, состоящую из отдельных ученых, интеллектуалов, аспирантов и активистов, которые принимают наше предположение о том, что обсуждение «интеграции знаний» является крайне необходимым. Важно осознавать то, что сеть не должна включать только мусульман, мы также нуждаемся во вкладе других культур, и не только западной, а также индийской, китайской и латиноамериканской. Хотя на начальной стадии, когда контуры обсуждения только устанавливаются, будет лучше, если большинство участников сети будут мусульманами. Сеть является «организованной» в том смысле, что ее участники отбираются на основании определенных критериев, она координируется и финансируется, все коллективно работают в рамках дискурса и каждый участвует в сохранении и развитии диалога. Исследователи работают в группах, местных или международных, называемых узлами в теории сети. Каждый узел, междисциплинарная команда, рассматривает специфические темы в пределах целостной модели, используя одинаковую термино-

логию и концепции как строительные блоки их исследований. Каждый узел избирает своего председателя, ответственного за работу узла и контакты с координаторами. На протяжении года члены сети обсуждают свою работу и изучают наработки других узлов с помощью цифровых технологий. Однако все узлы собираются вместе раз на год, чтобы представить плоды своих исследований, послушать оценки и критику своих коллег и разработать программу на следующий год. Годовая конференция, которая длится приблизительно одну неделю, также является учебной базой для будущих ученых, это специальные семинары-практикумы и лекции по методологии, критическому анализу возникающих проблем и вызовов будущего. Каждый член имеет доступ ко всей информации проекта интеграции знаний, его результатам и ученому сообществу. Результаты проекта распространяются среди мусульманских и западных институтов высшего образования на периодическом основании, чтобы узнать их мнение и услышать критику, а также ответить на их вопросы и опасения. В итоге узлы становятся «центрами совершенства» ал-Аффенди, расположенными в «нескольких местах в мусульманском мире и на Западе», но они сконцентрированы не на общественных науках, а на отдельных предметах, являющихся интегральной частью дискурса «интеграции знаний». Более того, эти центры не навязываются сверху на основании некоторых разработанных планов, а органично развиваются и формируются в процветающих центрах выражения мыслей и генерирования знаний.

На основании наших обсуждений мы можем определить четыре потенциальных узла, которые должны быть сформированы на первом этапе проекта.

Во-первых, как решительно утверждает Тайоб, мы должны начать с ценностей. Это означает, что мы должны «открыть заново вопросы, которые поднимались изначально в теологии (*калам*) в ответ на вызов рационализма в истории исламской мысли». Главные принципы представляют нам целостную модель общих ценностей, но для того, чтобы выйти за пределы отдельных вопросов, нам нужно разобраться, о каких цен-

ностях мы говорим, какие ценности продвигаем и в каких контекстах. Не существует определенного ответа на вопрос: «Что такое добро?». Например, пресное озеро является хорошим и очень безопасным источником воды, но некоторые озера становятся «плохими», когда среда и другие факторы загрязняют его воду. Когда Тайоб говорит: «Какие ценности должны продвигаться в нашем современном мире, который характеризуется развитием науки, капитализмом, разнообразием, избытком средств массовой информации и глобализацией? Какие ценности должны продвигаться в образовательных институтах по отношению к другому как врагу, соседу, незнакомцу и как к среде?» – он задает вопросы, требующие комплексных ответов, которые могут изменяться в зависимости от новых достижений в науке, возникновения новых технологий, сдвигов в природе капитализма и в меру того, как увеличивающиеся изменения трансформируют общество и социальные взаимоотношения. Даже вопрос: «Разве эти вопросы полностью определены Откровением?» – требует комплексного мышления. Частично наша проблема связана с тем, что философия практически исчезла из мусульманского мира – одной из причин упадка мусульманской цивилизации, – и как результат, традиция размышления над глубокими философскими и нравственными вопросами не сформировалась. Более того, в комплексном, взаимосвязанном, глобализованном мире, который часто находится на грани хаоса, нелегко определить, даже для культур с динамической философской традицией, что является хорошим, лучшим или самым лучшим. Проблема усугубляется комплексностью во времена стремительных изменений, когда то, что является хорошим, не остается таковым надолго. Поэтому проблема не будет решена только посредством пересмотра *калама* или философской традиции *мутазилитов* или *суфиев*. В некоторых случаях мы можем найти соответствующие и динамические ответы, как показали Тайоб и Руми. Но великая и процветающая мусульманская цивилизация не решила проблем человечества; не все современные вопросы этики и нравственности, которые являются глубокими, комплексными и требуют динамических ответов, можно

обнаружить посредством исследования нашего интеллектуального и духовного наследия. Таким образом, нам нужны оба направления: пересмотр философского наследия ислама и развитие современной философской традиции ислама посредством взаимодействия с современными философскими тенденциями других традиций, которые также сталкиваются с комплексными вопросами этики и пытаются бороться с нравственными и этическими вопросами современности. Таким образом, акцент нужно делать на современный контекст, и группа должна быть действительно междисциплинарной с представителями других культур.

Во-вторых, нам нужен узел, который работает над тем, чтобы вскрыть противоречия определяющей силы современной системы знаний, включая, как говорит Хензель-Томас, «систематическое картирование современных дискурсов, философий и теоретических взглядов», и анализирует современную парадигму знаний и образования в мусульманских обществах для того, чтобы создать альтернативные парадигмы формирования знаний. Цель состоит в том, чтобы создать альтернативы, более всеохватывающие и гуманные, а также укорененные в интеллектуальную историю и традицию ислама, и экстраполяцию современных мусульманских ценностей, осуществленной первым узлом.

В-третьих, вопросы наследия и нашей интеллектуальной истории поднимаются вновь и вновь. Например, Сачедина утверждает, что «мусульманские мыслители должны участвовать в поиске оригинального импульса исламской традиции, а именно искать различные формы интеллектуального и духовного взаимодействия исламского наследия в многоконфессиональных обществах». Однако он ограничивает задания к «длинному забытому исламскому теологическому дискурсу, подкрепленному обновленной правово-этической методологией», который «требует восстановления в качестве публичного религиозного дискурса, чтобы увеличить необходимую применимость теории на практике, текста в контексте и определенном пространстве». Конечно, «публичная роль религии не ограничена публичными ритуалами, совершаемыми как индивидуально, так и коллективно», но, несомненно, он не

может ограничиваться только теорией. (Не побоюсь сказать, что большая часть нашей классической теории является частью нашей современной проблемы). Нам нужно рассматривать наше наследие во всем его сложном разнообразии, включая исторические дискурсы знаний и их классификации, философские дебаты и диспуты, историю и историографию, научные и технические достижения, развитие образования, городское планирование, обеспокоенность состоянием внешней среды, социальную и политическую критику, искусство и литературу, и другие достижения человечества. Другими словами, мы должны рассматривать мусульманскую цивилизацию как человеческую цивилизацию, как, например, изображает Маршалл Ходжсон, а не просто как сокращенную структуру, заикленную на теологических вопросах. Нам нужно сформировать группу ученых, включая исламоведов и специалистов по исламской истории, а также историков и философов науки и техники, деятелей искусства, новеллистов, литературных критиков, историков искусства, чтобы создать более целостную и интегрированную картину нашего наследия как человеческого достижения. Или, как говорит Ходжсон, как универсальную «мировую историю» и не только как историю ислама. Функция этого узла состоит в обеспечении соответственного анализа наследия, который служит материалом для первого и второго узлов.

В-четвертых, нам нужно создать группу социологов, критиков и футуристов, которые будут изучать современные тенденции – как они влияют на мусульманские общества, изменяют социальное, экономическое и культурное поведение и определяют желания и стремления – и исследовать их влияние на будущие поколения мусульман. Конструктивную работу по реформированию можно осуществить только с учетом перспектив на будущее. Новые парадигмы, которые мы стремимся развить, изменения, к которым мы стремимся, могут иметь место только в будущем. Таким образом, мы должны иметь некоторое понимание того, как будет выглядеть мир через 10, 20 лет: какое влияние на мусульманские общества будут иметь новые расстановки сил, какие потребности будут иметь мусульманские культуры и что нужно мусульманам,

чтобы выжить в более комплексном и взаимосвязанном мире будущего. Наше задание включает два аспекта: понимание динамики, формирующей современный мир и оценку сил изменений, сопровождающих более колонизированное и более либеральное будущее. И не менее важно, как разные части исследований совмещаются в общем дискурсе и как новая парадигма, которую мы стремимся развить, впишется в рамки, созданные альтернативными вариантами будущего. Если мы попытаемся сказать одним предложением, что мы собираемся сделать, это будет звучать как-то так: сформировать более жизнеспособное будущее для ислама, мусульман и мира.

Таким образом, этот узел использует результаты первых трех узлов для того, чтобы развить положительное видение мусульманских обществ, определяет политику, стратегии и процедуры, которые переносят нас отсюда – от современности, переживающий кризис – к процветающему будущему.

В то время как четыре узла имеют свои предметные области, они работают в рамках интегральной и междисциплинарной модели, чтобы определить новый дискурс интеграции знаний. Действительно, другие предметные области для исследований и с новыми узлами будут возникать по мере продвижения нашей работы. Но я предполагаю, что это является абсолютным минимумом, который мы должны инициировать, – интеграция сети знаний и сообщества диалога. Большая работа сети может вращаться вокруг перезапущенного *«Американского журнала исламских общественных наук»*: обществу диалога нужен журнал, который, в свою очередь, превратится в платформу, на основании которой общество развивается и созревает. Нужно время, чтобы найти подходящих ученых для нашего исходящего узла, я предполагаю, что мы отведем как минимум два года, чтобы подобрать личности, получить их согласие и собрать их вместе для первой конференции.

Однако перерыв важен для выполнения подготовительных работ. Есть три специфических проекта, которые нужно осуществить для обеспечения основания работы сети «интеграции знаний», и мы должны инициировать их сейчас.

1. Чтобы учиться у истории и, как говорит ал-Аффенди, понимать, что же «пошло не так», нам нужно провести критическое исследование опыта Международного исламского университета Малайзии в Куала-Лумпуре и других, таких как Движение Гюлена, которое основало ряд университетов, и многочисленные инициативы под руководством Ага Хана, который основал кафедры во многих западных университетах, строил институты высшего образования в Пакистане и других странах. Исследования могут также рассматривать успешные эксперименты в аналогичных обстоятельствах (отдельные учреждения в Сингапуре, Индии и Южной Корее, например), где наблюдается относительный успех. Это задание, которое могут осуществить несколько ученых за год.
2. Нужно, чтобы каждый член сети использовал одинаковые концепции и терминологию, одинаковый язык при развитии дискурса. Это требует детального словаря английских и исламских терминов и концепций, чтобы избежать путаницы и отклонений (у мусульман и немусульман), а также нужно дать им определение особым образом, современное значение и внедрить их в дискурс «Интеграции знаний». Например, что мы имеем в виду под терминами «свобода», «права человека», «демократия», «секуляризм» и др.? Какое значение имеют исламские термины, в частности *халиф*, *шур*, *иджма*, *истислах* и *ихсан* в современном контексте? Физик Нильс Бор однажды сказал своему коллеге: «Нет, нет, вы не думаете, вы просто были логичными». Это связано с тем, что мы не думали логически, мы также думаем в рамках концепций. Термины и концепции являются основополагающими строительными блоками, которые определяют мировоззрение и мир. Раймонд Вильямс знает это хорошо: его «*Ключевые слова*», не только развиты, как предполагает подзаголовок «*Словарь для культуры и общества*», а в них заложено основание дисциплин для исследований культуры, медиа, постколониальных исследований, и они оказали большое влияние на возникновение постмодернизма. Таким образом, нам нужно нечто большее, чем просто словарь. Лексика должна быть исследованием изменяющегося значения терминов и кон-

цепций, исторической и нравственной критики и попыткой представить современную формулировку, которая имеет значение в пределах наших главных принципов – инструмент для развития более тонкого понимания незаменимых терминов и концепций, которые стали строительными блоками дискурса интеграции знаний. Ее функция состоит в том, чтобы заложить основание новой интегративной и инклюзивной «модели сознания», которая двигает нас в направлении новой парадигмы. Это задание может быть осуществлено одним ученым, имеющим опыт в лингвистике, но лексика должна обсуждаться и критиковаться коллективом, чтобы получить широкое принятие.

3. Чтобы убедиться в том, что все члены сети «Интеграции знаний» осознают важность нашего интеллектуального и письменного наследия, а также чтобы побудить молодое поколение признать наше богатое наследие, нам нужны тексты, посвященные мусульманским канонам. Эти работы универсального значения, созданные в рамках исламского видения, которые мы должны читать и перечитывать снова и снова. Каноны служат хранилищем нашей памяти: они не только рассказывают нам о прошлом, а также дают надежду на будущее. Таким образом, нам нужно нечто большее, чем простой перечень авторов канонов – мы также должны знать нечто об их универсальном и неисчерпаемом содержании, а также об их актуальности. Что они говорят нам *сейчас*? В данный момент интересно отметить, какое влияние имел труд Харолда Блума «*Западный канон*» в научных кругах. Он был преднамеренно подготовлен в то время, когда начали поднимать вопросы о статусе и использовании большинства американских философских и литературных текстов, обязательных для прочтения студентами не только в США, а практически повсеместно. Мультикультурализм был популярным, вопросы о мировой литературе и философских традициях незападных стран вышли на первый план, и были выдвинуты требования о том, что западная классика должна также изучаться в западных университетах. Фактически многие институты изменяли свои учебные планы. Рабо-

та Блума была написана под влиянием его обеспокоенности тем, что философские идеи, исторические достижения и классика литературы западной цивилизации будут забываться. Но речь идет не только о том, что должны читать студенты, а также, что более важно, о вопросе силы. Практически собственноручно он изменил курс и заставил всех привести все в соответствие! Двадцать лет спустя возникающие сдвиги в глобальной расстановке сил снова трансформировали форму культуры, искусства и литературы и способ, с помощью которого они рассматриваются и изучаются. Поэтому настал подходящий момент, чтобы создать труд, который представляет интегрированный взгляд на мусульманские каноны, показывает их универсальную важность, обеспечивает их понимание членами сети «Интеграции знаний» и поощряет студентов читать и изучать их. Блум многие годы трудился над этим, но междисциплинарная группа ученых может закончить этот проект за несколько лет.

4. В наших обсуждениях мы не раз акцентировали внимание на том, что мы должны прислушиваться к мнению молодых и привлекать их к дискуссиям. Некоторые шаги были предприняты для осуществления этой цели, и наши будущие встречи и конференции совпадают с Летними школами, организованными МИИМ в Стамбуле, Сараево и других городах. Участники этих встреч могут общаться друг с другом. Также молодые ученые могут привлекаться к участию в наших дебатах на равных. Однако мы также должны предпринять более специфический шаг: провести исследование возрастной группы, чтобы выявить проблемы, потребности, страхи, стремления и надежды этого поколения, и увидеть, какие ценности и вопросы, касающиеся высшего образования, они принесут с собой, когда займут важные должности через десятилетия или позже. Это не обязательно должно быть тщательно продуманным мероприятием, хотя и может быть таковым. Структурированное исследование репрезентативной группы населения поможет нам заполнить эту работу!

Король мертв: «Исламизация знаний», как большинство идей, движется дальше. Этот проект является продуктом своего времени и обстоятельств. Но он оставил наследие: не в последнюю очередь в определении ужасного состояния мусульманской мысли и образования, привлечении внимания к европоцентристскому характеру общественных наук и изложении главных принципов. Мы движемся дальше с «Интеграцией знаний». Да здравствует король! Надеемся, новый король хорошо одет.

ПРИМЕЧАНИЯ И ССЫЛКИ

Цитаты из Abdelwahab El-Affendi, Abdulkader Tayob, Abdulaziz Sachedina and Anwar Ibrahim приведены по сборнику встреч МИИМ на тему «Реформа в высшем образовании», 8 октября 2014:

Abdelwahab El-Affendi, 'The Reconfiguration of Muslim Higher Education: Some Points for Reflection'

Abdulkader Tayob, 'Identity and Islamic Educational Reform'

Abdulaziz Sachedina, 'Reform of Education in the Muslim World'

Anwar Ibrahim, 'Reflections on Abdelwahab El-Affendi's "The Reconfiguration of Muslim Higher Education: Some Points for Reflection"'

Jeremy Henzell-Thomas's 'Comments'.

О разговоре с индейским деятелем:

Benjamin Franklin, 'Remarks concerning the savages of North America', London, 1784.

Ismail Raji al Faruqi, *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan*, (Herndon, Virginia: International Institute of Islamic Thought, 1982); my quotes are from the second edition, 1989. AbdulHamid AbuSulayman 'Revitalizing Higher Education in the Muslim World' (ИИТ February, 2007).

The 2003 *Arab Human Development Report: Building a Knowledge Society* (New York: UNDP, 2003).

О дисциплинах:

Vinay Lal, 'Unhitching the disciplines: history and the social sciences in the new millennium?' *Futures* 34 (1) pp.1–14.

Vinay Lal, *Empire of Knowledge* (London: Pluto Press, 2002).

Ziauddin Sardar, 'Development and the Location of Eurocentrism' in Ronaldo Munck and Denis O'Hearn (editors) *Critical Holism: (Re)Thinking Development* (London: Zed Books, 1998).

Современный кризис мышления, парадигм и дисциплин:

James Galbraith, *End of Normal: The Great Crisis and the Future of Growth* (New York: Simon and Schuster, 2014).

Susan Greenfield, *Mind Change* (London: Rider, 2014).

Michael Harris, *The End of Absence: Reclaiming What We've Lost in a World of Constant Connection* (New York: Current, 2014).

David Harvey, *Seventeen Contradictions and the End of Capitalism* (London: Profile Books, 2014).

Richard Heinberg, *The End of Growth: Adapting to Our New Economic Reality* (West Sussex: Clairview Books, 2011).

Henry Kissinger, *World Order: Reflections on the Character of Nations and the Course of History* (London: Allan Lane, 2014).

Elizabeth Kolbert, *The Sixth Extinction* (London: Bloomsbury, 2014).

Michael Lewis, *Flash Boys* (London: Allan Lane, 2014).

Evgeny Morozov, *To Save Everything Click Here* (London: Penguin, 2013).

Naomi Klein, *This Changes Everything* (New York: Simon and Schuster, 2014).

Slaughter, Richard, *The Biggest Wakeup Call in History* (Brisbane: Foresight International, 2011); Thomas Piketty *Capital in the Twenty-First Century*, translated by Arthur Goldhammer (Boston: The Belknap Press, 2014).

О кризисе высшего образования в Европе:

Adrian Curaj et al., editors, *European Higher Education at the Crossroads*, 2 volumes (Heidelberg: Springer, 2012).

О постнормативных временах:

Ziauddin Sardar, 'Welcome to Postnormal Times' *Futures* 42 (5). Pp. 435–444, (2010).

Ziauddin Sardar, 'Postnormal Times Revisited' *Futures* 67 (March). Pp. 26–39, (2015).

Ziauddin Sardar, 'The Future of Arab Spring in Postnormal Times' *American Journal of Islamic Social Sciences* 30. Pp. 125–136 Fall (2013).

John Sweeney, 'Signs of Postnormal Times' *East West Affairs* 1 (3-4). Pp. 5–12 (2013).

Jordi Serra, 'Post-normal Governance' *EastWest Affairs*, October, pp. 5–13 (2014).

Ravetz, J. R. and Funtowicz, S. O. (1994), 'Emergent complex systems' *Futures* 26 (6). Pp. 568–582.

Ravetz, J. R. and Funtowicz, S. O. (1999), 'Postnormal science: an insight now maturing' *Futures* 31 (7). Pp. 641–646.

Jerry Ravetz (2004), 'The post-normal science of precaution' *Futures* 36 (3). Pp. 347–357.

Ravetz, J. R. (2013) 'The Structure of Science in Postnormal Age', *East-West Affairs* 3rd–4th July.

Как изучается будущее:

Ziauddin Sardar, *Future: All That Matters* (Hodder and Stoughton, London, 2013).

О полноте:

'Beyond difference: cultural relations in a new century', the British Council 70th Anniversary Lecture where the concept was first introduced, in *How Do You Know: Reading*.

Ziauddin Sardar on *Islam, Science and Cultural Relations* selected, introduced and edited by Ehsan Masood (London: Pluto Press, 2006).

Garry Jacob, 'Towards a new paradigm in education' *Cadmus* 2 (2). Pp. 116–125 (2014).

Garry Jacobs, Winston P. Nagan and Alberto Zucconi, 'Unification of social sciences: search for science of society' *Cadmus* 2 (3) (2014) are available online from www.cadmusjournal.org.

О вопросе языка:

Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations* 18 (Oxford: Blackwell, 1953).

Ziauddin Sardar, *The Language of Equality* (London: Equality and Human Rights Commission, 2008).

Jeremy Henzell-Thomas, Foreword to *Wholeness and Holiness in Education: An Islamic Perspective* by Zahra Al Zeera (London: International Institute for Islamic Thought, 2001).

Jeremy Henzell-Thomas, Epilogue to Ahmed Moustafa and Stefan Sperl, *The Cosmic Script: Sacred Geometry and the Science of Arabic Penmanship* (Inner Traditions International, forthcoming October, 2014).

Jeremy Henzell-Thomas, 'Beyond the Tower of Babel: A Linguistic Approach to Clarifying Key Concepts in Islamic Pluralism' in *Citizenship, Security and Democracy: Muslim Engagement with the West*, ed. Wanda Krause (Richmond: AMSS UK, 2009).

Jeremy Henzell-Thomas, 'The Challenge of Pluralism and the Middle Way of Islam', in *Islam and Global Dialogue: Religious Pluralism and the Pursuit of Peace*, edited by Roger Boase (Aldershot: Ashgate, 2005).

Jeremy Henzell-Thomas, 'The Power of Words and Images'. Paper presented at a conference on *Acknowledging a Shared Past to Build a Shared Future: Rethinking Muslim and Non-Muslim Relations* jointly convened by the British Council and the Centre of Islamic Studies at the University of Cambridge, March 29th-31st, 2012.

Другие цитированные работы:

Harry Lewis, *Excellence Without a Soul* (New York: Public Affairs, 2007); Jean Gebser, *The Ever-Present From Islamization to Integration of Knowledge Origin*, authorized translation by Noel Barstad with Algis Mickunas (Athens: University of Ohio Press, 1985, 1991).

J. W. Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning* (San Francisco: Harper and Row, 1981).

Michel Foucault, *The Order of Things: Archaeology of the Human Sciences* (London: Routledge, 2001), 2nd edition.

Marshall Hodgson, *The Venture of Islam* (Chicago: Chicago University Press, 1974), four volumes, new edition, 1977.

Marshall Hodgson, *Rethinking History* (Cambridge: Cambridge University Press, 1993).

The Crooked Timber of Humanity (London: John Murray, 1959). P. 1.

Интеграция, к которой мы стремимся

КАКОЙ ПУТЬ мы должны избрать в области высшего образования, в частности в мусульманских обществах? Как увлеченный путешественник по дикой природе, я могу предложить подойти к этому заданию как к утомительному походу, осуществленному с намерением охватить как можно больше ландшафтов в любую погоду и использовать каждую возможность на пути.

Я могу попытаться провести исследование, которое включает настолько много видений и взглядов, сколько мы можем охватить, пытаясь синтезировать как можно больше сведений и анализов. Мы можем начать с эссе, опубликованных в *«Критическом мусульманине»*, на тему «Образовательная реформа» (выпуск 15, 2015). Мародсильтон Муборакпоева, например, исследует эволюцию «Университетов в мусульманском контексте». Она пишет: «Ранние мусульмане активно стремились гармонизировать послание ислама не только с существующими культурами, а также с ранними цивилизациями». Институты высшего образования, развитые в классический период, такие как Ал-Азхар в Каире, Ал-Карауин в Фесе, Аз-Зайтуна в Тунисе, имеют «уникальную архитектуру, структуру финансирования и организацию знаний, а также ввели академические степени (*иджаза*) и рейтинги успеваемости». Их подход к знаниям был целостным, и они стали «прототипами, на основании которых христиане

Европы моделировали свои университеты». Но это все история. Современным университетам в мусульманском мире, отмечает Муборакпоева, «не хватает творческого и оригинального подхода к приобретению и генерации знаний» и они «не могут внести вклад в развитие науки и техники или исследования культуры и религии». Такое же мнение высказывал Мартин Рос в его тщательном исследовании университетов в Северной Африке. Египет, Ливия, Алжир, Тунис и Марокко «принадлежали к числу наибольших импортеров в мире, вкладывая в образование незначительные 5% валового внутреннего продукта и приблизительно 20% государственных расходов на протяжении последних пятидесяти лет». Несмотря на это, результаты, жалуются Рос, являются скудными.

