



ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ
РЕФОРМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ
Від ісламізації до інтеграції знань

ЗІЯУДДІН САРДАР та ДЖЕРЕМІ ХЕНЗЕЛЬ-ТОМАС

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ РЕФОРМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ВІД ІСЛАМІЗАЦІЇ ДО ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ

**Переосмислення реформи вищої освіти:
від ісламізації до інтеграції знань (Ukrainian)**

Ziyyuddin Sardar та Джеремі Хензель-Томас

© Міжнародний Інститут Ісламської Думки

1442 р. по Гіджрі / 2021 р. н. е.

Paperback ISBN 978-966-416-828-8

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

Ziyyuddin Sardar & Jeremy Hengell-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

Переклад: Аристарх Пришелепок

Редагування: Марко Хряк-Петльований

Обкладинка: Шираз Хан

Верстка: Гасан Гасанов

Інститут Інтеграції Знань

Грузія, Тбілісі, вул. Даліані 7,

Торгівельний та Бізнес-центр «Карвасла», А-317

ikiacademy.org

Усі права захищені.

Жодна із частин цієї книги не може бути відтворена

без письмового дозволу правовласника.

Погляди та думки, які викладені в цій книзі, належать автору

і можуть не співпадати з думкою видавця, перекладачів і редакторів.

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ РЕФОРМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Від ісламізації до інтеграції знань

Зіяуддін Сардар та Джеремі Хензель-Томас

*Книга надрукована за підтримки
Асоціації освітнього розвитку*



Міжнародний Інститут
Ісламської Думки

Рівне — 2021

З М І С Т

<i>Передмова</i>	6
<i>Вивчення ситуації</i>	11
ЗІЯУДДІН САРДАР	
<i>Від ісламізації до інтеграції знань</i>	100
ЗІЯУДДІН САРДАР	
<i>Інтеграція, до якої ми прагнемо</i>	158
ДЖЕРЕМІ ХЕНЗЕЛЬ-ТОМАС	
<i>До мови інтеграції</i>	185
ДЖЕРЕМІ ХЕНЗЕЛЬ-ТОМАС	

Передмова

Мусульманські суспільства відчувають кризу освіти на всіх рівнях. Багато недавні дослідження підкреслили всю руйнівність ситуації, яка склалася. Звіт про розвиток людини в арабському регіоні 2003 р вказав на те, що недостатній рівень освіченості в арабських суспільствах є загрозливим і глибоко вкоріненим; такі ж висновки можна зробити про інших мусульманських народів. Нещодавно велика кількість дослідницьких статей та інших публікацій повідомили про подібну ситуацію.

На початку 1980-х рр. Міжнародний інститут ісламської думки стверджував в своєму робочому плані, що «століття занепаду викликали поширення неписьменності, невігластва і релігійних забобонів» і «ці нещастя стали причиною того, що середньостатистичні мусульмани занурилися в радість сліпої віри, скотилися до літералізму і догматизму». Інститут ідентифікував «інтелектуальний і методологічний занепад» як основну причину цієї хвороби, і ми можемо піти далі, розглядаючи її як порок серця і розуму.

Протягом останніх декількох років МІМ провів численні зустрічі для того, щоб обговорити ситуацію в освіті в мусульманських суспільствах і намітити практично здійснений план вирішення цієї проблеми. Після цього разом з Центром Вільсона 9-10 грудня 2013 року було організовано та проведено дводенний симпозіум, присвячений реформі вищої освіти в мусульманських суспільствах.

Наступна велика дискусія відбулася на зустрічі МІМ в Великобританії і привела до ряду висновків. Було відзначено, що суспільні науки, в загальному, підпадають під сильну критику з-за фрагментації дійсності, розділяючи людських істот на політичну, соціальну, економічну та фізіологічну складові і досліджуючи ці складові окремо. Також з'явилося усвідом-

лення того, що криза освіти, включаючи вищу освіту, не обмежений мусульманськими громадами. Вища освіта на Заході також знаходиться в скрутному становищі, хоча його криза має іншу природу. Колишній декан Коледжу Гарварда, Гаррі Льюїс, розглядав цю проблему у своїй книзі «Перевага без душі: чи має майбутнє ліберальну освіту?»