Выбирая другие пути, я могу углубиться в противоречивую теорию медресе. Как показывают «*Что такое медресе?*» Ибрагима Мооса и Симпозиум, основанный на работе в «*Критическом мусульманине*» (выпуск 15), ландшафт радикально изменился и сейчас переполнен джунглями, трясинами и тяжелыми ситуациями на пути и за его пределами. Я могу упереться в безлюдную панораму и буду рассматривать это как неоспоримое сведение неотложной потребности реформы, как утверждал ал-Аффенди. Или я могу критически исследовать соревнующиеся модели и парадигмы, которые претендуют на определение природы и цели университетского образования.

Все это имеет неоценимое значение. Я предпочитаю рассматривать это задание не как исследователь, ищущий территорию, или даже как путешественник, стремящийся выйти из трясины, а как исследователь в поиске новых перспектив.

Позвольте мне начать с истории.

ВАРИАНТЫ ЗНАЧЕНИЯ

В исследовании мировоззрения коренных американцев физик Ф. Девид Питт (1994) утверждает, что естественная тенденция в западной культуре должна предупреждать, помогать, учить, структурировать и совершенствовать, вместо того чтобы позволять

людям учиться на своем опыте. В труде под заглавием *«История о знаниях и познаниях»* он полагается на историю, рассказанную Джо Курюра, терапевтом и традиционным целителем, который исследует влияние этих двух путей познания и противоречие между западным образованием и его происхождением из индейцев племени черноногих. История показывает, как традиционные люди обучаются с помощью историй, укорененных в их опыте, а не благодаря привитию фактов или применению абстрактного логического мышления. В этом случае коренной старейшина, описывая опыт своего внука в местной школе, не ощущает потребности анализировать философию школьного образования, обсуждать и сравнивать ценности разных мировоззрений. Он просто рассказывает историю, которая фокусируется на ощущениях и чувствах людей касательно влияния школы на местное общество.

Рассказанная история старейшины случилась примерно в то время, когда он был мальчиком и собирался в длинное путешествие вдоль реки Юкон в город Доусон. Его старый грузовик поломался, и он был вынужден преодолеть тысячу километров в ужасных условиях. Он прошел через это до конца. Старый мужчина сказал, что его внук умеет сейчас читать и писать, но он не сомневается в том, что, если парень должен был осуществить такое же путешествие в одиночку, он никогда бы не вернулся назад.

При незамедлительной реакции и без должного учета сведений этого типа мы можем легко отказаться от обеих историй как по большому счету неуместных. Кроме того, вы можете сказать: зачем в современном мире для сохранения культуры нужны такие зависимые от навыков бега, жизни в лесу и сражения, даже если мы можем согласиться с тем, что другие умения, поощряемые в индейцах, очень затребованы в современных обществах, страдающих от увеличивающегося количества психических болезней? И как часто возникает потребность для парня ехать за тысячу километров по неровной местности в плохих условиях, чтобы попасть домой? В наше время дети редко посещают школу, поскольку такое путешествие считается их родителями опасным.

Комментарий Сардара на анекдот шести народов в Части 2 («От исламизации до интеграции знаний, стр. 96–98) включает основополагающий парадокс, формирующий суть проблемы для нас, не только в определенном ответвлении образования, а также в более широкой области изменения парадигмы и его влияния на взлеты и падения цивилизаций. Сардар утверждает, что анекдот также указывает на предубеждения. В то время как индейцы были правы, когда говорили о том, что новые способы обучения не соответствуют потребностям их общества в наше время, этот выбор никак не способствует сохранению их культур или спасению их от катастрофического упадка. Индейцы, как и мусульмане, которые последовали подобным путем позже, не пытались улучшить свое положение, оставаясь в состоянии невежества, в результате чего силы, укорененные колониализмом, «привели первых к вымиранию, а вторых – к ассимиляции». Чтобы противостоять этому фундаментальному парадоксу, утверждает Сардар, мы должны уравновесить другую часть уравнения и признать тот факт, что наши духовные и нравственные ценности не могут выжить без силы защитить наши общества от порабощения. И он приходит к неизбежному выводу о том, что это обязанность мусульманских обществ «ценить и стремиться к уровню совершенства в современных знаниях».

Анализ подчеркивает ключевые концепции, которые ведут нас к открытию новых перспектив. Это должно быть видение, предоставляющее широкий всесторонний кругозор, и глубокое понимание, которое позволяет уделить пристальное внимание в случае необходимости. Чтобы осуществить это, мы должны прежде всего понять то, что существуют различные, но взаимодополняющие уровни описания в многослойной и многогранной действительности, при этом разнообразие форм является бесконечным и постоянно изменяющимся, но тем не менее имеет свое начало и центр, неизменную сущность, которые являются источником всего и в которых все разнообразие и многообразие находят конечное единство и примирение.

Чтобы включить это единство в разнообразии в область образования, мы должны критически исследовать (или, в идеаль-

ном случае, исключить) многочисленные препятствующие факторы, обусловленные человеческой склонностью разделять действительность на противоположные и взаимоисключающие идеи, подходы и парадигмы мышления, которые генерируют и поддерживают враждебные позиции. Действительно, эта тенденция укоренена в нас, в области двойственности, ибо, как Коран говорит нам, «мы сотворили все сущее парами» (Коран, 51: 49). В эссе на тему силы образования в *«Критическом мусульманине»*, «Сила» (выпуск 14), я предположил, что двойственное мышление и дихотомизация встроены в нас как одна из главных характеристик простого «нарратива» или «сценария», который предоставляет нам средства для суждений и быстрых и решительных действий. «Мы» и «они» – могущественный призыв для побуждения к действию, суждению и неприязни. В то же время диванный философ, который тщательно изучает логические мелочи каждого предположения, учитывает каждую квалификацию, уважает каждую точку зрения, разыскивает каждую крупницу опыта и мучительно осмысливает любые незначительные отклонения и тонкости, может никогда не покинуть свое кресло. Этот признак нерешительности фактически является крайней точкой одного конца спектра, в то время как условный рефлекс мгновенного мнения или укоренившихся предрассудков лежит на другом конце спектра. Они отображают нашу склонность к «описательному заблуждению», простой истории, которая вносит спокойствие в сложный мир. Хорошо известно, например, то, что во времена экономической нестабильности, социального разложения или широкого цивилизационного упадка люди часто обвиняют «иммигрантов» в эндемических проблемах их обществ. Обвинение других позволяет избежать глубокого самоанализа.

Но дилемма, представленная этими двумя типами мышления, не сводится к крайностям. Упрощенная доктрина *«Столкновения цивилизаций»* (Хантингтон, 1996), например, в целом не воспринимается как крайность. С другой стороны, несмотря на описания Фреда Халлидея (1997) «провокационных банальностей» как «пагубных» и типичных для «всеохватывающего» подхода, который «небрежно относится к фактам, не

учитывает истории и целый спектр социальной теории, которая с должным вниманием рассматривает такие вопросы, как культура, социализация и традиция», их центральные ложные заблуждения пытаются удержать в широком спектре общественного мнения, политической и аналитической культуре и в медиа. Все это предоставляет нам очередные объективные уроки, демонстрирующие, насколько мы склонны к быстрому принятию решений и насколько легко дихотомизация, которая часто является ключевой чертой такого мышления, может показаться нормой, стать обычной и преобладающей.

Стоит рассмотреть термины *дихотомизация* и *диалектика*. В то время как первый часто направлен на разделение действительности посредством применения поляризованной и оппозиционной точки зрения, которая отрицает «другое» и может не найти общности или сближения между конкурирующими точками зрения, вторая, в идеальном случае, стремится скорректировать существующее мнение и продвинуть знания и цивилизацию в направлении критического взаимодействия с массивом данных и множеством альтернативных точек зрения, и открытого и вежливого диалога и полилога с широким кругом участников. Я сказал «в идеальном случае», поскольку «дискуссия» в целом имеет четкий непрерывный характер. С одной стороны, существуют поляризованные «дебаты», в которых каждая «сторона» стремится определить свою «точку зрения», предлагая или отвергая «действия», и опираясь в равной мере (или больше) на риторику и обоснованные доводы и сведения. Сами по себе «дебаты» могут мало помочь, скорее они усиливают дихотомизацию и укрепляют существующие гипотезы или нарративы. С другой стороны, существует усовершенствованная модель мышления, совершенное начинание «диалектики», одновременно строго логическая и открыто относительная.

Призыв простых историй, также очевидный в популярности и значении этноцентрической полемики Самюэля Хантингтона (1996), Ниалла Фергусона (2011) и Динеша Д’Суза (1995), в которых голос несогласных отклоняется как характеристика «культурного релятивизма». «Релятивизм» – полезная

страшилка традиционалистских идеологий и культурных крайностей, предполагающих хроническую дезориентацию и моральную слабость. Как подчеркнул Жак Барзум (2001) в своем грандиозном исследовании современной западной цивилизации, страшное слово *релятивизм* превратилось в «клише, считающееся причиной любой слабости» и «скользким путем коварных оправданий и сатанинских желаний, которое уносит нас все дальше и дальше от определенности вечных истин и абсолютных ценностей». Но корень слова *релятивизм* можно рассматривать с большей пользой как непрерывность, варьирующую от свободного от ценностей мышления, которое действительно может быть беспочвенным в негативном смысле, до положительной способности формировать «взаимосвязи» с идеями или с людьми. Книга «*Цивилизация*» с подзаголовком «*Запад и другие*» (Фергюсон, 2011) четко отстаивает точку зрения, неспособную отделить семантику «релятивизма» и «взаимоотношений».

Другим известным примером смешивания разных аспектов значений одного слова или его корня является использование слова *мультикультурализм*. Слово может указывать по крайней мере на три разных понятия: первое – существование плюрализма или разнообразия; второе – модель мультикультурализма, которая продвигает толерантность между отдельными сообществами в пределах многонациональных обществ (иногда упоминается как «множественный монокультурализм»), и третье – плюрализм как активный процесс конструктивного сотрудничества между разными сообществами (иногда используется под названием «интеркультурализм»). В то время как некоторые могут законно утверждать, что толерантность сама по себе не способствует развитию социальной целостности и построению общего нарратива между изолированными частями общества, абсолютно неправильно предполагать, что мультикультурализм мертв в своем критически важном значении активного межкультурного взаимодействия. Недостаточно тщательное разделение таких концепций имеет негативные последствия не только для меньшинств, но и для широкого общества. Также важно отличать плюрализм в его творческом

смысле (как активное стремление к истине) от *синкретизма*, который соединяет части разных традиций и продвигает форму невыразительного универсализма.

Также имеет значение проблематическая природа термина *современность* и тенденции «традиционалистских» мировоззрений придавать уничижительный смысл всему современному. Эта концепция продвигается дальше в уравнении современности с так называемым «мифом прогресса» и сопутствующим объединением «секулярного» и «относительного» с отрицанием неизменных истин и абсолютных ценностей. Термин «секулярный» происходит от латинского слова *«saeculum»*, которое означает «эта эра», или «наше время», и является понятием, указывающим на условия мира в это определенное время, или период, или эру. В ранних христианских текстах его использовали для обозначения брэнного мира как противоположности духовного.

Однако можно утверждать, что именно посредством осознания и понимания условий мира в это определенное время мы можем столкнуться с вызовами религиозного и культурного плюрализма. Это не означает преимущество брэнного мира перед духовным, но чтобы понять то, что условия каждой эры по-разному влияют на ум человека, и традиции должны динамически самообновляться и отвечать на новые условия и новые вопросы, чтобы оставаться жизнеспособными. Другими словами, не нужно игнорировать значения времени, места и людей для развития человеческого понимания. Как утверждает Ричард Тарнас (1996), комментируя «эпохальную трансформацию», то, что «Западное мышление» переживает в наше время, «каждое поколение должно изучать и переосмысливать со своей отличительной точки зрения, своих идей, определяющих его понимание мира». Или, как пишет Панджвани (2015) в выводе к своему эссе в *«Критическом мусульманине»* (выпуск 15), «традиции не могут быть унаследованы пассивно. Каждое поколение должно обретать их заново и посредством усилий». И этот императив должен вдохнуть жизнь в то, что находится в глубоком застое, во всех культурах и цивилизациях, включая большой проект «Просвещения». Как Панкадж Мишра напоминал нам после террористического акта в редакции «Charlie Hebdo»,

«возможно, придется освободить Просвещение и религию от фундаменталистов». Если, как утверждает Кант, Просвещение является «выходом из добровольного состояния незрелости», и, как продолжает Мишра, «это задание и обязанность никогда не могут быть выполненными, каждому поколению нужно постоянно дополнять его в изменяющихся социальных и политических условиях... Задание для тех, кто дорожит свободой, состоит в том, чтобы переосмыслить его – посредством этоса критики вместе с сопереживанием и непрерывным самоанализом – в наших необратимо смешанных обществах с высокой степенью неравенства и большим взаимозависимом мире». Если коротко, «мы должны отодвинуть на задний план дебаты, которые настраивают современный Запад против его прошлого и восстановить идеал тщательного самокритичного подхода Просвещения».

ОХВАТ ИНТЕГРАЦИИ

Обсуждая потребность четкого разделения в использовании терминологии, я ввел словосочетание «интегральный взгляд» при рассмотрении того, как мы можем трансформировать очевидную оппозицию, и я хотел бы использовать термин «интегральный» (и его связи с «интеграцией» и «целостностью») как ключевой указатель на новое видение, которое мы должны открыть. Эти слова происходят от латинского *«integer»*, «цельный, полный, сплошной», и четко связаны с идеей «холизма» и ее различными пониманиями в области «холистического (комплексного) образования». Существует также очевидная связь с принципом Божественного единства или Единобожья (*таухид*) и с потребностями осознания этого принципа в области образования посредством «исламизации знаний».

Работа швейцарского философа Жана Гейсера (1985) по описанию структурных изменений или трансформаций в человеческом сознании на протяжении времени является поучительной. Основания его выводов на опыте формируют широкомасштабные исследования человеческой деятельности. Гейсер считает, что человечество находится на этапе перехода от

«ментальной» к «интегральной» структуре сознания. Он описывает недостатки «ментальной» структуры как лишенной ценностей онтологии рационального материализма, но утверждает то, что эту устаревшую структуру нельзя обновить посредством возвращения «ценностей». Скорее, – необходимый переход к «интегральной» модели сознания, не заикленный на двойственно противоположных категориях, односторонних видениях, установленных рамках, конкурирующих между собой парадигмах и др.

Существует явное пересечение между «интегральной» моделью сознания Гейсера и процессом диалектики. Некоторые психологи развития описывают диалектику как наивысшую стадию когнитивного развития, включающую способность принимать противоречия, конструктивные столкновения, парадоксы и асинхронности. Это не только процесс нахождения компромисса, утраты релятивизма или уклонения от сложных вопросов, а процесс созидательной борьбы, которая в конечном счете трансформирует противоречия во взаимодополняемость, освобождая мыслителя от закоренелых привычек и моделей мышления, установленных привязанностей, страха изменений и нестабильности, ложных определенностей и нежелания рассматривать то, что может угрожать самоощущению.

Тем не менее подобие между диалектическим процессом как усовершенствованной моделью человеческого мышления и идеей возникающей интегральной модели сознания только частично. В каком смысле идея интегрального взгляда как «возникающего сознания» или, как говорил Гейсер, переход к новой «ментальной структуре» в значительной степени отличается от диалектики? Давайте рассмотрим диалектику в смысле дискуссии двух или большего количества людей, имеющих разные точки зрения на предмет и желающих убедить других в истинности их взглядов или усовершенствовать эту истину с помощью обоснованных аргументов и критического рассмотрения доводов других. Существует идея Сократа, которая отстаивает диалектику как метод убеждения, несоизмеримо лучший риторически, которая манипулирует эмоциями или софистикой и приближает ораторство к форме искусства. Этот идеал дошел до нас как один из основополагающих принципов западной цивилизации и также

во многих отношениях совпадает с культурой интеллектуального исследования и обменом знаниями, которые отличают ислам на пике его культурной силы. Эта культура была движущей силой для открытия по-новому и направления классической цивилизации, но в действительности это было нечто большее. Более того, как Мухаммад Асад (1980) красноречиво напоминает нам, это был самый высокий интеллектуальный и духовный стимул, происходящий от Богом данных учений Корана, которые разожгли «дух интеллектуальной любознательности и независимого исследования» и в результате «проникли множественными путями в умы средневековой Европы и привели к расцвету западной культуры, который мы называем Возрождением. Таким образом, именно благодаря этому импульсу началась эра, которая известна под названием эра науки: эра, в которой мы сейчас живем».

Никто не должен отрицать преимущества, которые подарила нам «эра науки» (но мы должны отличать ее от *наукообразия*), а также кумулятивный прогресс, полученный благодаря рациональным аргументам, диалектике, критическому мышлению, логическому анализу, интеллектуальным исследованиям и межкультурному обмену. Но остается вопрос, касающийся пути, на котором какая-либо возможная новая «интегральная» модель сознания может в дальнейшем поддерживать уровень синтеза, которого можно достичь посредством методологии, основанной предпочтительно на аналитических инструментах.

Я предполагаю, что ответ уже заложен в концепции *таухида* и в том, что Сардар описал как «базовые аксиомы мировоззрения ислама». Ссылаясь на проект «исламизации знаний», он описывает, как, начиная из единства Аллаха, «главные принципы ислама» в *Рабочем плане* «систематически ведут нас к единству творения (космический порядок и взаимосвязь всего), единству знаний, единству жизни (человеческое существование как священная истина, *амана*, от Господа и человеческое существование как наместничество, *халифа*, на Земле), единство человечества и, в конце концов, взаимодополняющая природа Откровения и здравого смысла. Совместно эти аксиомы предлагают нам совершенную модель для поиска знаний и реформирования мусульманского образования».

Но, как продолжает утверждать Сардар, путь вперед в пределах этой основной модели единства состоит в «открытии по-новому» задания, трансформируя его от «исламизации» к «интеграции знаний». Как он лаконично утверждает в ранней критике исламизации, «дисциплины исламизации уже наполнены материалистической метафизикой и западной секулярной этикой, равнозначны косметической эпистемологической подтяжке и ничего больше. В лучшем случае они будут поддерживать дихотомию секулярных и исламских знаний», которых проект так сильно стремится избежать.

Я полностью согласен с этим фундаментальным творческим сдвигом от исламизации к интеграции и его влиянием на подлинно комплексное образование, даже если мы описываем его как «реформу», «переосмысление», «возрождение», «восстановление», «пересмотр», «обновление», «трансформацию» или «революцию». Потребность «переосмысления» задания является неотложной, поскольку, как объясняет Сардар, любая попытка генерирования знаний, которая начинается с объединяющих аксиом в Рабочем плане, «даже если они укоренены в исламском мышлении и мировоззрении», является внутренне универсальной. Главные принципы сконцентрированы не только на мусульманах и мусульманских обществах, а на человечестве в целом». Фарид Панджвани (2015) напоминает нам о том, что, сохраняя свои идеалы и ценности, мусульмане работают с людьми других религиозных убеждений и культур, чтобы участвовать в решении проблем их времен, тем не менее «большинство литературы на тему исламского образования делает вклад в расширение пропасти между исламом и Западом. Описывая западную цивилизацию как глубоко проблематичную и «исламский» подход эксклюзивности как решение, она создает дихотомии и отражает доктрину столкновения цивилизаций». Абдулкадыр Тайоб (2015) принимает идею Руми о «я» и «других», чтобы доказать то, что «в это время реформа исламского образования еще более очевидна в сравнительной перспективе». Ричард Принг (2015а), спрашивая: «Что такое образование?» – ссылается на точку зрения Джона Генри Ньюмана, который рассматривает университет как «место преподавания универсальных знаний», и утверждения Джона Стюарта Милла о том, что университет, по сути, был не местом

профессионального образования, «давая знания, которые требуются для того, чтобы человек соответствовал некоторым определенным моделям обретения средств для существования», а местом для создания «способных и податливых человеческих существ». Рассматривая ранние университеты мусульманского мира в десятом и одиннадцатом веках, Принг ссылается на работу Муборакшоевой при описании их ориентации на «универсальные знания» и «формирование мировоззрения с плюралистической концепцией знаний и эпистемологии все еще в пределах целостной модели Откровения».

Андалусский философ и юрист четырнадцатого века ал-Шатиби, отвечая на изменяющую действительность его общества, в котором сила существенно сдвинулась от мусульман к христианам, говорил, что, хотя личности и сообщества могут происходить из различных культур, сформированных определенными и специфическими историческими условиями, все они распространяют определенные универсальные и над-исторические принципы и нравственные ценности, которые не являются личным достоянием какой-либо религии или культурной группы. Тем не менее определенные формулировки таких универсальных принципов и ценностей не могут существовать в вакууме, но они непременно находятся под влиянием определенных исторических условий. Как результат, существует постоянная необходимость оспаривать и исследовать путь, посредством которого такие принципы формулируются, особенно когда люди с разными обычаями продолжают встречаться и взаимодействовать.

Определяя «естественные следствия» аксиом, лежащих в основании *Рабочего плана*, Сардар утверждает, что

человеческое общество и личность нельзя правильно воспринимать в плане современности, постмодернизма, секуляризма, позитивизма, редукционизма, формализма, натурализма и многих других «-измов», которые привели нас, в первую очередь, к краю бездны. Человеческие существа имеют определенную цель. Мы создаем социальные, экономические, политические и культурные институты не только для удовлетворения определенных потребностей, достижения

определенных целей, но также для реализации определенных ценностей. Мы стремимся к знаниям не только для обретения большего понимания и способностей более эффективно действовать в реальном мире, а также для продвижения определенных принципов, чтобы интегрировать знания с ценностями, которыми мы дорожим, подчеркивая взаимозависимость творения, объединения человечества, продвижения равенства и справедливости, сохранения и улучшения жизни.

ЗА ПРЕДЕЛАМИ ДИХОТОМИЙ

Давайте вернемся к напряженному вопросу: в каком смысле интегральная перспектива приведет нас дальше, чем средства правовой защиты, которые зачастую способствуют реформированию высшего образования в мусульманских обществах? Как мы можем расширить наше видение за пределы дихотомии, которая включает рассмотрение «вестернизации» или «исламизации» как панацеи? Как мы можем выйти за пределы мировоззрения «неудачников», которое ограничивает ответ только преодолением отставания от западных моделей генерирования знаний, профессионализма, обеспечения качества, критического мышления, исследований, гуманитарных наук и других факторов, которые, как может показаться, обеспечили доминирование западных университетов у мировых рейтингах? В то же время, как нам избежать ментальности «уютного уголка», придерживающейся узкого мировоззрения, согласно которому все, что явным образом не «исламизировано», считается угрожающим или ненормальным? Нам нужно постоянно проявлять бдительность, чтобы не допустить того, что можно назвать «терминологической энтропией», т.е. деградации и разрушения смыслов в пределах концептуальных словарей. Например, исламизация сводится и выводится к идее о том, что должны существовать «исламские велосипеды», «исламские поезда» и т.д. Я сталкивался с такой ментальностью много раз в своей пропагандистской работе, направленной на более широкое вовлечение мусульман в занятия на свежем воздухе, спрашивая несколько раз, присоединились ли они бы к особенной «исламской прогулке».

В конце концов, как мы можем создать образовательную культуру, которая была бы светочем совершенства для всего общества? По меньшей мере мусульманские ученые будут делать то, что требуется для преодоления отставания, и это отнюдь не простая задача, но в то же время они будут иметь полное представление о более неотложной и грандиозной миссии. Исламская цивилизация может больше предложить миру, чем примирительные имитации худших аспектов утилитарных образовательных систем, даже если лучшие аспекты какой-либо системы могут быть напоминанием для мусульман о том, что сделало их цивилизацию великой. Нам нужно быть смиренными, чтобы осознать то, что мы можем возродить и восстановить забытые аспекты исламской традиции, которые частично привнесли основополагающий коранический дух исследований в современный век.

Но это «возрождение» должно являть собой по-настоящему творческий процесс, а не скучное возвращение к достижениям золотого века исламской цивилизации, ностальгии о прошлом как иллюзорной компенсации за дефицит новых идей, которую Малек Беннаби (1954) рассматривал как «несостоятельность цивилизации». Этот процесс должен включать анализ того, как ценности и принципы, которые привели к расцвету такой могущественной цивилизации, можно возродить, интерпретировать по-новому и применить в современном мире. Анализ Беннаби в некоторой степени совпадает с выводами Арнольда Тойнби (1934–1961) в его грандиозном исследовании истории. Он говорил о том, что «архаичность» (постоянная идеализация прошлой славы) является главным признаком цивилизационного упадка. Поскольку это возрождение требует осторожных действий, чтобы избежать «угрозы релятивизма толкований», оно должно охватить, кроме всего прочего, взаимоотношения – с текстами, научными и фантастическими, с человечеством и человеческими знаниями, со всеми созданиями и космическим порядком, и с Господом.

В Коране сказано: «Мы создали вас из мужчины и женщины и сделали вас народами и племенами, чтобы вы узнавали друг друга» (Коран, 49: 13).

Именно это единственно спасение «взаимоотношений» является для меня сутью проблемы. Поскольку мы стремимся достичь интегрального подхода, рассматривая его как формирующееся сознание, или сдвиг к новой «ментальной структуре», или просто как новую парадигму, мы должны понимать, что этот процесс требует всего объема человеческих способностей, «слуха, зрения и сердца», которыми, как постоянно напоминает нам Коран, мы были наделены, и за которые мы должны быть благодарны (Коран, 16: 78, 23: 78, 46: 26, 67: 23). Колоссальный круг наших способностей включает все, что делает нас людьми: как минимум чувства, которые позволяют нам учиться на основании непосредственного наблюдения и опыта; основанные на языке умственные способности, позволяющие нам думать, изучать, анализировать, определять, различать, осмысливать, создавать теории и утверждать (*фикр, акл*); способность запоминать; нравственные способности, наделяющие нас критерием (*фуркан*) отделения истины от обмана и правды ото лжи. Только эти способности, не предпринимая даже малейших попыток исследовать эмоциональное измерение чувств, «эмоциональный интеллект» и сострадание, а также «высшие» способности, связанные с духовным сознанием, указывают на многих ключевые цели образовательного процесса, в том числе включение знаний и ценностей.

Понимание круга человеческих способностей позволяет нам приступить к уравновешенной критике состояния высшего образования во всех обществах. Давайте рассмотрим типичную дихотомию, идею о том, что если знания находятся под угрозой в мусульманском обществе, то в западном обществе подвергаются угрозе ценности. Многие говорят о том, что как знания, так и ценности страдают в западных университетах, несмотря на доминирование англоязычных институтов высшего образования в мировом рейтинге. Генри Гиру (2015), например, считает, что «высшее образование в Америке было узурпировано корпоративными элитами». Он сожалеет о том, что «публичные сферы, которые когда-то предлагали, по крайней мере, проблески прогрессивных идей, просвещенные социальные стратегии, ценности, которые не превратились в товар;

критические диалоги и обмен интенсивно перешли на коммерческий уровень – или были заменены частными пространствами и корпоративной обстановкой, которые стремятся только увеличить свою прибыль». В наше время, он признает: «Более важно, чем когда-либо, верить в то, что университеты являются общественным благом и достоянием. По меньшей мере, это критически важные учреждения, пропитанные надеждой на культивирование интеллектуальной проницательности, воображения, любознательности, принятия рисков, социальной ответственности и борьбы за справедливость». Несложно заметить, что Гиру беспокоит из-за последствий серьезного образовательного кризиса в пределах более широкой образовательной системы на Западе.

Сама концепция качественного образования, созданная для развития всего масштаба человеческих возможностей, была узурпирована безликими, не внушающими надежд, обывательскими режимами, прикованными к узкому диапазону предусмотренного содержания и одержимыми количественными подходами к оценке, которые происходят от жестокой культуры целевого управления, приравнивающей людей к винтикам в индустриальной машине. Существует масса способностей и ценностей, которые университеты должны воспитывать и которые постоянно игнорируются даже в университетах, находящихся на вершине мировых рейтингов.

ЦЕЛОСТНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Как можно расширить функции университета как «важной интитуции» до культивирования не только тех традиционных аналитических инструментов рациональности или «критического мышления» (и их применения при профессиональном развитии), выйти далеко за пределы прагматичной и утилитаристской направленности и развивать все те способности и ценности, которые предусматривали многие современные специалисты в сфере образования, социальные и культурные критики? Давайте еще раз назовем их: «интеллектуальная проница-

тельность, воображение, любознательность, принятие рисков, социальная ответственность и сражение за справедливость», а также освобождение человеческого разума и духа, стремление к глубоким смыслам и целям и видению того, что означает быть человеком. Позвольте добавить креативность, независимое мышление и, конечно же, несдержанность и восприимчивость открытого сердца, которое может слушать, говорить и привязываться с реальной заинтересованностью и любезностью к другим не только посредством диалога и дискуссий, а также трансформирующей любви. Здесь мы можем добавить мнение Рональда Бернетта (1990) о том, что истинное высшее образование является «тревожным» в смысле «мира студента, который воспринимает все как должное» и «волнующим, поскольку в конечном счете студент начинает понимать, что вещи могут быть другими. Высшее образование можно считать завершенным только в том случае, если студент осознает то, что, сколько бы усилий он ни приложил и сколько бы литературы он ни исследовал, невозможно найти окончательные ответы». Ричард Принг (2015б) продвинулся еще дальше, спросив, должно ли высшее образование бороться и подрывать «мир, который воспринимается как должное, другими – родителями, правительствами и заинтересованными сторонами, и укорененное восприятие ответственных за донесение его».

Я намеренно включил «сердце и разум» в мой подход к расширенному диапазону способностей (и поэтому по-настоящему интегральному видению), поскольку они представляют объединенный орган «разум–сердце» (*фуад*), который упоминается в аятах Корана, призывающих нас быть благодарными за способности, которыми мы были наделены. Мухаммад Асад объясняет, что эта концепция охватывает разум и чувства, и поразному переводит этот термин в разных аятах. В то же время способность *акл* (интеллект) часто используется в значении «основания» в том смысле, что логическое мышление – многоаспектная концепция, которая в наивысшем и метафизическом значении, использующимся в исламской философии, отвечает интеллекту или разуму, которые находим в платонизме и неоплатонизме. Существует трансцендентный интеллект, который позволяет человеку воспринимать реальность. В традиции

ортодоксального христианства он – наивысшая способность человека, и с его помощью человек познает Господа или внутреннюю сущность или принципы (*logos*) созданных вещей через непосредственное понимание или духовное восприятие. Он находится в глубине души и составляет самый сокровенный аспект сердца, органа созерцания. Руми выделял два значения в своем всегда конкретном и метафорическом языке, описывая «интеллект» как «оболочку» и «интеллект интеллекта» как «сердцевину».

Также важно понимать, что многоуровневая концепция акл не только охватывает разум и духовный интеллект или рациональность и умственную деятельность, а также включает нравственное измерение, практически так же, как концепция «совершенства», выраженная арабским словом *хусн*, выходит за рамки личного мастерства или достижений в умениях и знаниях и охватывает достоинство и великодушие. Карим Кроу (1999) показал, что одним из ключевых составляющих концепции «разума», выраженной термином *акл*, было «этико-духовное учение о том, как направить целостность и побудить человеческие импульсы, способности и латентные силы развиваться вместе с чистыми эмоциями, продвигающими функционирование высшего разума». Такой анализ совпадает с современными достижениями в области когнитивной психологии, которые ставят под сомнение традиционное ограничение человеческого интеллекта к единой форме или g-фактору (общий интеллект), определен с помощью теста IQ, и вместо этого говорят о «множественных формах интеллекта». Гарднер (2006) выделяет семь форм: лингвистический, визуально-пространственный, тело-кинестический, музыкально-ритмический, межличностный и внутриличностный. Согласно Кроу, комбинацию знаний, понимания, эмоционального, социального и нравственного интеллекта также традиционно называют «мудростью». Она проявляется в «личностной целостности, сознании и реальном поведении». Гай Клакстон (1997) приводит пример людей, работающих судьями на скачках в Америке, которые «могут делать расчеты, основанные на сложной модели, включающей семь различных переменных, и эта их способность не зависит от результатов их IQ-тестов» (Ceci and Liker, 1986).

То, что лингвистическая и логико-математическая формы интеллекта сейчас наиболее затребованы в западных образовательных системах, частично отображает превалирующее влияние Пиаже в области психологии развития. Пиаже снизил интуитивный, практический интеллект к инфантильному уровню «сенсомоторного интеллекта», который доминирует на протяжении первых двух лет жизни и в определенное время замещается и трансформируется в более мощные, абстрактные, интеллектуальные формы сознания – прежде всего «формальные операции» гипотетическо-дедуктивного мышления и создания теорий. Клакстон (1997) подчеркивает то, что существует косвенное предположение в «теории стадий» развития Пиаже о том, что наивысшей формой интеллекта являются обоснованные и логические операции, и его влияние на несколько поколений преподавателей привело к тому, что «школы, даже начальные и детские сады своей задачей считали отучить детей опираться на их чувства и интуицию и поощрять их как можно быстрее становиться философами и комментаторами». Клакстон обозначает эту форму мышления как «d-форма». Эта форма преднамеренного сознательного мышления имеет следующие характеристики: работает хорошо, когда проблема, с которой сталкивается человек, легко поддается обобщению и концептуализации; больше заинтересована в поиске однозначных ответов и решений, а не в анализе предположений, которые могут включать дополнительные сложные моменты; подразумевает, что путь, посредством которого она рассматривает ситуацию, воспринимается или «ограничивается»; стремится и предпочитает определенность и точность в буквальных и конкретных высказываниях; не любит и не ценит неопределенность и двусмысленность; является скорее целеустремленной, чем непринужденной, и работает с чувством неотложности и нетерпения; работает хорошо при решении проблем, которые можно рассматривать как совокупность частей, которые можно описать, и поэтому они доступны для автономизации, расчленения и анализа.

Избавляя свои высшие цели от корпоративных интересов или каких-либо других форм искажения их идеалов, высшее образование может охватить некоторые из тех продвинутых

важных способностей и социально ответственных достоинств, определенных Гиру и другими, но как, например, развивать духовные стремления, даже если связанные способности желания, намерения и решения могут, как правило, быть связанными с «усилием», обязательным для интеллектуального развития? Как научить созерцательному мышлению (*тафаккур*), или размышлению о знаках в творении (*тавакум*), которые указывают на существование Создателя, или духовной внимательности (*муракаба*), посредством которой человек заботится о душе и духовном сердце, состоянии присутствия Господа, в котором человек оставляет все другие мысли и заботы? Как научить *таква*, в глубочайшем смысле «осознания Бога», или духовной интуиции (*фираса*), или пронизательности (*басира*)? Некоторые из них должны быть в учебном плане в форме «медитаций» в некоторых школах (даже в тех случаях, когда они сводятся к «инструменту» расслабления, спокойствия, счастья, внимательности для большей эффективности или некоторых других «полезных» целей), или их можно разбудить в чувствительных душах посредством «изучения природы» или других комплексных или творческих видов деятельности, но как они должны быть внедрены в специализированные темы университетских курсов? Разве они не являются тем, что должно воспитываться посредством совокупности *тарбия*, многоаспектного процесса, включающего не только формальное образование, а также знания, которые личность получает с помощью семьи, друзей, наставников, дополнительного образования, развлекательных мероприятий, культуры и путешествий (даже в Китае)? Также можно утверждать, что хороший учитель должен быть не только *муаллимом*, передатчиком знаний, а также и *мурабби*, т.е. воспитывать души и развивать характер.

Но давайте все же вернемся на землю из стратосферы и к перспективам, которых мы стремимся достичь посредством образовательной реформы, основанной на интеграции знаний и ценностей и трансформирующей силе взаимоотношений. Абдулкадыр Тайоб (2015) указал путь в своем комментарии на один из дискурсов Руми, в котором Мевлана снова и снова обращает свое внимание на боль, ощущаемую во взаи-

моотношениях «я и другого», и нарушение их отношений. Как говорит Тайоб, Руми закрывает глаза на «я, которое является антагонистическим и независимым от другого» и «направляет я к единству и соединению с другим». Это не означает отрицать боль, «чувство отчуждения и зависимости, затронутые» в вовлеченных в исламскую образовательную реформу в наше время. Тайоб утверждает, что боль определено «не должна быть замещена незатруднительным чувством единства и универсальности. Боль колониализма, разрушения общин и средств существования посредством крепостного капитализма и других нефункциональных систем в современном мире не должны отрицаться».

Оценка Руми единства и многообразия в мире и его глубокое восприятие того, что «путь к я лежит через другого», открывают путь к современной образовательной реформе, которая может выйти за пределы привязанности к особенностям и различиям, которые мы можем видеть в трех главных «предрасположенностях», выделенных Тайобом. Привязка к дихотомизации слишком очевидна только в предрасположенностях антизападного «неприятия» и в «бифуркации», ведущей к разъединению религиозного и секулярного образования, но Тайоб продолжает и указывает, что она также присутствует в третьей предрасположенности, представленной прежде всего в движении «исламизации». Внешне интеграционная, исламизация «делает шаг вперед в направлении универсальности и единства» и «так же быстро делает шаг назад к разъединению и отличиям». Именно поэтому подход исламизации можно охарактеризовать как ложный оптимизм, который претендует на то, чтобы вести к интеграции, а на самом деле концентрируется только на себе и не осознает, что «другое предоставляет совершенное отражение себя».

Замечание, сделанное Мохаммедом Неджатуллахом Сиддики (2015), который после работы и исследований «исламской экономики» сейчас делает вывод, что «теория и практика исламской экономики и банковской системы имеет недостатки, полна аномалий и, по сути, провалились как проект. Мы только можем поздравить себя с тем, что мы заново открыли капита-

лизм с помощью исламской юриспруденции!». Утверждать, что мусульмане особенным путем защищены от «секуляризма, индивидуализма и нравственной болезни», означает быть в состоянии отрицания, ибо проблемы в политической, социальной сфере и нравственности, четко заметные на Западе, «призывают серьезно проанализировать себя», и такие проблемы предоставляют реальную начальную точку для образовательной реформы. В то же время, и возможно достаточно явно, существует также иллюзия того, что мусульмане защищены от «мелочности, опустошенности и дисфункции», которые Архиепископ Кентерберийский, Рован Вильямс (2007), рассматривал как все более явные в британском обществе. И мы можем добавить здесь тяжелый вопрос Иисуса из его проповеди: «И что ты смотришь на сучок в глазе брата твоего, а бревно в твоём глазе не чувствуешь?» (Мф. 7: 3). Также известна как «Дискурс о суждении», эта лаконичная метафора о взаимоотношениях я и другого также нашла свое выражение в современной «глубинной» психологии в концепциях «тени» и «проекции». Не замечая бревна в своем глазу, мы подсознательно проецируем его на другого, похожим образом мы проецируем болезни нашего общества на иммигрантов, делая их виновными во всем и даже уничтожая «чужих». Таким образом, другой воспринимается как «темное», проекция нашей «тени», тот внутренний демон, которого мы не можем распознать в себе как часть нашей «идентичности». Здесь можно перечислить множественные болезненные результаты этой подсознательности, включая кровопролитное бесчинство Боко Харам и Андерса Брейвика, обсуждаемые Синдре Бангстад (2015) в его статье на тему исламофобии в Норвегии в отношении соответствующей демонизации как Запада (Боко = западные книги), так и «мультикультурализма», который открывает для ксенофобов ужасный спектр «исламизации» Европы.

Вывод Тайоба о том, что «ценности» должны иметь приоритет над «идентичностью» при направлении нового курса к «абсолютному единству», необходимому для образовательной реформы, противоречит мнению Гибсона о том, что «нежизнеспособная “ментальная” структура» не может быть возрож-

дена посредством возвращения к «ценностям», а только посредством перехода к «интегральной» форме сознания. Оба эти мнения чрезвычайно важны, и единственный путь решения каких-либо видимых противоречий состоит в предпринятии «радикальных» мер в смысле, связанном с «корнем» или источником, а не касающемся политических активистов или инновационных реформ и изменений. Совершенно очевидно, насколько терминологическая энтропия сократила термин в смысле «радикализации», применяемой к экстремистам.

Быть «радикальным», исходя из происхождения этого слова, означает избегать узкого мировоззрения, обращенного только вперед («прогрессивизм» отрицает все традиции) или назад (регрессивный догматизм или углубление в ностальгию былых времен), а занимать всегда середину, которая является «начальной точкой», указанной значением слова «революция». В то же время мы можем обратиться к корню слова «идентичность». Его первоначальный смысл наилучшим образом сохранился в слове «идентичный», которое отражает значение латинского слова *«identitas»*, буквально – «одинаковость», происходящего от латинского *«idem»* – «одинаковый». Существует общая «идентичность» всех людей, заложенная в их первоначальном естестве (*фумра*), или подаренная Богом. Первичное значение слова «простой», происходящего от индоевропейского корня, означающего «одинаковый», – «одинаково устроен» – т.е. не разнообразный. Семантическая связь между тем, что является простым и единым, также явно прослеживается в латинском слове *«simplus»*, происходящем от этого корня. «Простой» человек, таким образом, может рассматриваться в одном смысле как «единый» неделимый человек, человек, который всегда «одинаковый», верен себе. Простота в этом смысле подобна зеркалу, отображающему Божественную Неповторимость в естестве каждого человека.

Взаимосвязь между словами «исток» и «ориентация» можно изучить из их общего корня в английском языке. Они происходят из одного источника латинского слова *«oriri»* – «возникать». Глагол «ориентироваться» изначально означал «поворачивать голову на восток», туда, где восходит солнце. Ориента-

ция – важная духовная концепция, как внешне, если говорить о физическом направлении (*кибла*, направление у мусульман при совершении молитвы или направление на восток алтаря христиан), или внутреннем, как свет Господа, «ни на восток, ни на запад» (Коран, 24: 35). Единство в сердце, важнейшая точка в середине без двойственности и игры противоположностей. Направленность к середине во внутреннем движении и восприятие того, что «куда бы вы ни повернулись, там будет Лик Аллаха» (Коран, 2: 115), предполагает сохранение памяти о нашем происхождении, нашем росте и нашем неизбежном возвращении: «Воистину, мы принадлежим Аллаху и к Нему вернемся» (Коран, 2: 156).

Во всех этих семантических исследованиях мы можем разглядеть первоначальный язык, провозглашающий фундаментальное единство и взаимосвязь у истоков всего, что сегодня существует в мире. Это «радикальное единство» в его глубочайшем смысле должно быть в центре радикальной образовательной реформы, необходимой во всех обществах. Укорененные в активной взаимосвязи между «собой и другими», наши различные идентичности, ориентации и ценности найдут общие истоки и центр, которые растворят негибкие противоположности, выдвинутые двойственностью. Сардар делает вывод: «Исламизация знаний, как и большинство идей, изменилась. Она была продуктом своего времени и обстоятельств. Но она утратила свое значение». Это провозглашение главных принципов, заложенных в Божественном Единстве (*таухид*), выступает в качестве надежной модели для образовательной реформы. Сейчас мы «движемся вперед» за «интеграцией знаний», а также за тем панорамным интегральным видением, которое может быть охвачено только всем объемом человеческих возможностей. Это возникающее сознание дает нам надежду на будущее.

ИСТОЧНИКИ

Предыдущая версия этого эссе Джереми Хензель-Томаса была впервые опубликована в качестве введения в книге: *Critical Muslim*, 'Educational Reform', issue 15, (London: Hurst, 2015).

- Al-Shabi, Abu Ishaq. *Al-Muwafaqat* (Al-Dawlah Al-Tunisiyyah, four volumes, 1882).
- Asad, Muhammad. 1980. *The Message of the Qur'an* (Gibraltar: Dar Al-Andalus, republished by Bath: The Book Foundation, 2004), p.vi.
- Bangstad, Sindre. 2015. 'Researching Islamophobia in Norway'. *Critical Muslim*, 'Educational Reform', issue 15, (London: Hurst), pp.99-110.
- Barnett, Ronald. 1990. *The Idea of Higher Education* (Buckingham: Open University Press and SRHE).
- Barzun, Jacques. 2001. *From Dawn to Decadence. 1500 to the Present: 500 Years of Western Civilisation* (London: HarperCollins). Pp. 760–61.
- Bennabi, Malik. 1954. *The Question of Culture* (republished by the Islamic Book Trust, 2003).
- Ceci, S. J. and Liker, J. 1986. 'A day at the races: a study of IQ, expertise and cognitive complexity', *Journal of Experimental Psychology: General*. Vol. 115. Pp. 255–266.
- Claxton, Guy. 1997. *Hare Brain Tortoise Mind: Why Intelligence Increases When You Think Less* (London: Fourth Estate).
- Crow, Karim Douglas. 1999. 'Between Wisdom and Reason: Aspects of 'Aql (Mind-Cognition) in Early Islam'. *Islamica*, 3:1.
- D'Souza, Dinesh. 1995. *The End of Racism* (New York City: The Free Press).
- El-Affendi, Abdelwahab. 2015. 'Thinking of Reconfiguration'. *Critical Muslim*, 'Educational Reform', issue 15, (London: Hurst). Pp. 49–58.
- Ferguson, Niall. 2011. *Civilisation: The West and the Rest* (New York: Penguin Books).
- Gardner, Howard. 2006. *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice* (Basic Books).
- Gebser, Jean. 1985. *The Ever-Present Origin*, authorized translation by Noel Barstad with Algis Mickunas (Athens: University of Ohio Press).
- Giroux, Henry. 2015. 'Higher Education and the Politics of Disruption' dated 17/03/2015 at <http://truth-out.org/news/item/29693-higher-education-and-the-politics-of-disruption> (accessed 20/03/2015).
- Glassé, Cyril. 2001. *The Concise Encyclopaedia of Islam* (London: Stacey International). P. 55.
- Goldman, Daniel. 1995. *Emotional Intelligence* (New York: Bantam).

- Halliday, Fred. 1997. 'A new world myth', *New Statesman* (April). Pp. 42–43.
- Henzell-Thomas, Jeremy. 2015. 'The Power of Education'. *Critical Muslim*, 'Power', issue 14, (London: Hurst). Pp. 65–86.
- Huntington, Samuel. 1996. *The Clash of Civilisations and the Making of the New World Order* (New York: Simon and Schuster).
- Kahneman, Daniel. 2012. *Thinking, Fast and Slow* (London: Penguin Books).
- Lewis, Harry. 2007. *Excellence Without A Soul: Does Liberal Education Have a Future?* (Public Affairs).
- Mishra, Pankaj. 2015. 'After the Paris Attacks: It's time for a new Enlightenment'. *The Guardian*, January 20th.
- Moosa, Ebrahim. 2015. *What is a Madrasa?* (Edinburgh: Edinburgh University Press), discussed in the Symposium in *Critical Muslim*, 'Educational Reform', issue 15, (London: Hurst). Pp. 213–241, with contributions by Iftikhar Malik, Shanon Shah, Mohammed Moussa and Merryl Wyn Davies.
- Muborakshoeva, Marodsilton. 2015. 'Universities in Muslim Contexts'. *Critical Muslim*, 'Educational Reform', issue 15 (London: Hurst). Pp. 37–48.
- Panjwani, Farid. 2015. 'Facing Muslim History'. *Critical Muslim*, 'Educational Reform', issue 15 (London: Hurst). Pp. 121–133. This paper updates and further develops ideas from his previous paper, 'The "Islamic" in Islamic Education: Assessing the Discourse', *Current Issues in Comparative Education* 7:1 (2004).
- Peat, F. David. 1994. *Blackfoot Physics: A Journey into the Native American Worldview* (London: Fourth Estate). P. 57.
- Pring, Richard. 2015a. 'What is a University?' *Critical Muslim*, 'Educational Reform', issue 15 (London: Hurst). Pp. 25–35.
- Pring, Richard. 2015b. 'The Changing Nature of Universities: economic relevance, social inclusion or personal excellence?' at <http://www.learning.ox.ac.uk/iaul/ProfPring.pdf> (accessed 28/3/2015).
- Rose, Martin. 2015. 'The Sheepskin Effect'. *Critical Muslim*, 'Educational Reform', issue 15 (London: Hurst). Pp. 73–87.
- Rumi, Jalaluddin. *Mathnawi* III. Pp. 2527–2528 and IV, pp.1960–1968.
- Sardar, Ziauddin. 2004. *Desperately Seeking Paradise: Journeys of a Sceptical Muslim* (London: Granta Books). Pp. 194–203. Siddiqi, Nejatullah. 2015. 'My Life in Islamic Economics'. *Critical Muslim*, 'Educational Reform', issue 15 (London: Hurst). Pp. 143–158.