Інший висновок полягав у тому, що всі проблеми вищої освіти є епістемологічними і етичними за своєю природою. Напрямок подальших дій вимагає реагування на виклики за допомогою інтеграції знань, що неминуче тягне за собою переосмислення відмінних характеристик дисциплін і розробку нових способів мислення, які можуть інтегрувати встановлені знання з людськими зусиллями для отримання знань. Іншими словами, нам потрібна нова парадигма, в основі якої лежить Коранічне світогляд і епістемологія, заснована на доктрині таухіда (єдинобожжя) і на відповідальності перед Богом, своєю душею, людством, усіма істотами і природою. Ця парадигма погоджує важливість встановлених і людських знань, і визнає як різноманітність і безліч наших суспільств, так і збільшується швидкість розвитку нових технологій і інновацій, що трансформують світ.

На наступних зустрічах в Великобританії професору Абдельвахаб аль-Аффенді було доручено написати статтю з викладом концепції реформи освіти. Стаття, написана ним, була прокоментована доктором Джеремі Хензелль Томасом. Пізніше ці дві статті були синтезовані і розвинені професором Зіауддіном Сардара в одну статтю під назвою «Від ісламізації до інтеграції знань: переосмислення реформи вищої освіти». Ця стаття була поширена для обговорення на конференції, присвяченій реформі освіти в мусульманських суспільствах, організованій в Туреччині Міжнародним інститутом ісламської думки разом з факультетом теології Стамбульського університету і МАНУА 18-19 березня 2016 року. Дискусійна стаття включена в цю книгу, як і три інші статті. Ця книга є першою публікацією проекту реформи вищої освіти в мусульманських суспільствах Міжнародного інституту ісламської

думки, і видається разом з Центром постнормативної політики і досліджень майбутнього.

Конференція, присвячена реформі освіти в мусульманських суспільствах, в Стамбулі була структурована навколо чотирьох головних тем:

- Природа і характеристики ісламського спадщини та ісламської етики в освіті;
- Питання інтеграції знань і спадщини МІМ;
- Питання і течії домінантних парадигм освіти;
- Майбутнє освіти в світі в епоху глобалізації.

Цей проект реформи, по суті, є зрушенням парадигми поглядів, які направляються важливими міркуваннями, що включають самі цілі освіти. Він може вимагати реформування існуючих дисциплін і відкриття нових, а також роботи з існуючими знаннями, в повній мірі з огляду на етичні, духовні норми мусульманського суспільства і керівні принципи, що в результаті позначить основу його складових і духовної ідентичності. Реформа вищої освіти не має наміру створювати підрозділи, навпаки, вона визнає плюралізм і різноманітність сучасного системного світу, і прагне замінити безплідні і уніфіковані підходи до знань більш широким і творчим розумінням дійсності, сформованим на різних ґрунтах і в різних культурах. Помірність, рівновагу і ефективну взаємодію є найважливішими характеристиками філософії, яка лежить в його основі.

Ми сподіваємося, що ідеї і думки, запропоновані в цій книзі, будуть каталізаторами подальших дебатів і обговорень досліджуваних питань. Ми прагнемо згенерувати свіжі, життєздатні та практичні пропозиції у всіх сферах вищого утворення, які зможуть збагатити і підтримати проект реформи вищої освіти в мусульманських суспільствах. Ми закликаємо дослідників і експертів приєднуватися до цього обміну ідеями та надсилати свої ідеї, критику і оригінальні міркування.

Вивчення ситуації

Твердження про те, що вища освіта потребує змін і змін радикальних, має довгу історію. Зазвичай воно часто асоціюється з «кризою у вищій освіті», аргументом, який здобув популярність завдяки широко цитованій книзі «Перевага без душі: чи має майбутнє ліберальну освіту?» Гаррі Льюїса, колишнього декана Гарвардського коледжу, яка була опублікована в 2006 р. Льюїс стверджував, що університети, такі як Гарвард, більше не вчать основоположних достоїнств життя людини, ідеалів ліберальної освіти, спрямованих на звільнення розуму і духу. Але аналіз цього «кризи» йде далі, ніж сам Льюїс, і причина хвороби полягає не тільки у відсутності душі.

Термін «криза» має безліч значень. Словник подає йому наступне визначення: «період небезпеки». У середньо-англійській мові він відноситься до поворотної точки хвороби, коли особиста здатність пацієнта одужати є недостатньою для відновлення. Грецьке значення слова також включає момент істини: коли значення події досягає точки, в якій воно стає абсолютно необхідним для прийняття рішення (O'Connor, 1987). У класичному розумінні, освіта перебуває в поворотній точці, воно досягло точки, коли воно не може зцілитися самостійно, маючи в розпорядженні сучасні концептуальні, моральні та організаційні здібності. Момент істини прийшов: настав час приймати рішення і трансформуватися. Але криза не виник в умовах ізоляції, і криза освіти не є винятковим феноменом. Він є результатом кризи в інших сферах і пов'язаний з ними: криза капіталізму (Wolff, 2016), криза економіки (Roubini, 2011), криза соціальної демократії (Keating, 2015), криза моральних авторитетів (Cupitt, 2012), не кажучи

вже про кризи довкілля, духовну кризу і кризу віри. Вважається, що ми живемо в «посткризовому світі» (Cupitt, 2012). Тому для того, щоб повністю оцінити вимірювання кризи у вищій освіті, ми повинні розглянути його як один вузол в системі множинних, взаємопов'язаних криз. Все з вищесказаного наводить на думку про те, що традиційні ідеї, на які ми спираємося, більше не працюють.