- Taleb, Nassim Nicholas. 2007. *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable* (New York: Random House).
- Tarnas, Richard. 1996. *The Passion of the Western Mind* (London: Pimlico). P. 445.
- Tayob, Abdulkader. 2015. 'Reforming Self and Other'. *Critical Muslim*, 'Educational Reform', issue 15 (London: Hurst). Pp. 59–73.
- Toynbee, Arnold. 1934–1961. *A Study of History* in 12 volumes (Oxford University Press).
- Williams, Rowan. 2007. 'Is our society broken? Yes, I think it is'. Daily Telegraph, September 17th.

К языку интеграции

Я УВЕРЕН, что большинству из вас знакома некая версия библейской истории о Вавилонской башне из «Книги Бытия» (11: 1–9), и даже тем из вас, которые не знакомы с метафорическим применением слова «Вавилон» для обозначения запутанной смеси звуков и шума непонятной речи.

Некоторые из вас также видели хотя бы одно из многих изображений Вавилонской башни в западном искусстве, из которых наиболее известными, скорее всего, являются две картины маслом (1563 г.), дошедшие до наших дней, Питера Брейгеля Старшего. Изображение башни Брейгеля преднамеренно сделано по образцу Римского Колизея как символа чрезмерной гордости и излишней самоуверенности (Рим как «Вечный город» построен навсегда). По библейскому рассказу, Вавилонская башня была построена потомками Ноя (Нуха) под руководством царя Нимрода, предположительно, пытавшимися достичь небес. В качестве наказания за их гордыню Господь сделал строителей неспособными понимать речь друг друга. В результате, согласно легенде, возникла «путаница языков» – фрагментация человеческой речи на различные языки мира – и расселение человечества по всей планете.

Однако Коран не поддерживает идею о том, что разнообразие языков и рас является наказанием за самонадеянность и тщеславие, или непреодолимым барьером для человечества, упадком

в сравнении с монолитной идентичностью, монолингвистической и монокультурной чистотой и единством. С противоположной стороны, божественно предопределено единство в разнообразии, не только в плане культуры, языка и расы, но также в религии. Как объясняет Махмуд Аюб: «Человечество начиналось как единое целое и должно оставаться таковым, но это единство в разнообразии». Это разнообразие, однако, не объясняется постепенной деградацией идеального или утопического состояния человеческого общества. Также оно не является последствием недостаточного божественного руководства или понимания его человеком. Наоборот, религиозное разнообразие является естественным состоянием человечества. Это последствие разнообразия человеческих культур, языков, рас и различных условий жизни». И, говоря словами Рабби Абрагама Хесчела: «Откровение всегда приспосабливается к способностям человека. Умы двух людей не похожи, как и их внешние черты. Голос Господа просачивается в душу человека различными путями, многими языками. Истина выражается многими путями понимания». Сообщается, что пророк Мухаммад сказал: «Разнообразие моих людей является милостью» (*ихтилаф уммати рахма*).

Хорошо известны айаты Корана, которые защищают плюрализм и ценность разнообразия:

«Среди Его знамений – сотворение небес и земли и различие ваших языков и цветов. Воистину, в этом – знаменья для обладающих знанием» (Коран, 30: 22); «Мы отправляли посланников, которые говорили на языке своего народа, чтобы они давали им разъяснения. Аллах вводит в заблуждение, кого пожелает, и ведет прямым путем, кого пожелает» (Коран, 14: 4); «Каждому из вас Мы установили закон и путь. Если бы Аллах пожелал, то сделал бы вас одной общиной, однако Он разделил вас, чтобы испытать вас тем, что Он даровал вам. Состязайтесь же в добрых делах» (Коран, 5: 48); «Мы создали вас из мужчины и женщины и сделали вас народами и племенами, чтобы вы узнавали друг друга...» (Коран, 49: 13).

Зиауддин Сардар, комментируя два из этих айатов, добавляет, что «разнообразие человеческих языков, культур, рас и народов является частью намерения творения», и Мухаммад Асад упоминает

нает другие айаты, в которых говорится о том, что «непрерывающееся разделение во взглядах и идеях людей не является случайным, а являет собой основной фактор человеческого существования, завещанный Богом». Если вкратце, то Коран говорит нам о том, что разнообразие – это подарок, элемент первоначального состояния человека, знак для умных, возможность узнавать друг друга и соперничать друг с другом в совершении благих дел».

В своем обсуждении «*Om Adama k Confusio Linguarum*» Умберто Эко упоминает о видении истории Вавилонской башни Юрджена Трабанта:

«Эта история является пропагандой в той мере, как она подает объяснение происхождения и разнообразия языков, представляя их *только* как наказание. Поскольку разнообразие языков усложнило универсальное общение между людьми, оно действительно было наказанием. Однако это также усовершенствовало первоначальные творческие силы Адама».

Отображая манифест Корана о религиозном плюрализме, Халид Абу ал-Фадл делает важное замечание о том, что

«классические комментаторы Корана не до конца исследовали последствия этого наказания разнообразием или роль мирного решения конфликта для сохранения того типа социальных отношений, при которых люди «узнают друг друга». Коран не предоставляет специальных правил или инструкций, касающихся того, как «разные народы и племена» должны обрести такие знания. В действительности существование разнообразия как первоначальной цели творения... остается неисследованным в исламской теологии. Домодерные мусульманские ученые не имели сильного стимула изучать значение и последствия одобрения разнообразия межкультурных взаимоотношений Кораном. Частично это связано с политическим доминированием и могущественностью исламской цивилизации, которая наделяла мусульманских ученых чувством самодостаточной уверенности. Тем не менее справедливо будет заметить, что исламская цивилизация была плюралистической и необычайно толерантной к различным со-

циальным и религиозным общинам. Исследование последствий принятия разнообразия людей и взаимного познания в современных обстоятельствах требует нравственного отображения и внимания к истории – именно того, чего не хватает в теологии и доктрине».

РАСШИРЕНИЕ ГОРИЗОНТОВ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Блестящая возможность для усовершенствования знаний и понимания, подаренная разнообразием, также просматривается в Коране. Комментируя первые ниспосланные айаты Корана: «Читай во имя твоего Господа, Который сотворил все сущее. Он сотворил человека из сгустка крови. Читай, ведь твой Господь – Самый великодушный. Он научил посредством письменной трости – научил человека тому, чего тот не знал» (Коран, 96: 1–5), – Мухаммад Асад отмечает, что письменная трость, использовать которую человека научил Господь, «является символом всех знаний, записанных с помощью письма. Уникальная способность человека передавать посредством письма свои мысли, опыт и взгляды друг другу, от поколения к поколению и от одной культурной среды другой наделяет все знания человека кумулятивным характером, и поэтому благодаря данной Господом способности каждый человек участвует в определенной степени в непрерывной аккумуляции знаний человечества. Как Сардар лаконично говорит об этом: «Мы созданы со способностью быть знающими существами, способными учиться. Обучение и знания по своей природе являются кумулятивными, поэтому я рассматриваю как аксиому то, что мы имеем потенциал, а также ответственность преуспевать в понимании».

И это усовершенствование также зависит в большой мере от различных источников и направлений знаний человека и обмена ими, взаимного влияния и синергии при развитии человеческой цивилизации. Ярким историческим примером является изобретение соответствующего шрифта визирем и искусным писарем Ибн Маклахом IX в. в Багдаде. Почему после смерти Пророка ислама должно было пройти три столетия до

прихода «пророка письма» (Ибн Маклаха), наследие которого, предоставление геометрического основания для создания форм арабских букв, определило то, что считается вершиной каллиграфии, наилучшей манерой перевода Священного текста Корана в письмо? Ахмед Мустафа и Стефан Сперл дают ответ: «Изобретение пропорционального шрифта ждало времени, когда горизонт знаний, охваченный сторонниками исламской культуры и научной терминологии арабского языка, достаточно расширился для того, чтобы включить достижения других ранних цивилизаций». Это расширение охватило и строилось на достижениях греков в геометрии. И этот процесс роста осведомленности отображен в аяте Корана: «Мы покажем им Наши знамения по свету и в них самих, пока им не станет ясно, что это есть истина» (Коран, 41: 53). Мухаммад Асад толкует этот аят и указывает на «прогрессивное углубление и расширение взгляда человека на чудеса Вселенной, а также на более глубокое понимание его души». Мустафа и Сперл объясняют, что «термин «горизонтъ» (*афак*) можно понимать как расширение человеческого восприятия, так и как различные аспекты человеческих знаний, несмотря на их источники». Такое углубление понимания может прийти только в период роста и созревания сознания, что неоднократно подчеркивается в Коране. Следует отметить, что Асад объясняет «дух интеллектуальной любознательности», связанный с «расширением горизонтов», «упором на сознании и знаниях» в Коране.

СИЛА ДИАЛЕКТИКИ

Важнейшей движущей силой развития знаний и созревания сознания является процесс диалектики. В третьем разделе я сравнил это с человеческой склонностью к дихотомизации, которая лежит у истоков множественных конфликтов и непонимания. В то время как дихотомическое или двойственное мышление «часто направлено на разделение реальности посредством принятия поляризованного и оппозиционного подхода, который отрицает «другое» и не может найти общего

знаменателя между соревнующимися точками зрения», диалектика является процессом обсуждения и мышления, который возник из понимания того, что все знания человека условны. С его помощью мы можем стремиться к усовершенствованию существующих гипотез или точек зрения и углублению знаний посредством критического рассмотрения различных данных и множества альтернативных точек зрения, аргументов, видений и парадигм, и посредством «открытого и уважительного диалога и полилога с широким кругом собеседников». Недавно опубликованная книга «Тетралог» философа Тимоти Вильямсона имеет подзаголовок «Я прав; вы ошибаетесь». Построенная на традиции сократовского диалога, она являет собой расширенную дискуссию между четырьмя людьми в поезде. Каждый из них вступает в обсуждение убежденным в том, что он прав, но по мере развития беседы, которая колеблется от хладнокровного логического рассуждения до личностных перепалок на повышенных тонах, все они приходят к пониманию того, что им нужно переосмыслить свои взгляды на определенные ключевые концепции, включая истину, ложь, догму, релятивизм, науку и суеверие. В пределах орбиты мусульманских обществ доказана срочная необходимость в восстановлении и применении правильной исламской этики и этикета (*адаб ал-ихтилаф*) для вовлечения в вежливые дебаты по несогласию с плюралистическим миром и плюралистическим исламом. Это включает потребность обсуждения тех современных проблем, которые могут повлечь за собой споры и несогласие, но тем не менее вписываются в границы плюралистического дискурса, в котором разные мнения могут быть законно выражены.

Недавние исследования в Университете Чикаго также установили, что групповые дискуссии имеют выдающуюся и практически мистическую силу определять ложь и «выявлять аутентичное». В действительности люди в группе «с большей вероятностью определяют ложь даже хорошо обученного человека». Другими словами, можно сказать, что полилог активизирует дискриминационную способность, тот критерий или стандарт (*фууркан*), который позволяет нам отличать истину (*хакк*) от лжи

(*батил*), и правду от неправды. Однако это поднимает некоторые сложные вопросы, не только о том, что имеется в виду под словом «аутентичный», или словами, которыми Францис начинает эссе Бейкона об истине: «Что такое истина?» – спросил шустрый Пилат и не дождался ответа». Тетралог между путешественниками в поезде не привел к каким-либо выводам о том, кто из них прав, а оставил читателю возможность принять это решение. Исследование Университета Чикаго, однако, предполагает, что направление путешествия, усиленное диалектикой, осуществляется к пункту назначения, который может быть обозначен как «истина» и который имеет штамп «аутентичности». Чтобы расширить контраст к пределам, мы, с одной стороны, имеем релятивистскую или двойственную реальность и абсолютное и однозначное разграничение между истиной и ложью – с другой. И в этом контексте мы можем учесть другое замечание Мухаммада Асада о роли письменной трости, в которой он подтверждает ключевую роль Божественного Откровения (и Коран как *Ал-Фуркан*) в духовном и нравственном образовании человечества: «Более того, учение Господа людям обозначает также акт Его установления посредством пророков духовных истин и нравственных стандартов, которые не могут быть однозначно установлены посредством человеческого опыта и рассуждений: и, таким образом, это описывает феномен Божественного Откровения как таковой».

ПРОТИВОРЕЧИЯ МЕЖДУ «АВТОРИТЕТОМ» И «ТОЛКОВАНИЕМ»

Сардар правильно обозначает один из главных вопросов как «очевидное противоречие между сложностью точного определения того, что, предположительно, является «аутентичным» (и таким образом определяет наше понимание относительно данных условий) и означает быть как можно правдивее по отношению к «первоначальному естеству вещей». Он сделал важное замечание о том, что «многие молодые мусульмане сегодня, пытаясь открыть то, что они считают «аутентичным

Исламом», даже обращаясь к «первоначальным» источникам, заканчивают буквалистским подходом. Фактически, они часто принимают «авторитет» тех, кто «знает» на основании своих буквалистских толкований, что означает быть мусульманином в XXI веке».

Эта проблема поднимает один из важнейших вопросов, на который мы должны ответить в нашем исследовании терминологии. Как мы можем устранить возможную дихотомию между тем, что является «первоначальным», «аутентичным» и «авторитетным», с одной стороны, и тем, что открыто для толкования и концептуализации? Как мы можем охватить в нашем языке то, что является божественным и человеческим, «законченным» и «незаконченным», «определенным» и «неопределенным», а также Откровение и мышление, единство и множество? Нам нужно будет рассмотреть этот вопрос с различных углов и надлежащим образом, я предложу некоторые принципы, которые могут быть полезны для определения дальнейшего пути.

Путаница языков и более глубокое понимание основополагающего вопроса о единстве в разнообразии прекрасно проиллюстрированы в истории Руми о путешественниках и винограде. Четыре путешественника, перс, турок, араб и грек, спорили о том, как лучше использовать одну монету, которая была только частью их денег. Они все хотели виноград, но они не осознавали этого, ибо каждый из них по-разному называл этот фрукт. Путешественник услышал их ссору, понял, что все они хотят то же самое и предложил удовлетворить их потребности за одну монету, которая была у них. Он пошел и купил им веточку винограда, и все они с удивлением осознали, что разные слова обозначают одно и то же.

Это, как и многие другие притчи, многоаспектная история. Путаница, связанная с различиями языков, лежит на поверхности, и нужен путешественник со знанием нескольких языков, переводчик, чтобы решить путаницу языков. И буквально в притче представлено традиционное толкование истории о Вавилонской башне, где непонимание друг друга было следствием того, что люди разговаривали на разных языках. Зна-

чение притчи более глубокое. Мы все стремимся помнить о Божественном единстве (*тавхид*, единственная монета), но мы все даем ему разные имена и имеем разные концепции того, что оно являет собой. Только мудрецы, представленные здесь путешественником-лингвистом, могут показать нам, что мы стремимся к одному и тому же.

ЯЗЫК, КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

Содержание напоминания Сардара о божественной цели, воплощенной в разнообразии человеческих языков, является историей из Корана, в которой Бог рассказывает Адаму об «именах вещей» (Коран, 2: 30–39), и это вносит другую важнейшую идею в наше вступительное исследование охвата, силы и роли человеческого языка. В своем комментарии к аяту Корана, 20: 31, Мухаммад Асад, ссылаясь на «Арабско-английский словарь» Е.В. Лейна, объясняет, что арабское слово «имя» (*исм*) включает, по мнению всех филологов, «предоставление знаний о вещи» и указывает на «материал, обстоятельство или признак с целью различения» – или, как объясняет Асад, «с позиции философии, концепции». Он добавляет, что «из этого вытекает, что знание всех имен здесь обозначает способность человека давать логические определения и способность к концептуальному мышлению». Можно добавить, что эта способность иногда также обозначается термином *акл* (мышление, интеллект), корень которого означает «присоединять» или «удерживать», указывает на человеческую способность разделять, определять и дифференцировать значения, чтобы достичь точных и определенных концепций. Фактически с помощью своей способности к концептуальному мышлению посредством письма человек в этом отношении превосходит даже ангелов, обладающих только знаниями, которыми их наделил Господь, и которым велено преклоняться перед Адамом, осознавая его назначение в качестве *халифа*, того, кто должен «унаследовать Землю».

Но этот священный долг является тяжелой ношей ответственности для общества. Божественный дар языка, связанный со свободным выбором (*ихтийар*), дан нам как палка с двумя

концами; он может скрывать, затмевать, запутывать, порочить и подстрекать к нанесению вреда, или же он может разъяснять, просвещать и вдохновлять совершать благие и правильные дела. Притча о прекрасном слове в Коране (14: 24–26) объясняет это: «Прекрасное слово подобно прекрасному дереву, корни которого прочны, а ветви восходят к небу. Оно плодоносит каждый миг с дозволения своего Господа... А скверное слово подобно скверному дереву, которое можно вырвать из земли, ибо нет у него прочности». Буквальное значение слова *караф* – «отсутствие постоянности», нестабильно и эфемерно, несмотря на то, насколько могущественным и настойчивым было его первоначальное влияние на умы людей, которые пали его жертвой. Правильное использование языка также является интегральным для многих нравственных принципов, изложенных в других айатах Корана. Он может «призывать к добру, повелевать одобряемое и запрещать предосудительное» (Коран, 3: 104) и, во взаимоотношениях с людьми различных религий, мы должны общаться с ними «наилучшим образом», призывая «на путь Господа мудростью и добрым увещанием» (Коран, 16: 125). С другой стороны, «человек больше всего склонен препираться» (Коран, 18: 54), человек часто желает подискутировать, чтобы удовлетворить свое эго и защитить свою точку зрения, а не для того, чтобы участвовать в конструктивной дискуссии, принимающей разные точки зрения и ведущей к углублению знаний. Люди склонны обсуждать то, что им неизвестно (Коран, 3: 66). Они легко погружаются «в словоблудие», которое не приносит пользы никому (Коран, 9: 69). Они склонны к насмешкам, издевательствам, клевете и оскорблениям (Коран, 49: 11). Они склонны и лицемерию, произнося «своими языками то, чего нет в их сердцах» (Коран, 48: 11).

Язык – корень того, о чем мы думаем или что мы делаем, а также имеет непосредственное отношение к высшим нравственным и духовным измерениям наших стремлений. «Имена» – не просто инструменты для логического мышления и четкого разграничения. С исламской точки зрения, буквы и слова являются самой сущностью созданной Вселенной, исходящей от Божественного Слова, источника всех творений, в

которых все концепции находятся в единстве и согласии. Таким образом, существует священный долг использования слов, которые являются приемлемыми, уместными, сбалансированными и справедливыми, слов, которые – «в надлежащем измерении и соотношении». В этой концепции языка письмо является не неодушевленной составляющей абстрактной концепции, а живым существом, и слова, формирующие это письмо и эти фразы, предложения и абзацы, имеют силу ослаблять или укреплять наше общество. Фактически слово само по себе является действием, актом, который несет такую же ответственность, как поступки. Существует выражение «в словах и поступках», в котором заключается мудрость, соответствие между словами и действиями.

Наилучшая речь выходит за рамки простого красноречия, ибо дьявол тоже умеет красиво говорить и может использовать умные и высокопарные слова. В конце концов слово *даджал* (самозванец, или ложный пророк) происходит от арабского корня, имеющего конкретное значение «развозить смолу на паршивом верблюде», т.е. скрывать гниль за яркой внешностью, делая ее более привлекательной. Хороший диалог не охватывает или приукрашает истину, и в последнюю очередь не приносит вред. Скрупулезность в нашем использовании слов не является только вопросом интеллектуальной и концептуальной точности, а ответственным социальным действием в служении человечеству. В тщательном исследовании различных составляющих способности *акл*, которое получило название «Между мудростью и интеллектом», Карим Дуглас Кроу ссылается на современную переоценку понятия человеческого ума в области когнитивной психологии и отмечает повторное возникновение термина «мудрость», означающего «совокупность социального и нравственного ума или, в традиционном выражении, то, что соединяет знания и понимание в личности, которое выражается в личностной целостности, сознании и поведении». Он делает вывод, что одним из ключевых компонентов концепции «ума», выраженной термином *акл*, был «нравственно-духовный».

ПАРАДОКС ЕДИНСТВА И МНОГООБРАЗИЯ

На данном этапе нам нужно воздать должное насущному парадоксу. Это не грамотность Пророка Мухаммада подготовила его к роли Пророка, а его «неграмотный» статус и его чистое сердце обеспечило неизменность Божественного Послания, передачу его в первоизданном виде. В XX веке мистик ал-Ниффари утверждал, что «письмо», включая его смысл концептуального мышления, направляемое силой речи (*нутк*), является завесой, которая отделяет нас от «трона», потому что оно является инструментом бесконечной пролиферации, диверсификации и многообразия, переключающим наше внимание от Божественного Единства (*тавхида*) на «другое», гипотетическое и эфемерное. Ибн Араби также может много сказать о том, что понимание Откровения природы или деятельности Бога в мире является непрерывным раскрывающимся открытием последствий, и посредством этого мы приходим к осознанию, как он говорил, того, что «это действие не имеет конца». Коран выражает свой безграничный божественный творческий потенциал, посредством которого Божественное Откровение постоянно обновляется, в поразительной метафоре: «Если бы все деревья земли стали письменными тростями, а за морем чернил находилось еще семь морей, то не исчерпались бы Слова Аллаха» (Коран, 31: 27). Парадоксально, как объясняет шейх ал-Акбар, неизменная Божественная Сущность (*хувиййа*) является непостижимой и ее невозможно адекватно описать, тем не менее она является «духом (*рух*) каждого случая теофании». Письмо, как видимое проявление Божественного Присутствия, таким образом, постоянно закрывает и открывает ее. Это *барзах*, перешеек между «двумя морями» сущности и формы, внешнего и внутреннего, трансцендентного и имманентного. Другими словами, внешнее без внутреннего является бессмысленным, оболочка без зерна, и, наоборот, внутреннее без внешнего, хотя имеет потенциал, является безмолвным, бесформенным, неподвижным, бездейственным и не имеет целостного языка для обслуживания себя.

Пытаясь выразить невыражаемое, язык мистики может быть незаметным, малопонятным и даже непроницаемым, но мы

должны закрывать глаза на конфликт между сущностью и формой, ибо этот парадокс является репашающим в споре между нами. Он отображает также важные вопросы, возникшие ранее: как решить потенциальную дихотомию между тем, что является «первоначальным», «существенным», «аутентичным» и «авторитетным», с одной стороны, и тем, что открыто для изучения, толкования и контекстуализации – с другой; как заложить в язык, который мы используем, божественное и человеческое, Откровение и мышление, единство и многообразие, определенность и неопределенность. Реагирование на этот вызов является интегральным по отношению к нашему стремлению найти то, что наилучшим образом можно описать как конструктивный язык для активации, оформления и направления вперед нового и динамического дискурса интеграции знаний, который оживит образование в мусульманских обществах. В пределах этой практической области как нам охватить постоянные и меняющиеся значения? Как нам руководствоваться принципиальным ориентиром в нашем стремлении к знаниям, который позволяет избежать риска хронической неприкаянности и дезориентации, а также неподвижности и бесплодности ложной определенности, данные ограниченным разумом в его узком понимании закрытой книги? Любой путь ведет к неудаче. Если первый является водоворотом релятивизма, который не дает нам устойчивого основания, второй – сокрушительный камень авторитарной догмы и «скриптурализм», изучение текстов, подлежащих толкованию человеком, не постоянное и оторванное от контекста и обстоятельств, приковывает нас к неизменному формализму и консерватизму, бесплодным дискуссиям о законе, его запретах, предписаниях, табу, и полному ограничению ислама бородами и платками и многими деталями, которые можно сравнить с рассмотрением ислама через неправильный конец театрального бинокля.

ПРОХОДЯ ЧЕРЕЗ КАМНИ ПРЕТКНОВЕНИЯ: ОПАСНОСТИ БИНАРНОГО МЫШЛЕНИЯ

Метафора кораблекрушения пробуждает мифологические походы двух древних греческих героев, Ясона и Одиссея. Среди наибольших опасностей, с которыми столкнулись Ясон и аргонавты на своем пути к Золотому Руну, были скалы, или Симплегады, которые охраняли вход в Черное море, как гигантская пара движущихся дверей, которые, сталкиваясь, уничтожали корабли между ними. Ананда Кумарасвами рассказывает подобную историю:

«Поскольку аргонавты плыли через Босфор, они могли слышать ужасающий звук столкновения скал и грохот волн. Они отпустили голубя и наблюдали, как он полетел вперед. Скалы сошлись, прищипив хвостовые перья голубя, но птица смогла пролететь. Потом, когда скалы разошлись, аргонавты поплыли как можно быстрее. Своевременный толчок божественной руки Афины Паллады помог кораблю пройти через скалы до того, как они сомкнулись вновь, надломив талисман кормы «Арго». «Арго» стал первым кораблем, который прошел через скалы и остался целым. После этого скалы остались в расщелинном положении».

Многие другие примеры подобных сюжетов можно найти в других культурах и традициях – а именно сюжет «движущейся двери», отделяющей известный мир от неизвестного за ним, сквозь которую герой или искатель должен пройти, чтобы успешно завершить свои поиски, которые, по сути, являются возвращением к его или ее первоначальному дому. Пройти между скалами означает пройти сквозь ушко иголки, между парой противоположностей и за пределами полярности, существующей миру. Он направляется светильником, который «возжигается от благословенного оливкового дерева, которое не тянется ни на восток, ни на запад» (Коран, 24: 35). В плане нашего стремления к интеграции знаний нужно прилагать усилия для решения закоренелых дихотомий и стойкого дуализма, которые характеризуют бинарное мышление во всех его формах и которые лежат в основании тех мощных пара-

дигм, которые поддерживают трайбализм. «Столкновение цивилизаций» является главным примером. Мы можем сформулировать это с точки зрения длительного дискурса ориентализма, который, как объясняет Сардар, продвигает чувства фундаментального отличия Запада и Востока, между «нами» и «ими», и «это не просто путь познания Востока, это также путь сохранения влияния на него». Это очень хороший пример того, как Запад укореняет свое понимание цивилизационного превосходства посредством того, что Сардар определяет как «абсолютная сила» – «сила определять». Разрабатывая эту важную точку зрения, он отмечает, что

реальная сила Запада, его мировоззрения со всеми его аксиомами и предположениями скрывается не в его экономическом могуществе (которое все еще остается существенным), военном мастерстве (никто на планете не сомневается в военных возможностях США) и технологических способностях (которые усилились с возникновением интернета). Скорее, она заключается в его праве определять. Запад определяет, что такое, например, свобода, прогресс, цивилизация и цивилизованное поведение; демократия и права человека; закон, традиция и общество; основание, математика и наука; кого можно считать диктатором или террористом или умеренным человеком; что является реальным и что означает быть человеком. Академические дисциплины предоставляют научную и рациональную легитимность для определения концепций. Незападные культуры и цивилизации должны просто принять эти определения, или быть дисциплинированными, или быть определенными как несуществующие! То, что происходит с исламом и мусульманскими обществами, – настоящая катастрофа.

В то же время определения, которые подпитывают нашу и их ментальность столкновения цивилизаций, являются обратными. Они работают в двух направлениях, даже если западные определения господствуют и усиливают гегемонию Запада. Мощные варианты дискурса «западофобии», например, включают не только предубеждение о том, что Запад – причина всех мировых проблем и их решение должно основываться на отрицании и даже дискредитации Запада, а также идеализируют незападные культуры.

Тем не менее существует странный факт, что одностороннее мышление дарует реальные выгоды для выживания. Идея «описательного заблуждения», введенная торговцем-философом-статистом Нассимом Талебом в его популярной книге «Черный лебедь», предоставляет ценные сведения. Ссылаясь на эту книгу в начале главы под названием «Иллюзия понимания» в книге «Мышление, быстрое и медленное», нобелевский лауреат, экономист Даниель Кахнеман описывает описательные заблуждения как «ошибочные истории о прошлом», которые «определяют наши взгляды на мир и наши ожидания на будущее». Как говорилось в третьей главе, они являются «простыми» (даже упрощенными), пояснительными историями, возникающими из-за наших постоянных попыток создать «утешительное ощущение стремительно усложняющегося мира».

В то же время мы знаем из психологии восприятия о том, что человеческий разум видит то, что он хочет или ожидает увидеть. Подтверждено, что даже очень «рациональное» научное сообщество подвержено подтверждению ошибочных суждений. Когда они сталкиваются с визуальными иллюзиями, которые имеют два возможных и одинаково логических объяснения, люди предпочитают снять неоднозначность на основании их знаний о мире. Таким образом, картина с изображением лестницы, которая может, согласно строгой пространственной логике, толковаться как обычная восходящая лестница или перевернутая нисходящая лестница (подходящая только для мух), будет чаще всего интерпретироваться как восходящая. Без быстрых автоматических привычек, обработки, обусловленной ожиданиями, мы будем не способны существовать в мире, ибо нам нужно будет анализировать все постепенно снизу вверх, как будто бы мы впервые это видим. Хотя преимущества быстрого визуального восприятия для выживания, основанные на конкретном опыте, являются очевидными, результаты быстрого мышления противоречивы.

ФОРМУЛИРОВАНИЕ ЗАНОВО НАШИХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ ДЛЯ СОЗДАНИЯ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ

Как и в случае Одиссея, наш другой греческий герой является олицетворением героя, который соединяет в себе мужество вместе с особенной греческой чертой дальновидности (или пронизательным интеллектом). Он также должен был совершить рискованный поход, в его случае через Мессинский пролив между двумя смертельными опасностями: Сцилла, морское чудовище с двенадцатью ногами и шестью головами (каждая с тремя рядами зубов), которое неизбежно поглотит некоторых из его людей, и Харибда, морская пучина, которая может убить их всех. Чтобы избежать пучины, он плыл ближе к Сцилле и некоторые из его людей стали жертвами змееподобных голов чудовища.

Фраза «упасть с Сциллы в Харибду» означает с раскаленной сковороды в пламя. Я всегда считал, что Одиссей сделал осознанное решение плыть ближе к Сцилле, а не случайно подплыл к монстру, поскольку он был полон решимости избежать большей опасности морской пучины. В любом случае, его путь включал небольшую опасность, чтобы избежать общей катастрофы.

Мы можем раздумывать над тем, что эта картина символизирует для нас такую же потребность в современном мире в нашем стремлении развить сознательный язык ориентации, который позволит нам определить нашу точку зрения и двигаться нашим путем, наилучшим из старого и нового, традиционного и прогрессивного, Востоком или Западом. Смотри в будущее и прошлое, как Янус, мы придерживаемся такого парадокса, который защищает нас от капитуляции перед фундаментализмом, лишенным человечности, или прогрессивизмом, очищенным от священного. В каком-то смысле, мы являемся «общиной, придерживающейся середины», которая идет прямым путем, но, с другой точки зрения, нам нужно обзавестись пронизательным интеллектом Одиссея для понимания того, когда мы должны придерживаться одной стороны, чтобы

поддерживать равновесие. Можно утверждать, что Харибда фундаментализма, регресса, стагнации и нетерпимости является даже большей угрозой, чем Сцилла «релятивизма» или «постмодернизма». Это не означает, что мы должны подходить слишком близко к Сцилле, т.е. слепо и подневольно верить в миф о «прогнесе любой ценой» или поддаться лишней нравственного или этического ориентира бессмысленной ментальности, согласно которой «все средства хороши», а, наоборот, мы должны обсуждать, поворот в какую сторону позволит нам восстановить первоначальный дух ислама и его прогрессивное видение для человечества.

На сегодняшний день мы пытались определить (часто ссылаясь на ключевые аяты Корана) те характеристики, которые могут создать аксиомы для направления следующих дискуссий: божественная цель, заложенная в разнообразии языков; роль языка среди концептуального мышления и общего расширения знаний; важность культурного обмена в эволюции цивилизации; священное доверие, предусмотренное даром речи, использовать слова разумно и как нравственное и ответственное социальное действие для служения человечеству; и сила обсуждения и диалектики в формировании взаимоотношений и усовершенствовании знаний и понимания. В то же время мы подчеркнули очевидный факт, что язык может использоваться не только с положительной целью – разъяснять, объяснять, просвещать и вдохновлять делать то, что является правильным и благим – а также он может разделять, закрывать, запутывать, обманывать и подстрекать к вражде и злу. Мы также увидели, что его сила определять может неправильно использоваться посредством неправомерного введения терминов для чрезмерного влияния на определенную парадигму, мировоззрение, идеологию или цивилизационную точку зрения. Кажется, что то, как эта тенденция подчеркивает узкий спектр значений в использовании терминов и концепций, часто в интересах культурного доминирования, укоренено в способе мышления человека. Борьба с этим – это плыть против течения. Сардар говорит о насущной потребности подвергать сомнению доминантные нарративы и преобладающие дискурсы:

«Задание реформирования образования в мусульманских обществах является более сложным, чем мы себе представляли. Оно состоит из двух основных частей: разрушить определяющую силу современной системы знаний – полностью с ее дисциплинами, институтами и процессами – и ее западное мировоззрение; создать альтернативные парадигмы формирования знаний, которые принимают во внимание историю, наследие и традиции ислама и предлагают более человеческое и ценностно-ориентированное принятие того, что является собой обучение и его усовершенствование».

В новой парадигме заинтересованы не только мусульмане. Фактически большое число ученых, западных и восточных, сейчас подвергающих сомнению превалирующие парадигмы – и, таким образом, определяющую силу Запада, – призывают к созданию более человеческих парадигм, которые учитывают разнообразие наших обществ и принимают во внимание потребности внешней среды и планеты в целом. Изменения в современном контексте и ускорение темпов развития новых технологий, трансформирующих мир, придают неотложности этим потребностям.

КАК ДИСКУРС ОПРЕДЕЛЯЕТ ПОНИМАНИЕ

В своей книге *«Будущее: все, что имеет значение»* Сардар обсуждает общую цель методологии причинно-следственного многоуровневого анализа (ПМА) как метода освещения «узкой и хрупкой природы современных практик, чтобы показать, что они не проецируются на будущее как универсальные истины и практики». Он объясняет, что ПМА стремится к «неопределению» будущего в попытке обеспечить то, что не рассматривается как данное *a priori*, чтобы тенденции и проекции не принимались как должное, незападные культуры, эпистемологии и формы существования были представлены надлежащим образом, большое количество метафор и картин использовалось для творческого мышления о возможных альтернативах». Конечно, роль дискурса является центральной в определении нашего понимания мира. «Дискурс, – говорит Сардар, – строго

определенная область социальных и культурных знаний, система предположений, утверждений, дисциплин и идей». Он продолжает, что «именно посредством дискурсов мир приводится в существование». Это другой способ выражения фундаментальных взглядов, полученных благодаря критическому анализу дискурса, дисциплине, в которой стремления и предубеждения изучаются посредством «анализа и беседы», даже на подсознательном уровне.

Если стратегическое действие дискурса зависит в определенной степени от психологической предрасположенности аудитории, это также является обратным процессом, в котором психологическая предрасположенность определяется дискурсом. Взаимосвязь между языком и сознанием не является односторонней. Мысли и чувства создаются и усиливаются дискурсом так же сильно, как дискурс используется для их выражения. Вспомнились два примера. В своем исследовании представленности ислама в британской прессе Костас Габриелатос, работающий в области лингвистики, выявил преднамеренное вливание словосочетаний, прямых и косвенных (как, например, ислам и «терроризм») в британской прессе, которые неизбежно влияют на отношения людей. Это печально, но если что-то повторяется много раз, как мантра, оно превращается в «шифр», формулярную структуру, прочно укорененную в сознании, которая становится очень стойкой, даже невосприимчивой к модификациям. Эффективность риторической манипуляции посредством повторяемых фраз, конечно, хорошо известна политикам и политтехнологам, так как слоганы и созвучия являются основной формой работы в рекламе товаров. Повторение является одним из множества дискурсивных действий и уловок, определенных в области критического анализа дискурса. Теун ван Диджк тщательно рассмотрел, как дискурс продвигает и поддерживает расизм, распространяя предвзятые социальные представления доминантных групп (обычно белых, европейцев), основанные на идеологии доминирования и отличия. Например, он детально проанализировал некоторые фрагменты книги под названием «Конец расизма» Динеша Д'Суза, которая охватывает многие

превалирующие евроцентрические идеологии доминирования в США и которая специально рассматривает одно меньшинство: афроамериканцев. Эта книга является одним из главных документов консервативной идеологии в США и имеет существенное влияние на дебаты на тему политики равных возможностей, социального обеспечения, мультикультурализма, иммиграции и разработки политики ограничения прав меньшинств и иммигрантов. Такая работа отображает одну из главных целей критического анализа дискурса, отмеченную Сардаром, – анализ «соотношения сил, созданных дискурсом в попытке дать высказаться тем, кто был маргинализирован от дискурса и в его пределах».

НЕ ДОПУСКАТЬ ЗАПУТАННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Четыре столетия назад Фрэнсис Бэкон, философ, государственный деятель, эссеист и чемпион эмпиризма и научной методологии, призывал к радикальному отказу от схоластической традиции, узницы доводов и авторитетов. Он сказал: чтобы осуществить это, мы должны связать по-новому знания с действиями, направленными на «использование и извлечение пользы от человека» посредством очистки разума от предубеждений, ложных понятий и непоколебимых авторитетов – тех навязчивых идей, которые он называет «идолами человеческого разума» и которые искажают и обесцвечивают истинную сущность вещей, – и вместо этого полагаться на непосредственный опыт, восприятие, наблюдение и «истинную индукцию» как методы обретения качественных знаний. Среди более специфических примеров препятствий для понимания, включая «идолов» Бэкона: попытки «подогнать» вещи для их соответствия моделям; поиски сведений для поддержания стереотипных понятий; наблюдения за тем, что мы ожидаем увидеть; вера в то, во что мы хотим верить; обобщение; предпочтение одной точки зрения перед другой (в частности, Античности перед современностью; части перед целым; различиям перед сходствами, или наоборот) и неспо-

способность понять то, что слова могут иметь больше, чем одно значение. Это впечатляющий список, имеющий современное звучание, поскольку при его составлении использовались главные современные достижения в когнитивной психологии и связанных с ней дисциплинах о природе предубеждений, склонности к подтверждению своей точки зрения и другие трудности обучения.

Хотя все революционные психологические, философские, научные и лингвистические взгляды Бэкона многое могут нам сказать, мы можем отобрать из этого списка «идолов» соответствующие нашему намерению создать словарь, который может внести некоторую ясность в определение главных терминов. Это «идолы рынка» (*idola fori*), описанные Бэйконом в «Новом Органоне» (1620) как «наиболее проблемные из всех», и, как он говорит, «просочились в понимание посредством союзов слов и имен. Ибо мужчины верят, что их разум руководит миром, и именно это сделало философию и науки софистскими и бездейственными». Здесь Бэкон разрушает распространенное мнение или миф о том, что мысли оформлены в виде слов для того, чтобы в действительности часто возникать как составляющие мыслей. Хотя «обученный человек» всегда тщательно подходит к определениям и объяснениям, намечая правильные вопросы касательно «некоторых вещей», нельзя не принять то, что «слова прямо принуждают и управляют пониманием, запутывают все и ведут человека к многочисленным пустым противоречиям и пустым фантазиям». Здесь можно напомнить изображения ал-Ниффари письма как инструмента бесконечной пролиферации и домыслов, отвлекающего наше внимание от Божественного Единства (*тавхид*).

Мы можем очень четко увидеть ожидание Бэйкона от современной науки семантики, а также от одной из фундаментальных концепций критического анализа дискурса в широкой области исследования культуры – пути, в пределах которого текст сам по себе является инструментом при создании и поддержании соотношения сил. Его изучение путаницы, созданной словами, заслуживает приведения полной цитаты:

«Сейчас слова, оформленные и применяющиеся согласно способностям толпы, поддерживают линии разграничения, очевидные для понимания толпы. И как бы исследования с большей точностью или более усердные наблюдения ни меняли те линии, чтобы они больше соответствовали истинным делениям природы, слова останутся на месте и будут противодействовать изменениям. Часто высокая и формальная дискуссия ученых людей заканчивается на обсуждении слов и имен, с которых умнее было бы начать (согласно мудрости математиков) и посредством значений и определений привести их в порядок».

Другими словами, не только общие определения слов являются помехой для понимания, а также дискуссии о их множественных значениях (даже среди более образованных). Эта путаница и двойственность еще более заметна в сегодняшнем постоянно усложняющемся мире, как правильно подчеркивает Сардар: «Чем более сложным становится общество, тем более специализированный контекст оно развивает. Комплексность означает, что разные, даже противоположные, значения слов, могут продолжать существовать или использоваться разными группами параллельно. Поскольку новые значения и смыслы языка развиваются, не существует неизменного закона, говорящего о том, что старые смыслы, ассоциации или выразительные заимствования исчезают». Чтобы найти выход из этой путаницы и определить курс, который может удовлетворить наши цели, нам нужно, как рекомендует Сардар, начать с предположения о том, что «язык является базовым инструментом, посредством которого мы учимся, обучаем других, приспосабливаемся к изменениям и углубляем знания. Он является неотъемлемой частью того, как мы выражаем наше мировоззрение, как мы воспринимаем себя как личностей общества, определяем наши ощущения мира вокруг нас и взаимодействуем с миром, чтобы изменить его». Таким образом, мы должны определить ключевые термины «нашим специфическим способом», дать им современное значение и внедрить их в дискурс интеграции знаний. Как мы понимаем, например, свободу, права человека, демократию, секуляризм и

другие понятия? Соответствуют ли исламские термины, такие как *халифа*, *шура*, *иджма*, *истислах* и *ихсан*, современному миру и что они означают в нем?

Важно отметить, что намерение определять слова «нашим специфическим способом» не означает ограниченное игнорирование или отбрасывание тех способов, посредством которых другие могут дать им определение. Как утверждает Ибн Рушд, существует непрерывность различных видений определенной проблемы и множество слов, которыми можно описать ее. По его мнению, двусмысленность в языке не нужно осуждать, а наоборот, ее нужно принять и уважать как естественную характеристику нашей жизни, как разных людей, живущих в общине, с широким кругом целей. С помощью этой философии Ибн Рушд пытается показать, как может одна вещь быть описанной разными способами и как можно совместить явно противоречивые взгляды, если кто-то рассматривает их как разные аспекты одной вещи или явления. Послание о единстве в разнообразии является в точности посланием истории Руми о путешественниках и винограде, которое я приводил ранее. Умберто Эко ссылается на точку зрения Иванова о том, что «каждый язык представляет определенную модель Вселенной, семиотическую систему понимания мира, а наличие 4000 различных способов описания мира делает нас богатыми».

Осознание полисемии (множественных значений) не должно противопоставляться процессу «восстановления равновесия», посредством которого мы стремимся найти семантическую ориентацию в современном контексте, чтобы удовлетворить наши цели.

ОРИЕНТАЦИЯ, РАВНОВЕСИЕ И ИНТЕГРАЦИЯ

Бэкон понял, что согласование определений, с которых нужно начать, требует решения дилеммы «замкнутого круга»: «Даже определения не могут справиться с этим злом, работая с естественными и материальными вещами, поскольку определения сами по себе состоят из слов и эти слова порождают

другие». Слова, использованные в каком-либо определении, в свою очередь должны получить свое определение, и это бесконечный процесс, который никогда не сможет создать точное понимание значения слов.

Очевидно: эта дилемма не может быть решена с помощью словаря, который, по определению, не может быть способом выяснения значений, не заложенных в словах. Поэтому «письмо» может быть «завесой», источником путаницы и беспорядков, «плодородная почва», как говорит Сардар, «для неправильного толкования и неправильного понимания», но именно поэтому нам нужен словарь, предоставляющий ориентацию и равновесие на пути развития концепций, «инструмент для развития более глубокого понимания незаменимых терминов и концепций, которые становятся строительными блоками курса интеграции знаний». Три термина, введенные здесь, – ориентация, равновесие и интеграция – предоставляют, по моему мнению, важнейшую матрицу нашего стремления. И разрушения и реорганизация определений, укорененных в такой матрице, требуют больше, чем однозначного словаря терминов. Требуется глубокое «исследование изменяющегося значения терминов и концепций, исторической и моральной критики и попытка дать современную формулировку, которая имеет значение в пределах наших главных принципов». Наиболее важно, что «задача состоит в том, чтобы заложить основание новой интегративной и инклюзивной модели сознания, которая приведет нас к новой парадигме». Ссылка Сардара здесь на «интегративную модель сознания» перекликается с работой философа Жана Гибсера, на которого я ссылался ранее.

ИСТИНА, СПРАВЕДЛИВОСТЬ И СРЕДИННЫЙ ПУТЬ

Придерживаясь наших руководящих принципов ориентации, равновесия и интеграции, мы сможем провести крайне необходимое корректирование определений, не поддерживая какую-либо одностороннюю парадигму мышления. И в этом процессе реорганизации мы не должны, как мне кажется, закрывать

глаза на убеждение, с которым мы также сталкиваемся в поисках «истины». Обсуждая путь, на котором слова «предают свою цель, скрывая истинные мысли, для выражения которых они были созданы», Бэкон подтверждает потребность найти «истинные значения», ибо «постоянное влияние слов, которые по-разному используются без внимания к их истинному значению, в результате искривляет понимание и множит ложные заключения». Наше видение должно обязательно выходить за рамки постмодернистского отрицания какого-либо объективного объяснения действительности. Даже разделяя «постмодернистский» скептицизм по поводу монолитного объяснения, претендующий на статус достоверного для всех групп и культур, и воздавая должное предпочтению конкретного опыта перед абстрактными принципами и необходимостью толкования, историчности и контекстуализации, мы не должны отказываться от какой-либо концепции «истины», которая является не просто творением человеческого ума, ненадежным, относительным и безосновательным. Нам нужно избегать неуправляемого релятивизма, который не принимает определенного или универсального, а также мы должны держаться подальше от разрушающего абсолютизма, уничтожающего все содержание. Для этого мы должны придерживаться срединного пути в нашем поиске истины, который, как говорит Бозэций, является «срединой между противоположными ересями». Срединный путь не должен восприниматься как обычный компромисс, не более чем «умеренность», его не нужно путать с нерешительностью или «посредственностью». Скорее, он является золотой серединой, аспектом надлежащей меры и пропорций, ведь, как говорится в Коране, «мы сотворили каждую вещь согласно предопределению» (Коран, 54: 49). В своем изложении исламской этики ал-Газали во многом ссылается на формулировку той концепции Аристотеля, которая ставит совершенство человеческих существ между «избытком» и «недостатком». Английское слово «*moderation*» (умеренность) происходит от латинского «*modus*», «поддержание в соответствующих пределах», которое связано с другим словом, от которого произошло английское «*modest*» (скромный). С этимологической точки зре-

ния умеренность и скромность в английском языке имеют одинаковое унаследованное значение, связь, являющуюся истинно исламской. Сообщается, что пророк Мухаммад сказал: «Каждая религия имеет отличительную черту, и отличительной чертой ислама является скромность»; «скромность – источник всех добродетелей».

Упоминание «меры», «пропорции» и золотой середины (и других связанных с ними концепций, таких как «соотношение», «симметрия») предупреждает нас о концептуальной «геометрии», которая лежит в основании и должна управлять нашим подходом к определению слов. Как пропорциональный шрифт в арабском письме основан на унифицированной геометрической сетке, определяющей написание 28 арабских букв, так и наиболее подходящее использование слов в каком-либо языке должно быть основано на творческой геометрии концепций. И это вопрос «справедливости» в его самом глубоком смысле, принципа, в котором эстетические и моральные составляющие значения переплетены подобно тому, как глубочайший смысл «красоты» в арабском языке (*хусн*) соединяет в себе внешнюю красоту и нравственное совершенство. Корень, означающий арабское слово «справедливость» (*ادل*), включает концепции справедливости, равенства, отсутствия дискриминации, уравнивания, устранения ошибок и пропорциональности. Подобным образом английское слово *«fair»* означает не только «справедливый», «беспристрастный» и «обоснованный», а также «прекрасный в силу своей пропорциональности». Его оригинальный немецкий корень означает «подходящий», т.е. правильного размера, соотношения или пропорций. Диапазон значений этого слова отображает исламскую концепцию, идею о том, что быть справедливым означает «делать красивое» (*ихсан*), действовать в соответствии с нашим первичным естеством (*фитра*), которое Господь сделал совершенным и соразмерным (Коран, 82: 7), соответственным отображению божественного порядка и гармонии. Также нужно отметить, что слово *«decency»* (порядочность) имеет такое же основополагающее значение, как *«fairness»* (справедливость). Оно происходит от латинского слова *«decere»*, «быть подходящим или соответ-

ствующим», и близко связано со словом «*dignity*» (достоинство). Быть справедливым и порядочным и, таким образом, поступать достойно (и также «*decorum*» (приличие, этикет)) означает вести себя соответственно, делать то, что является уравновешенным и соответственным в тех или других обстоятельствах, и соблюдать ценности, которые направляют нас к тому, что является правильным и благим.

Оттенок «красоты» в слове «справедливый» сейчас считается чем-то архаичным, как и в выражении «самая прекрасная девушка», которое больше относится к общей красоте, чем только, например, к цвету волос. Слово сохраняет свое значение пропорциональности в его вариации «*moderation*» (умеренность). Ясная погода означает приятное тепло без осадков, но всегда далекое от сильной жары; иметь равные, справедливые шансы на успех означает иметь оправданные шансы и даже фраза «довольно много работы» не подразумевает чрезмерности. Диапазон оттенков, древних и современных, направляет нас к семантике слова «*justice*» (справедливость), которое поддерживает наше видение разъяснения и «переопределения» значений, и все те элементы концептуальной «геометрии», которая охватывает реорганизацию, перегруппирование, уравновешивание, умеренность и равновесие.

Поразительное сходство этих значений в арабском и английском языках может также напомнить нам о том, что интегративный подход к формированию словаря терминов подразумевает познание того, что является наилучшим в каждой культуре и цивилизации. Он также может рассматриваться как таковой, что включает в себя восстановление «первичного» языка универсальных концепций («имен», открытых Адаму), проникшего во все человеческие языки, основополагающего единства в разнообразии, представленном в концепции Вавилонской башни. Однако это не означает, что все «аутентичные» значения сводятся к тем, что были в прошлом, и восстанавливаются только посредством специализированного этимологического исследования, а также что все последующие сдвиги в значении были результатом негативного процесса семантической энтропии, посредством которого «первоначаль-

чальные» значения изменились со временем. В конце концов доисторические индоевропейские корни должны быть восстановлены как гипотетические формы на основании известных форм в близком языке с помощью фонетических правил. Точно так же новаторская концепция, выведенная на основании этих корней, может быть только гипотезой. Тем не менее, как рекомендует Сардар, наш подход к исследованию языка должен включать «более глубокое исследование меняющегося значения терминов и концепций».

Передача и последующая эволюция главных концепций посредством взаимного влияния цивилизаций хорошо продемонстрирована в идеях тезки Фрэнсиса Бэкона, философа тринадцатого века Роджера Бэйкона, который, согласно тезису президента Боснии Алии Изетбеговича, «заложил целостную структуру английской философской мысли», опираясь на срединный путь, охватывая много измерений – политическое, социальное, нравственное и духовное. Это направление мысли основано на принципе равновесия: равновесия между основанием, эмпирическим наблюдением и верой; между личной свободой и широкими возможностями в обществе; между прагматизмом и наивысшими идеалами и между практической заинтересованностью имманентным состоянием человечества и стремлением к трансцендентности. Изетбегович добавляет, что «другой важный факт о Роджере Бэйконе состоит в том, что его жизнь и труды никогда не были достаточно исследованы и признаны: отец английской философии и науки изучал арабский язык». В действительности он преподавал в Оксфорде в арабской одежде. Он находился под сильным влиянием исламских мыслителей, особенно Ибн Сины, и это повлияло на его характер мышления и, благодаря ему, на источник срединного пути как «единный наиболее важный руководящий принцип в английской жизни».

РАЗЛИЧАЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ ПОДТЕКСТЫ

Наше исследование диапазона значений указало на различные принципы исследований и анализа, которые могут наполнить исследовательский словарь. Оно включало исследование круга значений избранных слов, которые совпадают с теми, что используются в наше время, или изменились со временем, и могут принимать различные оттенки, которые можно выделить из системы трехбуквенных корней в арабском (как семитском языке) и этимологического исследования в случае английского языка (как индоевропейского языка). Нам нужно осознавать, что *то же самое* слово может использоваться в разных значениях или с разными акцентами (т.е. терпимость, секуляризм, радикальный, соответствие, мультикультурализм, интеграция) и что подобная дивергенция в значениях имеет место в *связанных* словах (радикальный/радикализация, моральность/морализм и т.д.). В пределах этих категорий мы должны различать положительные и негативные оттенки. Мы можем заметить, что положительные значения предпочтительно располагаются в золотой середине, а негативные – по краям. Хорошим примером является слово «прямой» (*straight*). Мусульмане читают в Коране: «Веди нас прямым путем...» (Коран, 1: 6); «Не уклоняй наши сердца в сторону после того, как Ты наставил нас на прямой путь» (Коран, 3: 8). «Прямой» путь, однако, не обязательно должен быть слишком узким путем, смирительной рубашкой. Корень слова «*straight*» (или «*strait*») – латинское «*strictus*», и в английском языке существует много слов, выражающих строгость, в частности: *stricture*, *stringent*, *constrain*, *stress*, *distress*, and *distraught*. Это послание для всех тех, кто вытаскивает благоприятный смысл слов за границы. Излишняя выпрямленность означает смирительную рубашку, ее недостача – искривленность или изворотливость, утратившие какое-либо чувство нравственной ориентации. Но мы должны быть очень осторожными здесь, поскольку связь, сделанная кем-то между недостачей прямооты и концепцией «отклонения» (как и «инновации») поднимает запутанные во-

просы, не в последнюю очередь – проблемы, связанные с чрезмерным страхом отклонения или «сбиться с верного пути» в некоторых обществах. Матрица общины, приносящая наибольшую пользу, не похожа на «коммунитаризм» (общинную исключительность), который подавляет и унижает личность, стыдя и вешая ярлыки на тех, кто, по их мнению, не соответствует групповым нормам. Ибн Халдуун отметил двойственную природу социальных связей в его использовании термина *асабиййа* (племенная солидарность). Она может быть источником солидарности и социальной сплоченности, но в ее негативной форме она являет собой резко патриотичную и самодовольную этноцентрическую ментальность, которая возвышает племенную предвзятость и эгоизм над тем, что является правильным и справедливым.

Племенное и коммунарное угнетение причинило много вреда и страданий. Отклонение не должно подчеркивать сдвиг как нагло странный, гротескно извращенный и абсолютно запрещенный, а может просто ссылаться на «дивергенцию» в ее положительном смысле отвлечения от установленных типов мышления и приостановление суждений, чтобы остаться открытыми для множественных творческих возможностей. Исследование креативности показывает, как оптимальная креативность может быть следствием взаимодействия конвергентного и дивергентного подходов, когда первый использует обычные и хорошо установленные стандарты и критерии для принятия решений и предложения одного наилучшего и «правильного» ответа, а второй является более открытым для исследования неожиданных связей и остается открытым для двойственности. Это перекликается с моими ранними заметками о важности одного из главных результатов процесса диалектики – освобождения непредвзятого мыслителя от привязанности, страха изменений и нестабильности, ложных определенностей и нежелания рассматривать что-то, что может угрожать ощущению кем-то себя.

ПОИСКИ НАИЛУЧШИХ ЗНАЧЕНИЙ

Мы увидели, как поиски значения посредством этимологии, исторического происхождения слов могут помочь нам исследовать концептуальный ландшафт, и следует отметить, что в таком языке, как английский, который имеет преимущественно двойственное лингвистическое наследие – немецкое и латинское (посредством нормандского французского), могут существовать важные отличия между словами, которые могут использоваться как взаимозаменяемые, но которые на самом деле в своем основании имеют разные подтексты, в зависимости от их первичного значения. Например, слова *«freedom»* и *«liberty»*, обозначающие свободу. Первое – англо-саксонское слово, укорененное в тевтонском *«freð»* (родственное санскритскому *«priya»*), означающем «дорожить». Оно происходит от индоевропейского корня *«pri-»* – «любить» или *«frai»*, означающее «любимый», «драгоценный» и также «в мире с». Имя Godfrey означает «мир Божий». Norse Freya и Frīja – богини любви. *«Freedom»* также связано со словом *«friend»*, источник которого (староанглийское *«freond»*) означает больше чем друг, также любовник. Этот смысл до сих пор сохранился в том, как суфии обращаются к божественному возлюбленному как «The Friend». Первичное значение *«free»* (свободный) – привязанность, объединяющая членов семьи, но исключающая их слуг или рабов (которые не были свободными (*«free»*)). Позднее значение изменилось от привязанности к свободе.

«Liberty» является французским словом, унаследованным от римлян. Хотя его первоначальный индоевропейский корень *«leudh»*, который сохранился неизменным в старогреческом *«eleutheros»* – «свободный», может означать «быть одним среди свободных людей» как противоположность к «быть рабом». Его латинский корень *«liber»* означает «совершать то, что хочешь». Такой же корень формирует слова *«libertarian»* (борец за свободу и *«libertarianism»* – либертарианство), *«libertine»* (вольнодумец или забулдыга), *«libido»* (половое влечение), *«libidinous»* (похотливый) и (заимствованное из греческого языка) *«libation»* (проявление). Для заклятых консерваторов даже слово *«liberal»*

может иметь оттенки вседозволенности и беззакония, а также уничижительное значение «сердечного либерала», хотя его более ранним значением в английском были «великодушный» и «соответствующий культурным занятиям свободного человека», как в «*liberal arts*» (гуманитарных науках) и «*liberal education*» (гуманитарном образовании). Эти оттенки сохранились в некоторой степени в наше время, и термин «*liberal education*» (гуманитарное образование) до сих пор имеет позитивный оттенок. Поскольку в случае слова «*liberty*» непрерывность значений варьирует от щедрости, области образования и культурного обогащения к потакающему своим желаниям индивидуализма «делать то, что хочется», можно утверждать, как это делает Берт Хорнбек, о том, что главное концептуальное отличие между «*freedom*» и «*liberty*» является восстановимым до сих пор. Он говорит, что «*freedom*» можно определять как социальное слово и «*liberty*» как эгоистичное, антисоциальное, безответственное. Томас Джефферсон настаивал на ответственности, которая приходит с «*liberty*», «ценой» которой, как он говорит, является «постоянная бдительность», и он бы засомневался в утверждении Джона Стюарта Милля о том, что «свобода состоит в том, чтобы делать то, что хочешь», мнение, которое Гегель должен был бы отклонить как проявления абсолютной незрелости мысли.

Нужно сказать, что практически невозможно и немислимо ожидать, что категорическое отличие между «*freedom*» и «*liberty*» поддерживалось в публичном дискурсе, ибо использование языка органически развивается на протяжении времени и не может эффективно контролироваться с помощью постановлений или законодательства, ведь мы знаем о множественных усилиях Французской академии для прекращения процесса заимствования слов из английского языка, которые ни к чему не привели. Я исследовал многие значения «*freedom*» и «*liberty*» более детально, поскольку этот случай вдвойне поучительный. Он показывает концептуальное богатство, которое возникло от понимания того, что английский язык не имеет монологических корней, а сам по себе является результатом полилога. Он также демонстрирует важный принцип

непрерывности значений, и в его пределах – положительные и отрицательные значения, которыми мы можем руководствоваться. Вместо того, чтобы устанавливать ретроспективную и субъективную дихотомию между «*freedom*» и «*liberty*», более полезно сфокусироваться на основополагающей концепции, согласно которой, какое бы слово мы ни использовали, мы наделяем его наилучшими и самыми благоприятными значениями, полученными из диапазона значений, связанных с этими двумя словами. Поэтому, используя слова «*freedom*» и «*liberty*», мы ссылаемся на совместный смысл, который уравнивает осознание потребностей личности и важности общей ответственности. В конце концов, как переоценка личностных потребностей может привести к эгоистичному индивидуализму, так и переоценка общих социальных связей может привести к трайбализму и коммунитаризму. Мы не должны идеализировать социальное измерение «*freedom*» больше, чем мы должны идеализировать личностное измерение «*liberty*». Такие рассуждения особенно актуальны в современном мире, например, в продолжающейся дискуссии о «*freedom of speech*» (свобода слова) и о том, что она означает в «*liberal democracy*» (либеральной демократии).

«ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЕ» ЗНАЧЕНИЯ, СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ И ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ЭНТРОПИЯ

Мы рассмотрели разные примеры того, как значение слов изменяется со временем. Понимание ранних значений может быть полезным для определения полных значений, которые мы стремимся использовать при создании дискурса, который может быть подходящим средством для интеграции знаний. Мы можем наблюдать идеологическое влияние как, например, в изменении значения слова «*craft*». Первоначальным значением было «власть», «сила», как в староанглийском, и в немецком, и в шведском до сегодняшнего дня. Значение «навыка, деятельности, профессии» также развилось в староанглийском и существует явная семантическая связь между силой и навыком,

поскольку навык предоставляет и расширяет возможности. Негативное значение слова «*craft*» могло развиваться в связи с влиянием церкви на обучение, поскольку единственная «истинная» сила кроется только в христианском учении и любая сила или навык, происходящий от языческой культуры, считался сатанинским и еретическим отклонением от истины и поэтому лукавым или «*crafty*». Подобный сдвиг отмечается в радикальном изменении значения «*cunning*» (хитрость, коварство). Происходящее от индоевропейского корня *gno-*, источника «*gnostic*» (познавательный) и «*knowledge*» (знание), оно изначально означало «обученный». Развитие его негативного значения как «умело вводящий в заблуждение» под конец XVI века отражает развитие слова «*crafty*».

В обоих случаях первоначальное значение сохранилось в той или иной мере – в случае «*craft*» в положительном значении искусного мастерства, и в случае «*cunning*», поскольку его форма «*canny*», которая до сих пор используется в положительном смысле проницательности.

Однако очевидно, что, если слова «*crafty*» и «*cunning*» используются сегодня, они обязательно означают «коварный» и более положительный их оттенок нельзя создать, искусственно возродив их утраченные значения. Случай с «*freedom*» и «*liberty*» отличается от этого, поскольку, как было показано, эти слова могут быть определены и использоваться, чтобы привести наилучшие из исторических значений, заложенных в них обоих.

То же самое касается группы связанных слов, которые имеют фундаментальное значение для нас в нашем продвижении ключевых концепций. В частности, к ним относятся «*originality*», «*simplicity*», «*identity*», «*orientation*», «*authenticity*» и «*authority*». Первичное значение «*originality*» (оригинальность) было не «изобретательность», а «в соответствии с нашим первичным естеством». Оригинальность рассматривалась не как особенный дар творческих мыслителей и художников, а как обычная, врожденная способность, присущая всем людям, как, например, у древних греков считалось, что даже «простой» безграмотный человек был наделен врожденной способностью понимать универсальные принципы. Таким образом,

сущность, например, геометрии (как символической системы, представляющей исконный порядок) была заложена в человеческой душе. С этимологической точки зрения слово «*simple*» (простой) само по себе означает «одинаково устроен» – т.е. не разнообразный. Оно происходит от доисторического индоевропейского корня, который перешел в латынь как «*simplus*», «единый» и был источником также таких английских слов, как «*same, similar* и *single*». «*Simple person*» означает «единый», неделимый человек, который всегда является «одинаковым» («*the same*»). Простота является зеркалом, которое отражает божественное единство в середине каждого человека.

Концепция единства также укоренена в слове «*identity*» (идентичность), самое важное значение которого сохранилось в его производном «*identical*» (идентичный), отображающем значения латинского слова «*identitas*», буквально «одинаковость», которое в свою очередь происходит от латинского «*idem*», «одинаковый». Значение «*individuality*» (индивидуальности) или «набора определенных характеристик» возникло от понятия того, что всегда одинаковое или всегда является собой (а не чем-то другим). Мы говорим о различных «идентичностях» и «способах принадлежности к», а поиски «идентичности» являются актуальной современной проблемой. Источник слова напоминает нам о том, что, хотя можем иметь «множество идентичностей» (например, британскую, мусульманскую), мы можем оставаться приверженцами интегративного видения единства в разнообразии, которое воспринимает Божественное Единство как «первичный» источник нашей «идентичности». Английские слова «*origin*» и «*orientation*» имеют общее происхождение – латинское слово «*oriri*» – «возникать». Глагол «ориентироваться» изначально означал «поворачивать голову на восток», туда, где восходит солнце. Если мы мусульмане, мы поворачиваемся к Мекке, христиане поворачиваются на восток или, по сути, куда бы мы ни повернулись, мы будем иметь *киблу* и критерий (*фуркан*) или компас, которые ориентируют нас на источник, мерило, которое показывает нам, как быть правдивым по отношению к своему истинному естеству и в результате стать «*authentic*» – настоящими людьми. Слово «*authentic*» (аутентичный) происходит от

греческого «*authentikos*», означающего «иметь власть первоначального создателя». Первичным значением этого слова в английском было «*authoritative*» (авторитетный). Существует видимое пересечение в основополагающих греческих значениях «*authentic*» и «*original*». Аутентичная личность является «авторитетной» (но не авторитарной («*authoritarian*»)) только потому, что он или она наделена атрибутами абсолютной власти («*authority*») истинного создателя. Это полностью совпадает с исламской концепцией человека как *халифа*, «наместника», или «представителя» Бога.

ИДЕОЛОГИЧЕСКИЙ СОБЛАЗН «-ИЗМОВ»

Возможно, наиболее ярким примером контраста между положительной и отрицательной концепциями являются те случаи, когда к слову добавляют абстрактный суффикс «-изм» и он в корне меняет его ориентацию, скорее указывая на абстрактную идеологию или систему мышления, а не на определенный опыт. Различия в значениях в парах связанных слов не только определяются суффиксом «-изм», а и другими суффиксами: например, мы отличаем «*religion*» и «*religiosity*» (религию и религиозность), «*unity*» и «*uniformity*» (единство и единообразие), «*idea*» и «*ideology*» (идею и идеологию). Слово «идеология» впервые возникло в 1796 г. как заимствование из французского «*idéologie*», исследование или наука идей, или политической, или социальной философии нации. Французы придумали это слово во время их революции секуляризации. Джон Адамс (в некоторых работах 1913 года) упоминает использование этого слова лично Наполеоном Бонапартом в значении «нецелесообразного теоретизирования». Его определение в качестве набора идей, доктрин или убеждений было впервые зафиксировано в английском языке в 1909 г.

До настоящего времени мы выявили многие примеры сдвига в значениях с использованием суффикса «-изм» и его идеологической значительности: *community/communitarianism* (общество/коммунитаризм), *liberty/libertinism* (свобода/вольнодумство), мы мо-

жем привести более контрастные пары: *tradition/traditionalism* (традиция/традиционализм), *progress/progressivism* (прогресс/прогрессивизм), *modernity/modernism* (современность/модернизм), *fundamental/fundamentalism* (фундаментальный/фундаментализм), *morality/moralism* (мораль/морализм), *scripture/scripturalism* (писание/скриптурализм), *the letter'/literalism* (письмо/литерализм), *form/formalism* (форма/формализм), *duality/dualism* (двойственность/дуализм), *relativity/relativism* (относительность/релятивизм), *law/legalism* (закон/легализм) и *totality/totalitarianism* (целостность/тоталитаризм). Мы утверждали о необходимости различать «*authority*» (власть) Божественного Откровения, которая освобождает человеческую душу от «*authoritarianism*» (авторитаризма), налагаемого узкими человеческими формулировками, которые ограничивают существование *absolute* (абсолютных) и вечных истин от тирании *absolutism* (абсолютизма), который уничтожает весь контекст. Также мы должны отличать *identity* (идентичность) от *tribalism* (трайбализма) и *sectarianism* (сектантства), *diversity* (разнообразие) от *division* (разделение), *unity (in diversity)* (единство в разнообразии) от *uniformity* (единообразия) монокультурных стремлений, которые разделяют реальность на односторонние мировоззрения, изолированную патологию цивилизационного превосходства.

Подобным образом качества *индивидуальности* нельзя приравнивать к *индивидуализму*, который представляет собой не что иное, как потакание своему эго и удовлетворение своих личных желаний. Выражение *индивидуальности*, т.е. реализация и выражение личной уникальности каждого человека, не противоречит потребностям общества. Наоборот, в эру большой бесплодной согласованности, единообразия и стандартизации мы нуждаемся в творческих личностях, реализующих свой личный потенциал, которые вносят свой вклад в обогащение и оживление обществ. *Коммунитаризм* будет всегда подозревать личность в индивидуализме, но живая *община* будет уважать и поощрять проявления индивидуальности как истинное выражение разнообразия, будучи в состоянии уравнивать индивидуальные потребности и способы выражения с коллективными правами.

Другие важные отличия можно увидеть между интеллектом и интеллектуализмом, синтезом и синкретизмом, наукой и наукообразием («*science*» и «*scientism*») и др. В разделе 3 есть ссылка, касающаяся признательности Мухаммада Асада современной «эре науки», которой он приписывает дух «интеллектуальной любознательности и независимых исследований», воспламененный «опорой на знания и сознание» в Коране. Однако он не хочет, чтобы это рассматривалось как одобрение редукционизма и материализма, укорененных в догматическом наукообразии, которое переоценило способность научного метода охватить всю реальность и «объяснить» ее с помощью количественных методов, даже дошло до утверждения того, что наблюдаемая реальность является единственной реальностью. С другой стороны, ограничения научного метода хорошо отмечены в ссылке на термин *ал-гаиб* в аяте Корана: «Это Писание, в котором нет сомнения, является верным руководством для богобоязненных, которые веруют в сокровенное, совершают намаз и расходуют из того, чем Мы их наделили» (Коран, 2: 1–3). Асад дает следующий комментарий:

«*Ал-гаиб* используется в Коране, чтобы обозначить все те области или фазы действительности, которые лежат за пределами человеческого восприятия и, таким образом, не могут быть подтверждены или опровергнуты посредством научных наблюдений или быть даже адекватно представлены в пределах принятых категорий спекулятивной мысли. Только человек, убежденный в том, что абсолютная действительность является собой нечто большее, чем внешняя среда, которую мы можем видеть, может уверовать в Господа и, таким образом, поверить в то, что жизнь имеет значение и цель».

В своем комментарии на первые два аята суры «Приумножение» в Коране («Страсть к приумножению увлекает вас, пока вы не посетите могилы» (Коран, 102: 1–2)) Асад также обращает внимание на вред, порожденный «тенденциями, которые начали доминировать во всех человеческих обществах в нашу технологическую эру». Он отмечает, что эти аяты говорят о «чрезмерном стремлении человека к все большему

комfortу, большому количеству материальных благ, большей силе для доминирования над другими людьми или над природой и непрекращающемуся технологическому прогрессу. Страстная погоня за этими достижениями и исключение всего остального препятствует человеку развиваться духовно и принимать какие-либо ограничения и запреты, основанные на *моральных* ценностях. В результате не только личности, а целые общества постепенно теряют всю свою внутреннюю стабильность и в связи с этим все шансы на счастье».

Не все «-измы» обязательно являются негативными, даже несмотря на то, что многие из них, как утверждает Сардар, «привели нас к краю бездны». Пределы, в которых мы рассматриваем их как относительно положительные или отрицательные, конечно, зависят от нашей точки зрения, и наши личные предпочтения обязательно возникнут по мере расширения нашего словаря. Мы захотим подчеркнуть, например, положительную роль плюрализма и мультикультурализма в интеграции знаний. В то же время нам нужно спросить себя, можно ли другие «-измы», которые мы пытаемся демонизировать, концептуализировать более изощренным способом. Хорошим примером является слово «релятивизм», описанное в третьем разделе как «полезный перевертыш традиционалистских идеологий и приверженцев культурного превосходства, а также некоторых религиозных фанатиков, свидетельствующий о хронической дезориентации и нравственной распущенности». Нужно повторить здесь, что именно его Жак Барзен называл «словом-дьяволом», «клише, которое стоит за любой распущенностью» и «скользящая дорожка лживых оправданий и дьявольского шепота, отдаляющая нас все дальше и дальше от определенности вечных истин и абсолютных ценностей». Я предположил в ответ на мнение Барзена, что корень слова можно с большей пользой рассматривать как «непрерывность в диапазоне от лишней ценности ментальности «будь что будет», которая действительно может быть беспочвенной, до положительной способности формировать “отношения”, как с идеями, так и с людьми». Осознание относительности и заинтересованность в отношениях не обязательно предполагает ту или иную меру

релятивизма, который полностью отрицает все неизменные законы, вечные истины и абсолютные ценности. Как подчеркивает Диана Ек, директор гарвардского проекта, посвященного плюрализму, «вдумчивый релятивист способен выделить многие пути, которые связывают наше умственное и нравственное понимание и наши исторические, культурные и идеологические условия». И в этом вдумчивый релятивист является близким родственником плюралиста, того, кто способен положительно и уважительно взаимодействовать с людьми из других общин и может показать, как абсолютизм способствует росту нетерпимости.

При концептуализации проекта по интеграции знаний Сардар рассматривает связанные вопросы идеологии, релятивизма и плюрализма следующим образом:

«Общая цель состоит в том, чтобы остерегаться идеологических конструкций ислама, а также абсолютного релятивизма, который с энтузиазмом продвигается в постмодернистской мысли, и двигаться в направлении некоего понятия плюрализма. Первичное французское понятие идеологии рассматривали как науку об идеях и их истинности и ложности, но термин стремительно начал использоваться для обозначения целостной системы мыслей, эмоций и отношений к людям, обществу и всему остальному. Исламские движения, такие как «Братья-мусульмане» и «Джамаат-и ислами», часто представляют ислам как всеохватывающую идеологию, общую и тоталитарную систему, которая не терпит несогласия, альтернативных мнений или плюрализма любого рода. Релятивизм только тогда является ценным, когда он продвигает различные точки зрения, восприятия и соображения, даже если он предполагает, что разные точки зрения не обязательно имеют абсолютную истинность или достоверность. Но он становится проблемой, когда он гласит, как постмодернизм, что вообще не существует истин или ничто не имеет смысла».

Если вкратце, поскольку мы можем различить творческий мир идей от абстрактного продукта идеологии, мы должны также осознавать потенциальную ловушку релятивизма, который отрицает все постоянные смыслы.

ПРОБЛЕМАТИЧНЫЕ ТЕРМИНЫ В АКТУАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Вряд ли можно избежать того, что определенные термины снова и снова появляются в политическом дискурсе и медиа. Многие из них используются как повторяемые мантры, которые могут быть пустыми или полными затруднений. Кто такой, например, «умеренный» мусульманин? Что означает быть «цивилизованным»? Что такое «терроризм»? Что такое «международное сообщество»?

Позвольте привести пример того, как мы должны решать вопрос проблематичных терминов, таких как «мультикультурализм», «толерантность», «интеграция», «радикальный» и «секуляризм».

В последнее время некоторые европейские лидеры выразили сожаление по поводу того, что они рассматривали как «неудачу» и даже «смерть» мультикультурализма. Однако это слово (как коротко объяснено в третьем разделе) может указывать на, как минимум, три разных понятия: во-первых, существование плюрализма или разнообразия; во-вторых, модель мультикультурализма, которая продвигает терпимость отдельных общин в пределах плюралистических обществ (иногда обозначается как «плюралистический монокультурализм»), и, в-третьих, мультикультурализм как активный процесс конструктивного взаимодействия между разными обществами (иногда также «интеркультурализм»).

Фраза «пассивная терпимость» также использовалась для выражения неодобрения «плюралистического монокультурализма» или «космополитизма», который толерантно относится к существованию меньшинств в отдельных анклавах, а не пытается «интегрировать» их в общество и продвигать «социальную целостность» посредством общего нарратива или набора согласованных национальных ценностей. Более того, согласно этому видению, «пассивная терпимость», которая не замечает «экстремистскую идеологию» и «радикализацию», должна не просто не одобряться, а с ней нужно активно бороться. Другими словами, должна существовать «нетерпимость к нетерпимости».

В то время как существуют многие достоверные основания критиковать «пассивную терпимость», тем не менее ошибочно предполагать, что мультикультурализм в критически важном смысле активного межкультурного взаимодействия мертв. Пренебрежение различием таких концепций может иметь отрицательные последствия не только для общин меньшинств, а также и для всего общества. В конце концов, Андерсом Брейвиком, норвежским идеологом, который убил 69 человек на острове Утея в 2011 году, двигали ненависть к мультикультурализму, который им рассматривался как надругательство над расовой и культурной чистотой, и который поднял ужасный спектр «исламизации» Европы.

Говоря нам о том, что «мы создали вас из мужчины и женщины и сделали вас народами и племенами, чтобы вы узнавали друг друга» (Коран, 49: 13), Создатель имел в виду, что мы должны выйти за пределы бесперспективной посредственности обычной терпимости и вступить в активный и открытый диалог с другими культурами. Сейчас мы не можем по-настоящему узнать друг друга, если наши отношения мало отличаются от мрачной терпимости или, как говорила Диана Ек, «пассивной формы неприязни», «шаткого перемирия» или, как иногда бывает, «выражения привилегии». Омид Сафи напоминает нам о том, что значение «tolerance» (толерантность, терпимость) является проблематичным вопросом. Корень слова происходит от средневековой токсикологии и фармакологии, обозначая то, насколько долго тело сможет «толерировать» яд перед смертью. Он спрашивает: «Разве это самое лучшее из того, что мы должны сделать? Разве наше задание состоит в том, чтобы выяснить, сколько «других» мы можем «толерировать» перед тем, как это убьет нас? Неужели это самое лучшее, что мы можем позаимствовать из плюрализма?». Как и он, я не хочу просто «толерировать» других людей, «а, наоборот, хочу взаимодействовать с другими на самом глубоком уровне того, что делает нас людьми, посредством нашей феноменальной общности и наших блестящих культурных отличий». Это процесс рассмотрения себя в другом, который Руми описывает в одном из его обсуждений как интегральный

для достижения мудрости, и который Абдулкадир Тайоб рассматривает как интегральный для образовательной реформы. Отрицание «пассивной толерантности» не может быть синонимом «нетерпимости нетерпимости», а должно включать высшие цели активного межкультурного диалога.

Все эти суждения могут побудить в нас, несмотря на нашу этническую, культурную или религиозную принадлежность, желание определять наше видение мультикультурализма и плюрализма как выходящие далеко за пределы обычных стандартов толерантности и как стремящиеся к уровню взаимного понимания и трансформации. Это включает процесс «интеграции», который прежде всего касается личностной интеграции, которая происходит путем психологического, морального и духовного развития. В конце концов, Коран говорит нам: «Аллах не меняет положения людей, пока они не изменят самих себя» (Коран, 13: 11). В нашей политической и медиа-культуре слово «*integration*» (интеграция), однако, часто упоминается со значением, которое мало отличается или не отличается от слова «ассимиляция», которое означает «превращать нечто в копию чего-то другого». С другой стороны, интеграция происходит от корня, который составляет такие слова, как «*integer*» (целое) и «*integrity*» (целостность). Интегрировать определенно означает стать законопослушным и социально ответственным гражданином, но не быть похожим на других, полностью абсорбированным в монокультуру, где все отличия размываются.

Касательно слова «*radical*», в британском английском существует «радикальная» традиция реформирующего либерализма, интеллектуальной социальной активности и допускаемого законом инакомыслия, который исторически направлял эволюцию нашей нации к свободному, справедливому и толерантному обществу, но слова «радикальный ислам» и «радикализация» мусульман всегда использовались в значении экстремизма и даже жестокого экстремизма. Хотя значение слова «*radical*» как «изменения корней и веток» (от латинского «*radix*», корень) или решительный или даже кардинальный отказ от традиционных норм не обязательно должен иметь отрицательное значение, когда применяется в других областях. Считается, что противо-

действовать «радикальному исламу» могут только «умеренные» мусульмане, а не те, кто провозгласил по-настоящему «радикальное» видение ислама, которое находится в гармонии с основополагающей гуманностью главных исламских принципов и ценностей. Последний параграф доклада *«Контекстуализация ислама в Великобритании II»*, составленного Центром исламоведения Кембриджского университета для Министерства по делам регионов и местного самоуправления в 2012 году, определяет положительное значение радикализма:

«Исследование главных этических принципов, посредством которых формировалось Исламское государство, в их первичных формах предполагает динамическую и уверенную социальную деятельность, направленную на поддержание открытой и динамической радикальной политики для непрерывной прогрессивной трансформации наших обществ. Обновленная исламская публичная теология предлагает богатые ресурсы для широкого союза граждан по развитию инклюзивного и коллективного реагирования на многие взаимозависимые кризисы в современном мире».

Таким образом, мусульмане могут стремиться стать творческим меньшинством в пределах наших обществ, чтобы поддерживать такое видение. Тот факт, что любое упоминание о «радикалах», обязательно представленное в виде насилия, экстремизма и фундаменталистской религиозности, является явным примером одностороннего отклонения в терминологии, с которым наш словарь должен бороться.

В конце концов, слово «секуляризм» часто было предметом крайне отрицательных или положительных значений, которые отображали кардинально разные идеологические точки зрения. Как релятивизм и модернизм, этот термин может демонизироваться религиозными традиционалистами как причина болезни и, наоборот, он может канонизироваться идеологиями как источник всех преимуществ, которыми можно наслаждаться в «продвинутых» обществах. Мы снова должны убедиться в том, о каком типе секуляризма мы говорим. Нам нужно различать «процедурный» и «идеологический» секуляризм. Первый также

упоминается как «пассивный» и «плюралистический», а второй – как «агрессивный» и «корпоративный». Процедурный секуляризм защищает равные права всех граждан, позволяя религиозным гражданам свободно участвовать во всех открытых дебатах в публичной сфере. Как таковой, он принес много преимуществ человечеству, гарантируя религиозную и политическую свободу меньшинствам. Идеологический секуляризм, с другой стороны, пытается исключить, маргинализировать или тщательно контролировать религиозные институты в публичной (и даже в приватной) области.

Важность процедурного секуляризма в защите свободы совести обсуждалась в первом докладе *«Контекстуализация ислама в Великобритании» (Перспективы исследования)*, составленном в 2009 году:

«Существует сеть непонимания, не ограниченная только мусульманами, касательно истинного происхождения, природы и смысла секуляризма. Ключевой идеей секулярного государства не является антирелигиозная, ибо историческое разделение власти Церкви и государства на Западе в действительности гарантировало статус религии и свободу Церкви от государственного контроля, обеспечивая их невмешательство в дела управления страной. Таким образом, секуляризм является, по сути, контрактом, гарантирующим религиозную свободу, терпимость и мир в пределах совместного политического пространства. Важным аспектом разделения сил является фундаментальный принцип свободы совести, который горячо отстаивал Мартин Лютер, отец протестантизма. Настаивая на том, что Господь требует добровольных и искренних религиозных убеждений, Лютер заложил принцип, который запрещает власти применять принуждение или насилие в вопросах религии, поскольку какое-либо принуждение лишает веру искренности. Роль гражданского правительства состоит в том, чтобы просто поддерживать мир и порядок в обществе. Принцип свободы совести полностью совпадает с тем, что сказано в Коране: «Нет принуждения в религии» (Коран, 2: 256).

Термин «секулярный» происходит от латинского *«saeculum»*, которое означает «эта эра» или «настоящее время», и концеп-

ции, указывающей на условия мира в это определенное время, период или век. Как говорилось в третьем разделе, только посредством осознания и понимания условий мира в это определенное время можно реагировать на вызовы религиозного и культурного плюрализма. Это не означает, что нужно отдавать предпочтение современному миру перед духовным миром или противопоставлять их, а нужно понять, что каждая эра по-разному влияет на человеческие умы, и традиция должна динамически обновляться и реагировать на новые условия и новые вопросы, чтобы оставаться жизнеспособной. Другими словами, время, место и люди не могут игнорироваться при развитии человеческого понимания. В то время, как важно противостоять модернизму и секуляризму как непримиримым идеологиям, которые, по сути, пагубно влияют на духовные стремления, в равной мере важно учитывать современные условия и быть готовыми узнать, что современная жизнь может предложить в поддержку этого стремления.

Касательно образования часто утверждают, что система «секулярного» образования предоставляет «нейтральное» пространство, которое защищает от религиозной идеологической обработки. Но также нужно отметить, что все образовательные системы основаны на определенном восприятии природы человека, его способностей, идей и религиозных убеждений, даже если основополагающие идеологии не упоминаются. Утверждается, что в более широком контексте обсуждений вопросов о религиозных школах, секулярные школы (как противоположность религиозным школам) не являются идеологически свободными. Секуляризм как идеология имеет свои убеждения о человеческой личности, идеальном обществе, идеальной системе обучения и значении человеческого существования. Хотя эти убеждения могут не быть формально включены в учебный предмет под названием «секулярное обучение» как альтернатива «религиозному обучению», можно утверждать, что они проникают в дух и культуру государственных секулярных школ и формируют весомую часть скрытого учебного плана.

«Секуляризм», как и другие проблематичные термины, упомянутые здесь, является хорошим примером перегруженности термина, которым мы должны оперировать с осторожностью,

обращая внимание на все его значения. Соглашаясь с Ибн Рушдом в том, что мы должны уважительно относиться к разным вариантам использования одного слова, поскольку они отображают разные точки зрения и показывают, как можно описать одну вещь разными способами, мы также должны принять в расчет мнение Фрэнсиса Бэкона о том, что понимание осложнено не только общим определением слов, а также обсуждениями их множественных значений. И эта фундаментальная проблема, которая привлекла наше внимание, состоит в том, как говорит Сардар, чтобы дать определение ряду главных терминов и внедрить их в дискурс интеграции знаний.

В заключение я предлагаю базовую модель для предложенного словаря ключевых терминов, который Сардар назвал «инструментом для развития более детального понимания необходимых терминов и концепций, которые станут строительными блоками дискурса интеграции знаний». В качестве базовой модели мы выбрали слово «СОВЕРШЕНСТВО», чтобы выразить намерение не только развить глубинное понимание, основанное на этимологическом, историческом, межкультурном и межрелигиозном исследовании конкретного слова, а также, чтобы прийти к значению, соответствующему руководящим принципам, которые я определил в этом эссе и которые позволяют нам пойти нашим курсом.

СОВЕРШЕНСТВО: БАЗОВАЯ МОДЕЛЬ ДЛЯ ПРЕДЛОЖЕННОГО СЛОВАРЯ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ

Хотя в последнее время существует тенденция ограничивать концепцию совершенства выдающимися личными достижениями или деятельностью, слово имеет более глубокий диапазон значений, охватывающий не только выдающееся мастерство в определенной области знаний и/или навыков (и сопутствующий им успех), а также достижение моральной добродетели. Если коротко, то слово в своем наиболее полном значении означает не только быть «хорошим» в чем-то, а также быть «хорошим в чем-то благом по своей природе», и это совокупное значение передано в определении Оксфордского словаря:

«владение предпочтительно хорошими качествами на выдающемся или необычном уровне; превосходная заслуга, навык, добродетель, достоинство».

Совершенство, таким образом, – это нечто большее, чем «профессионализм» или «достижение». В конце концов, мы можем говорить о выдающемся мошеннике или профессиональном наемном убийце, но разве мы не удивимся, если назовем Марио совершенным убийцей, если, конечно же, мы не являемся членами мафии? Разница состоит в том, что совершенство означает не просто личное мастерство или эффективность в осуществлении задания, а также включает совершенство человеческого характера и то, что имеет нравственное и духовное измерение. Существуют сведения из мира спорта о том, что любители часто обладают лучшими этическими ценностями, чем профессионалы, возможно из-за того, что они не стремятся победить любой ценой. Тем не менее связь между профессионализмом и совершенством (в значении быть «лучшим») широко распространена в формулировках принципов бизнеса и наблюдается в высказываниях инвестиционного банкира Голдмана Сачса: «Мы очень гордимся профессиональным качеством нашей работы: мы обладаем бескомпромиссным стремлением достичь совершенства во всем, за что мы беремся. Хотя мы можем заниматься различными видами и большим объемом работ, мы должны, если дело доходит до выбора, быть скорее наилучшими, нежели наибольшими». О том, что это означает в действительности, можно судить исходя из заявления об увольнении из компании в 2012 году Грега Смита. Смит, исполнительный директор и глава акционерных дочерних предприятий США в Европе, на Ближнем Востоке и в Африке, объяснил свое решение об увольнении «упадком морального духа компании» и ее «токсической и деструктивной» культурой, которая больше беспокоится о том, как заработать побольше денег на клиенте, и совершенно не заботится о его интересах».

Провозглашение полного масштаба и статуса совершенства также имеет особенное значение во времена, когда оно стало немного большим, чем простое модное слово в образовании. Катрин Аллан описывает процесс, посредством которого элемент (или элементы) значения слова утрачиваются, слабнут или

«бледнеют» со временем. Эта семантическая энтропия является общей характеристикой семантического изменения, особенно в отношении положительных терминов. Как часто мы слышим слова «великолепный» или «фантастический» для описания обычных достижений. Ярким примером является слово «*cutting*», которое сейчас имеет значение «умело вводящий в заблуждение» или «коварный» (из XVI века), но первоначально это слово означало «обученный». Его корень также связывает способность и знания в таких формах, как английское «*can*» и шотландское «*ken*» – «знать». В этом случае движущей силой изменения могло быть влияние Церкви на стигматизацию всех знаний и умений, унаследованных из языческих времен как работа дьявола и поэтому «коварных». Идеологические, культурные и институциональные факторы, несомненно, играли важную роль в сдвиге со временем значений слов, и нам нужно быть осторожными с этими влияниями.

Аллан выступала в 2007 году за рассмотрение «совершенства» как современного «ключевого слова», не только потому, что оно характеризуется «семантической двойственностью», а также потому, что оно открывает доступ к «современным взглядам» в важной области культуры и общества. Можно утверждать, что этот статус нужен сегодня больше, чем когда-либо. Аллан говорит о 86%-м росте использования этого термина в образовательных журналах в подборке JSTOR за двадцать лет: от 1976–1980 до 1996–2000 гг. Увеличивающееся значение этого слова в современном образовательном дискурсе и программных заявлениях образовательных учреждений и правительственных инициатив послужило причиной насмешек со стороны некоторых комментаторов образования. В своей книге под многообещающим названием «*Университет в руинах*» Билл Ридинг говорит о современном использовании слова «совершенство» в качестве «пустого понятия», и Аллан ссылается на мнение другого комментатора о том, что частота использования этого слова университетами в рекламной продукции является показателем третьесортности учреждения. Она также установила, что только четыре из 21 произвольно отобранного британского университета не используют слово «совершенство» (или его формы) в своих программных заявлениях.

Многие утверждают, что сведение слова «совершенство» к модному слову или, еще хуже, к бессмысленной мантре является неизбежным результатом соревновательной, рыночной университетской системы набора и оценки, ориентировано на огромный набор студентов. С государственным финансированием, связанным с демонстративной способностью университетов «предоставить» стандарты, достичь целей, поддающихся количественной оценке, и предоставить сведения о том, что они делают, традиционные методы обеспечения качества и подотчетность в том, что касается надежности поддержания установленных стандартов, находятся под усиливающимся давлением деспотических и сложных «систем», заложенных в философии управления. Это не только подавляет креативность, оригинальные мысли и разнообразные идеи, а также создает культуру однообразия, податливости и посредственности, в которой не может процветать вдохновляющее руководство. Как отмечает Аллан, это вызывает все большую озабоченность по поводу того, что «изменения в преподавательской практике и ее оценке не соответствуют тому уровню качества, который до этого был нормой в университетах». Как говорит Морли, «в эру глобального капитализма роль университетов была сведена к техническому идеалу результативности в пределах современного дискурса совершенства».

Ограничение и даже снижение ценности значения в этом современном дискурсе можно наилучшим образом оспорить, добавив не только его значения истинно непревзойденного мастерства, а также его забытое нравственное измерение. Для выполнения этой цели нужно начать с рассмотрения корня слова. Он означает физически «подниматься над» другими. Он пришел в английский язык через старофранцузский от латинского «*excellere*», «подниматься над, превозносить, поднимать, быть известным»; *ex* – (вне) + гипотетический словесный элемент «*cellere*», который трактуется как «подыматься, быть высоким». Источником латинского слова является индоевропейское основание *kol-* или *kel-*, «быть выдающимся», которое также создало английские «*column*», «*culminate*» и «*hills*», хотя в латинском языке метафорическое значение «*excellere*» в качестве «быть выдающимся» превалировало над физическим

смыслом на раннем этапе. Включая слово «*coloneb*» (лидер колонны) в своей перечень слов, происходящих от этого корня, Шипли отмечает, что в южных штатах США в XIX веке к любому мужчине за сорок могли обращаться как «*coloneb*». Хотя это использование слова довольно необычное, оно совпадает с аятом Корана, который говорит о «мужчине» (по-арабски *инсан*, которое обозначает мужчин и женщин), обретающем зрелость в возрасте сорока лет (Коран, 46: 15): «Когда же он достигает зрелого возраста и достигает сорока лет...». Мухаммад Асад говорит, что возраст сорок лет в этом аяте означает «возраст, в котором человек обретает полную интеллектуальную и духовную зрелость», на что также указывает тот факт, что пророк Мухаммад получил свои первые откровения в возрасте сорока лет. Здесь важно отметить не буквальное или автоматическое значение, связанное с возрастом как таковым, а важнейшую идею в исламской концепции человеческого развития о том, что совершенство человека связано с интеллектуальной и духовной зрелостью.

Показательным в этом плане является рассмотрение греческого слова «*areté*». Хотя его обычно переводят как «достоинство», тем не менее оно не является исключительно «моральным» термином. Его использовали для обозначения не только человеческих способностей, а также в отношении неживых объектов, естественных веществ и домашних животных. Хороший нож имеет «способность» (*areté*) хорошо разрезать «благодаря» своей остроте. Термин обозначает какую-либо форму совершенства, особой силы, навыка или заслуги, в отличие от латинского «*virtus*», которое, как и греческое, также имеет значение смелости или силы. Итальянское слово «*virtuos*» сохраняет значение выдающейся способности. Значение совершенства в слове «*areté*» также переносится на связанное слово «*aristokratia*», «наилучшие люди». Такой идеал не нужно приравнивать к его лишенному основания воплощению в жизнь в форме управления, в котором власть сосредоточена в руках правящего класса аристократов или других привилегированных «элит», а не людей с реальными заслугами или людей, которые были избраны, т.е. избранность которых совпадает с первичным значением слова «*élite*», от латинского «*electus*», «избранный».

Полезное совпадение можно найти в конфуцианской этике, в которой наиболее обсуждаемым идеалом является идеал цзюнь-цзы. Дэвид Вонг объясняет, что это китайское слово изначально имело значение «сына принца», члена аристократии, «но в “Аналектах Конфуция” оно касается *нравственного* величия. В первых английских переводах это слово переведено как «джентельмен», а соответствующий термин «превосходный человек» или «образцовый человек» был предложен недавно. Вонг также подчеркивает, что «до времен Конфуция концепция *фети* касалась наследственной аристократии, означая сильную и красивую внешность аристократа. Но в «Аналектах» эта концепция касается нравственного совершенства, которое может обрести каждый». Он добавляет, что значение *фети* как «всеохватывающей моральной добродетели» передается некоторыми переводчиками посредством использования слов «хороший» или «доброта», хотя его часто переводят как «доброжелательность» или «человечность». Нужно сказать, что пророк Мухаммад предупреждал тех, кто хвастается своими предками и погряз в высокомерии доисламского языческого невежества (*джахилийя*), о том, что ислам запрещает такой трайбализм (*асабийя*) и все люди происходят от Адама. Коран гласит, что мы все равны перед Аллахом, а «самый почитаемый перед Аллахом среди вас – наиболее богобоязненный» (Коран, 49: 13).

Гомер часто связывал *areté* со смелостью, но еще чаще с результативностью. Человек *areté* использует все свои способности для достижения своих целей, часто перед лицом опасности или сложностей. Одной героической моделью является Одиссей, не только смелый и красноречивый, а также проницательный, изобретательный и находчивый, с практическим мышлением и остроумием, мудрый тактик, способный использовать разные уловки, чтобы одержать победу. Хотя латинское слово «*virtus*» происходит от «*vir*», «мужчина» (источник «*virility*», или мужественности), которое первоначально происходит от индоевропейского основания «*vi-ro*», «мужчина», Гомер использует слово «*areté*» для описания не только греческих и троянских героев-мужчин, а также женщин, таких как Пенелопа, жена Одиссея, которая отображает то, как несчастье и горе можно

стоически вынести. В исламской традиции это достоинство именуется *сабр* (терпимость). Греки в эстетическом смысле совершенствования также ассоциируют «*areté*» с *ихсан*, «совершать благое и красивое», «вести себя совершенно». В исламской этике и духовности *ихсан* охватывает эстетическое, нравственное и духовное измерения красивого и добродетельного характера (*ахлак* и *адаб*). Подобным образом концепция «красоты», которая выражается словом *хусн*, охватывает не только эстетический смысл «красоты» в ее дани «правильным мерам и пропорциям», которыми Господь наделил все создания, а также внутреннее равенство между тем, что является красивым и благим. Красота, таким образом, является неотъемлемой характеристикой Божественного Совершенства и доброты, моральных достоинств и совершенства характера, которые являются человеческим отражением этих священных атрибутов. Интегрированная и возвышенная концепция красоты является фундаментальной для правильного понимания того, что означает совершенство в области эстетики.

В оригинальном греческом Новом Завете *areté* включена в перечень добродетелей для возвращающихся при христианском нравственном развитии, и ее ассоциируют с нравственным совершенством Иисуса. Это слово встречается в Послании к Филиппийцам, 4: 8: «Finally, brethren, whatever is true, whatever is honourable, whatever is just, whatever is pure, whatever is lovely, whatever is gracious, if there is any excellence (*areté*), if there is anything worthy of praise, think on these things» («Наконец, братья мои, что только истинно, что честно, что справедливо, что чисто, что любезно, что достославно, что только добродетель и похвала, о том помышляйте»). Другими добродетелями в Новом Завете являются вера, знания (*gnosis*), набожность (*eusebeia*), любовь к ближнему (*philadelphia*), наивысшая форма любви (*agape*) как любовь Господа к человеку и человека к Господу, самоконтроль (*enkrateia*) и упорство (*hypomone*).

Возвращаясь к области образования, Джон Терри в книге под названием «Нравственное образование» представляет пример правильного баланса между стремлением к знаниям, достижением доброты и «благородным характером». Этот баланс был провозглашенной целью Академии Филиппа в Эксетере. В «Дого-

воре о дарении» Джон Филлинс пишет: «Но прежде всего ожидается, что внимание учителей к развитию их умственных и нравственных качеств будет преобладать над другими заботами; хорошо осознавая то, что, хотя доброта без знаний является слабой, знания без доброты – опасны, и именно соединение знаний и доброты формирует благородный характер и закладывает самое прочное и ценное основание для общества».

Как Терри отмечает в связи с ситуацией в современном образовании, «большинство средних школ больше внимания уделяют знаниям, чем развитию великодушия, – особенно вовлечены в бескомпромиссную погоню за академическим совершенством». Хотя он ссылается на ситуацию в Америке, неполное и часто одностороннее видение совершенства распространено в образовательных системах на всех уровнях и во всех обществах. В Великобритании, например, вместе установленными требованиями национального учебного плана «нравственное и духовное развитие» часто определяется школьными программными заявлениями как важнейший компонент широкого и сбалансированного учебного плана, незаменимый элемент его стремления по «доставлению» совершенства. В действительности все это оказывается пустыми словами. Что касается мусульманских обществ, не нужно еще раз повторять то, о чем постоянно говорят: устранение недостаточности знаний, наличие независимых исследований и критического мышления и создание «центров совершенства» часто упоминаются как важнейшие элементы для реформирования образования.

Если «высшее образование» должно по-настоящему быть «высшим» (и отображать первоначальный этимологический смысл слова совершенство – «возвышенный» или «поднявшийся над другими»), мы можем одобрить заявление Института развития университетского обучения Оксфордского университета о том, что «высшее образование и высшее обучение» включают «достижение когнитивных способностей высшего порядка в контексте дисциплинарных знаний». Однако нужно отметить, что такое видение проблемы обычно ограничено «когнитивными» усилиями по развитию прежде всего интеллектуальных усилий, с незначительным упором на нравственное или духовное развитие. Например, Совет национальных академических наград

Великобритании (сейчас не действует) представлял совершенство в пределах модели «высшего образования», которое дорожит развитием «понимания», «независимого суждения», «навыком решения проблем», «пытливым, аналитическим и творческим подходом» и «критическим самоанализом». Конечно, мы не можем отрицать важность этих навыков и можем даже пойти дальше, соглашаясь с утверждением Роланда Барнетта о том, что «истинное высшее обучение» обязательно является «подрывным» и «тревожным», поскольку студент приходит к пониманию того, что вещи на самом деле могут быть совершенно другими, чем они кажутся на первый взгляд, и «не существует окончательных ответов». Таким образом, интеллектуальное совершенство укоренено в одной форме в философском, социальном и нравственном критике, который поднимает сложные и упорные вопросы даже тогда, когда его могут воспринять как опасного вольнодумца. Настоящий мыслитель – тот, кто способен соединить тот уровень освещения вопроса, который может трансформировать жизни и изменить мир к лучшему, работает на уровне «интеллекта», который не просто является «рациональным» или «логическим» (латинское *ratio*, греческое *dianoia*), а также позволяет размышлять и созерцать (*мафаккур*) и использовать другие высшие интеллектуальные, интуитивные и нравственные способности, обозначаемые арабским термином *акл* и также греческим термином *ноус*. Аристотель связывает счастье (*eudaimonia*) как деятельность души с *areté*, наивысшим осуществлением которой является вдумчивая жизнь (*theoria*). Он также приравнивает *areté* к «средине» между избыточностью и недостатком, принципу, который совпадает с описанием мусульман в Коране: «Мы сделали вас общиной, придерживающейся середины» (Коран, 2: 143), и с главным представлением ал-Газали об исламской этике.

Ал-Аффенди подтверждает, что институты высшего образования играют ключевую роль в обеспечении того, что генерирование знаний не отделяется от высших ценностей общества:

«По мере развития специализаций студенты все чаще концентрируются на второстепенных деталях определенной области и могут утратить видение всеохватывающих целей, руково-

дящих принципов и междисциплинарных связей. Еще в древних Афинах так называемые софисты, первые целенаправленные профессиональные учителя, постоянно высмеивались беспринципными искателями целесообразности. Как современные адвокаты, они были известны тем, что обучали навыкам того, как победить в споре, несмотря на внутреннюю ценность той позиции, которую они отстаивали. Во времена Абу Хамида ал-Газали подобные обвинения часто делались против профессиональных юристов (*фукаха*), известных поисками выгодного занятия и получающих выгоду за счет благородных исламских ценностей. К сожалению, подобное можно наблюдать и сегодня».

Неспособность даже самых престижных университетов продвигать совершенство в полном значении этого слова была освещена в книге *«Совершенство без души»*, критике Гарвардского колледжа его бывшим деканом, Гарри Левисом. Анализируя эту работу, Дэвид Меллеби сравнивает, насколько много ученых и экспертов считают, что высшее образование в Америке находится в состоянии кризиса. «Так или иначе, Гарвард считается одним из первых колледжей в Америке и во всем мире». «По мнению Левиса, колледжи в Америке (включая Гарвард) забыли, что фундаментальным заданием высшего образования является превращение подростков во взрослых, нужно помочь им повзрослеть, раскрыть им, кто они, побудить к поискам высшей цели в их жизни, чтобы они окончили колледж, будучи лучшими людьми. Левис утверждает, что в связи с тем, что колледж не может предоставить студентам мотивацию для получения образования – что вынуждает студентов бороться с более глубокими вопросами о смыслах и целях, – они становятся неспособными студентами, а страна безнадежно нуждается в хорошо образованных гражданах. Левис призывает колледжи и университеты не бояться говорить об истине, смыслах, целях и о том, что означает быть человеком». Он говорит: «Старый идеал либерального образования остался только в названии. Гарвард больше не учит вещам, которые освобождают человеческий разум и дух».

Упоминание здесь свободы также может напомнить нам о том, что вместе с таким большим акцентом на «предоставле-

нии» стратегий и практик, слово «*deliver*» на самом деле произошло от латинского «*de-liberare*», означающего «освободить». Совершенство в образовании влечет за собой «освобождение» целого спектра человеческих возможностей и способностей, хотя учителя обязаны «доставлять» установленный учебный план или стратегию. Нужно противодействовать не только тому, что приравнивает образование к бездушному управлению, а также тому, что приравнивает образование к почтовой службе. Разве учителя созданы только для того, чтобы «доставлять» учебные программы в том виде, в котором они были предварительно упакованы, своеобразные предметы с содержанием, которые должны быть перемещены в почтовые ящики-мозги? Полная, целостная и интегрированная концепция образования требует, чтобы учитель не только отвечал за обучение и передачу знаний (*талим*), а также за образование личности в целом, воспитание души (*тафбийя*), нравственной дисциплины (*тадиб*) и научил тому, как учиться друг у друга в духе критической открытости и уважения к разнообразию (*тааруф*).

В завершение нужно отметить, что наилучшее образование в обществах, настоящая мера совершенства является своеобразным уровнем того, насколько в них охвачена целостность человеческих способностей. Это не что иное, как полное осознание человеческого потенциала. Это можно проследить в ранней греческой концепции *areté* как полноты цели или функции, и это предоставляется во многих формах в более широком культурном и лингвистическом масштабе. Аспекты совершенства были реализованы во всех обществах и во все времена, и ни одна культура или цивилизация не имела монополии на это, даже если некоторые из них достигли относительного господства в определенных областях. Именно поэтому Коран советует нам: «Стремитесь же опередить друг друга в добрых делах» (Коран, 2: 148; 5: 48), – и осознавать то, что: «Мы создали вас из мужчины и женщины и сделали вас народами и племенами, чтобы вы узнавали друг друга» (Коран, 49: 13). Обретение совершенства является кумулятивным процессом, который зависит от обмена знаниями и умениями и от уважения к высшим знаниям, где бы они ни были найдены.

ИСТОЧНИКИ

Объясняя происхождение определенных английских слов, включая их индоевропейские корни, я ссылаюсь на различные источники, включая следующие:

John Ayto, *Dictionary of Word Origins* (London: Bloomsbury Publishing, 1990).

Chambers Dictionary of Etymology, ed. Robert K. Barnhart (Edinburgh: Chambers, 1988).

Joseph T. Shipley, *The Origins of English Words: A Discursive Dictionary of Indo-European Roots* (John Hopkins University Press, 1984).

The American Heritage Dictionary of Indo-European Roots, ed. Calvert Watkins (Boston: Houghton Mifflin Company, 2000).

О кораническом основании религиозного плюрализма:

Mahmoud M. Ayoub, 'The Qur'an and Religious Pluralism', in *Islam and Global Dialogue, Religious Pluralism and the Pursuit of Peace*, ed. Roger Boase (Aldershot: Ashgate, 2005). P. 273.

Khalid Abou El Fadl, *The Place of Tolerance in Islam* (Boston: Beacon Press, 2002). P.16.

Ziauddin Sardar, *Reading the Qur'an* (London: Hurst, 2011). P. 91, pp. 235–240.

Reza Shah-Kazemi, 'The Metaphysics of Interfaith Dialogue: Sufi Perspectives on the Universality of the Qur'anic Message', in *Paths to the Heart: Sufism and the Christian East*, ed. James Cutsinger (Bloomington, IN: World Wisdom, 2002).

Hasan Bin Talal, Introduction to *Talking to the Other: Jewish Interfaith Dialogue with Christians and Muslims* by Rabbi Jonathan Magonet (London: I. B. Tauris, 2003). P. vii.

Progressive Muslims on Justice, Gender and Pluralism, ed. Omid Safi (Oxford: Oneworld Publications, 2003). P. 24.

Diana Eck, *Encountering God* (Boston: Beacon Press, 1993). P. 192, p. 198.

Jeremy Henzell-Thomas, 'The Challenge of Pluralism and the Middle Way of Islam', in *Islam and Global Dialogue: Religious Pluralism and the Pursuit of Peace* (op. cit).

Jeremy Henzell-Thomas, 'Beyond the Tower of Babel: A Linguistic Approach to Clarifying Key Concepts in Islamic Pluralism', in *Citizenship, Security and Democracy: Muslim Engagement with the West*, ed. Wanda Krause (Richmond: AMSS UK, 2009).

Jeremy Henzell-Thomas, 'British and Muslim: Holding Values to Account through Reciprocal Engagement', *Arches Quarterly* (Spring, 2011). Pp. 30–43.

'Babel Revisited', international conference on the Reform of Higher Education in Muslim Societies, organized by the International Institute of Islamic Thought (IIIT) and the Faculty of Theology, University of Istanbul, 18th–19th March, 2016.

'The Good Word', 2nd postgraduate symposium on Muslims in the UK and Europe, Centre of Islamic Studies, University of Cambridge, 29th May 2015.

'The Power of the Word', annual winter gathering of the Muslim Institute, Old Sarum, Salisbury, UK, 29th November, 2015.

Jeremy Henzell-Thomas, 'The Power of Education', *Critical Muslim*, issue 14, 'Power' (Hurst, 2015). Pp. 65–86.

Jeremy Henzell-Thomas, 'The Integration We Seek', Introduction to *Critical Muslim*, 'Educational Reform', *Critical Muslim*, issue 15 (2015).

История Ясона и аргонавтов:

Jeremy Henzell-Thomas, 'Passing Between the Clashing Rocks: The Heroic Quest for a Common and Inclusive Identity', *Pastoral Care in Education*, Special Edition: *Faith, Feeling and Identity*, 22:3 (2004). Pp. 35–43.

Вариант мифа цитируется из:

A. K. Coomaraswamy, 'Symplegades', in *Essays in the History of Science and Learning Offered in Homage to George Sarton on the Occasion of his Sixtieth Birthday*, ed. M. F. Ashley Montagu (New York: Henry Schuman, 1946).

О пропорциональном пифагоровом треугольнике Ибн Маклаха:

Ahmed Moustafa and Stefan Sperl, *The Cosmic Script: Sacred Geometry and the Science of Arabic Penmanship* (London: Thames and Hudson, 2014). Jeremy Henzell-Thomas's Epilogue to this work (pp. 626–659). The story of the traveller and the grapes is from Jalaluddin Rumi, *Mathnawi*, II, 3681 ff.

Более детальное исследование *а.к.л.*:

Karim Douglas Crow, 'Between wisdom and reason: Aspects of 'aql (Mind-Cognition) in Early Islam', *Islamica* 3:1 (1999). Pp. 49–64.

Размышления Ал-Ниффарри о «письме»: *The Mawaqif and Mukhatabat of Muhammad Ibn 'Abdi 'l-Jabbar al-Niffari*, translated and edited by A. J. Arberry (Cambridge: CUP, 1935). Pp. 111–116.

О причинно-следственном анализе и анализе дискурса Зиауддина Сардара:

Ziauddin Sardar, *Future: All That Matters* (London: Hodder and Stoughton, 2013). Pp. 97–101.

Размышления Зиауддина Сардара об ориентализме:

Ziauddin Sardar, *Orientalism* (Buckingham: Open University Press, 1999).

О диалектике как продвинутой форме человеческого мышления:

Karl Riegel, 'Dialectic Operations: The Final Period of Cognitive Development', *Human Development*, 16:5 (1973). James Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning* (San Francisco: Harper and Row, 1981).

Взгляды исламского образования на роль диалектики:

Zahra Al-Zeera, *Wholeness and Holiness in Islamic Education* (Herndon: ИИТ, 2001).

О *адаб ал-ихтилаф*:

Taha Jabir Alalwani, *The Ethics of Disagreement in Islam*, English translation of *Adab al- Iktilaf fi al Al Islam* by Abdul Wahid Hamid (Herndon: ИИТ, 1993).

'Respectful Disagreement' in *Contextualising Islam in Britain II* (Centre of Islamic Studies, University of Cambridge, 2012). P. 66.

Взгляды ал-Газали на исламскую этику, основанные на золотой середине:

Tim Winter's translation of Books XXII and XXIII of Al-Al-Ghazali *Ihya Ulim al-Din (Revival of the Religious Sciences): Kitab Riyadat al-Nafs*, 'On Disciplining the Soul'.

Kitab Kasr alshahwatayn, 'On Breaking the Two Desires' (Cambridge: Islamic Texts Society, 1995). Pp. 21–22.

О концепциях цзюнь-цзи и рен в конфуцианской этике:

David Wong, 'Chinese Ethics', in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2013 Edition), ed. Edward N. Zalta, accessed at <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-chinese/>.

Отличие между «freedom» и «liberty»:

Letter to *The Independent* on 10th August, 2004, by Bert Hornback, Emeritus Professor of English at the University of Michigan.

Неправильное использование термина «relativism»:

Jacques Barzun, *From Dawn to Decadence. 1500 to the Present: 500 Years of Western Civilisation* (London: HarperCollins, 2001). Pp. 760–61.

Применение взглядов Руми в образовательной реформе:

Abdulkader Tayob, 'Reforming Self and Other', *Critical Muslim*, 'Educational Reform' (issue 15, 2015).

Об отличиях между идеологическим и процедурным секуляризмом:

Contextualising Islam in Britain: Exploratory Perspectives (2009), Centre of Islamic Studies, University of Cambridge. P. 28.

Contextualising Islam in Britain II (2012), op. cit., Centre of Islamic Studies, University of Cambridge. P. 94.

Идеи Мартина Лютера о свободе совести:

Martin Luther, *On Secular Authority: To What Extent It Should Be Obeyed* (1523).

Скрытый учебный план секулярной идеологии, укорененный в образовательной системе:

G. G. Grace, *Catholic Schools: Mission, Markets and Morality* (London: RoutledgeFalmer, 2002). P. 14.

Об ослаблении термина «совершенство» в образовательном дискурсе:

Kathryn L. Allan, 'Excellence: A New Keyword for Education?' *Critical Quarterly*, 49/1 (Spring 2007). Pp. 54–78. <http://keywords.pitt.edu/pdfs/excellence.pdf>. See also <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14678705.2007.00749.x/abstract>.

B. Readings, *The University in Ruins* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996), 39; L. Morley, 'The Micropolitics of Quality', *Critical Quarterly* 47:1–2 (2005). P. 84.

Об изменении значений слова «élite»:

Raymond Williams, *Keywords: A Vocabulary for Culture and Society* (London: Fourth Estate, 2014). P. 110 (first published by Fontana, London in 1976).

О греческом слове *areté*:

Andrew Lawless, *Plato's Sun: An Introduction to Philosophy* (Toronto: University of Toronto Press, 2005). Michael Pakaluk, *Aristotle's Nicomachean Ethics: An Introduction* (Cambridge University Press, 2005). P. 5.

О пронципальности Одиссея:

Jeffrey Barnouw, *Odysseus, Hero of Practical Intelligence: Deliberation and Signs in Homer's Odyssey* (Lanham, Maryland: University Press of America Inc., 2004). P. 250.

О добродетелях в Новом Завете:

Allen Verhey, *The Great Reversal: Ethics and the New Testament* (Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans Publishing Co., 1984). P. 141.

О равновесии между «знаниями и добротой»:

Charles L. Terry, 'Moral Education', in *Respecting the Pupil: Essays on Teaching Able Students*, ed. Donald B. Cole and Robert H. Cornell (Exeter, NH: Phillips Exeter Academy Press, 1981). Pp. 112–113.

Взгляды Абдельвахаба аль-Аффенди на важность ценностей в области высшего образования:

Abdelwahab El-Affendi, 'Thinking of Reconfiguration', *Critical Muslim*, 'Educational Reform', issue 15, (Hurst, 2015). Pp. 49–50.

Критика Гарри Левисом Гарвардского колледжа:

Harry Lewis, *Excellence Without A Soul: Does Liberal Education Have a Future?* (PublicAffairs, 2007) and the review by Derek Melleby on the CPYU (Center for Parent/Youth Understanding) website.

Взгляды на высшее образование, озвученные Институтом развития университетского обучения Оксфордского университета:

http://www.learning.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/oxfordlearninginstitute/documents/supportresources/lecturersteachingsaff/resources/resources/Higher_Education_and_Higher_Learning.pdf.

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

От исламизации к интеграции знаний

Зиауддин Сардар, Джереми Хензель-Томас

Перевод: Ольга Тимчишин
Редактор: Александра Конькова
Обложка: Шираз Хан
Верстка: Гасан Гасанов

Подписано в печать 25.02.2022 г. Формат 70x100 1/16.

Бумага офсет. Гарнитура «Garamond». Печать цифр.

Усл. печ. л. 20,64. Тираж 500 экз. Заказ № 25.

Издательство «Волинські обереги».

33028 г. Ровно, ул. 16 Липня, 38; тел./факс: + 38 (0362) 62-03-97.

e-mail: oberegi97@ukr.net

Свидетельство о внесении в Государственный реестр субъекта
издательского дела ДК № 270 от 07.12.2000 г.

Отпечатано в типографии изд-ва «Волинські обереги».

Реформа высшего образования в мусульманских обществах в целом, представляет собой смену парадигмы в перспективе, обусловленную важными соображениями, включающими цели самого образования. Она может потребовать реформирования существующих дисциплин, изобретения новых, а также работы, сочетающей текущие знания и дискурсы, с эффективным учетом этических, духовных норм мусульманского сообщества, руководящих принципов, в соответствии с которыми оно функционирует и которые, в свою очередь, знаменуют собой основополагающий базис его структуры и духовной идентичности. В противовес тому, чтобы создавать разногласия, реформа высшего образования в мусульманских обществах признает плюрализм и разнообразие современного сетевого мирового сообщества и стремится заменить бесплодные и единообразные подходы к знанию более широким и творческим пониманием реальности, присутствующей в различных основах и разных культурах. Умеренность, баланс и эффективная коммуникация являются первостепенными чертами философии, лежащей в ее основе.

ЗИАУДДИН САРДАР

Зиауддин Сардар – писатель, телеведущий, футуролог и культурный критик, всемирно известный ученый и общественный деятель. В прошлом – профессор права и общества Миддлсекского университета, он является автором более 50 книг, в числе которых: *Прочтение Корана; Мекка: Священный город*, а также два тома широко признанной автобиографии: *Отчаянно ищущие рай и Балти Британия: провокационное путешествие по азиатской Британии*. Также, существует два сборника его сочинений, такие как *Ислам, постмодернизм и другие варианты будущего: читатель Зиауддина Сардара* и *Откуда вы знаете? Чтения Зиауддина Сардара об исламе, науке и культурных отношениях*. Профессор Сардар работал в качестве научного журналиста в журналах *Nature* (Природа) и *New Scientist* (Новый ученый), репортера лондонской сети телевидения *London Weekend Television* и Канала 4 (*Channel 4*), создал множество теле- и радиопрограмм, в их числе документальный фильм «Битва за ислам» для Би-би-си; бывший обозреватель журнала *New Statesman* (Новый государственный деятель), и, на протяжении многих лет, редактор ежемесячного журнала *Futures* (Фьючерсы). В настоящее время он является редактором ежеквартального журнала *Critical Muslim* (Критичный мусульманин) и директором Центра изучения постнормальной политики и исследований будущего (CPPFS).

ДЖЕРЕМИ ХЕНЗЕЛЬ-ТОМАС

Джереми Хензель-Томас – научный сотрудник (и в прошлом, приглашенный научный сотрудник) Центра Исламских Исследований Кембриджского Университета. Член Королевского Общества Искусств и член исполнительного комитета Ассоциации Мусульманских Социологов (AMSS UK), он явился первым председателем Форума против Исламофобии и Расизма (FAIR), а также основателем и бывшим исполнительным директором Книжного Фонда, зарегистрированной в Великобритании благотворительной организации, которая работает с партнерскими учреждениями в Великобритании и США в целях улучшения понимания ислама на Западе. В настоящее время он является заместителем редактора журнала *Critical Muslim*, а также на протяжении многих лет ведет регулярные колонки для журналов *Islamica* и *Emel*, а также колонку *Credo* в газете *The Times*. В прошлом, преподаватель прикладной лингвистики в Эдинбургском университете – он стремится применить свои академические знания в области филологии и психолингвистики к современным проблемам, влияющим на общественное восприятие ислама и мусульман и развитию критически осознанного диалога и полилога в различных социокультурных и образовательных контекстах.