Ще в 1997 році Білл Ріадінгс стверджував в книзі «Університет в руїнах» про те, що історичні зв'язки між університетами і народом були розірвані. Вища освіта перебуває в кризі, оскільки держави самі по собі перебувають у занепаді, просування і захист національної культури більше не є важливою для більшості, і економіка глобалізації означає те, що університети більше не покликані професійно готувати громадян. Як результат, університети перетворилися в корпорації, а ідея культури була заміщена дискурсом досконалості. Ріадінгс наполягає на тому, що вища освіта має бути відповідальне перед питаннями справедливості, ніж критерієм істини; і наша мета повинна полягати в тому, щоб виявляти справедливість в освіті. Через рік, у впливовій статті Мішель Года, професор перспективного і стратегічного менеджменту в престижній Консерваторії мистецтв і ремесел, також припустив, що системи освіти, незважаючи на широкі відмінності між ними в розвинених країнах і країнах, що розвиваються, переживають кризу. «Якщо універсальність освіти ставиться під сумнів, то це явище не пов'язане зі зменшенням потреби в ньому, а скоріше пояснюється тим, що потрібно щось інше, щось більше», – писав він (Godet, 1988, стор. 243). Года ідентифікував такі одинадцять «головних чинників кризи»:

1. Епістемологічний криза (освіта, професійна підготовка) – невідповідність і складність тієї великої кількості інформації, порівнянь і спалахів широко прийнятих ідей, заснованих на отриманій мудрості про освіту (погіршуються стандарти, роль методик навчання і т.д.).

2. Криза цілей. Які цілі системи освіти? Розвивати особистість, виховувати відповідальних громадян, передавати їм певні вміння, навчити студентів вчитися? Чи повинна вона відбирати і формувати еліту, або ж спільний прогрес набагато краще здійснює селективне просування?
3. Криза, що стосується змісту і організації системи освіти. Ця криза логічно випливає з другої кризи. Чому ми повинні вчити, кого і як? Тут питання виникає Формативний і нормативної оцінки. Перша дозволить надати кошти для визначення сильних і слабких сторін кожного учня і буде найкращим шляхом заохочення прагнень учнів щодо вдосконалення своєї успішності. Ця формативного оцінка може допомогти виділити особливо талановитих учнів та оцінити ефективність навчання. Нормативна оцінка залишається корисною для зовнішніх цілей: вона може надати вчителям та учням методи оцінки особистостей. В межах цього шляху оцінка більше не включає страху невдачі, а передає бажання розвиватися.
4. Криза процесу відбору. Дуже часто ціна за успіх меншини – почуття невдачі і розчарування в значній частині інших.
5. Криза егалітаризму і меритократії. Егалітарні, меритократичні ілюзії повністю спростовуються фактами. Залізне правило систем освіти свідчить те, що академічний успіх залишається тісно пов'язаним з соціальним походженням, де б не система не функціонувала. Розчарування дедалі більше, чим більше дипломів потрібно, щоб знайти роботу ...
6. Криза контролю. Через властивого їй гігантизму система освіти характеризується сильною інертністю і стійкістю до змін. Забезпечення змін є тривалим і складним завданням. Кожна дія веде до комплексної і часто негативно ланцюжку реакцій, визначення і розпізнавання яких вимагає часу. Повноваження і підготовка директорів є недостатніми для управління обов'язками, покладеними на них, в той же час вчителі мають практично повну педагогічну свободу.
7. Криза якості освіти і, можливо, якості підготовки вчителів. Величезний набір персоналу 1960-х і 1970-х рр.

привів до певної слабкості вимог до кваліфікації кандидатів. Деякі вчителі змушені були вчити тому, чого самі не знали. Це виглядало так, як ніби підготовка вчителів, яка також є необхідною, може замінити знання. Природно, недолік реальної можливості оцінити, позитивно або негативно, і покарати, в разі необхідності, дії вчителя в класі не сприяють поліпшенню якості.

8. Криза економіки і соціальної ефективності. Дипломи все більше і більше запитувані, оскільки вони стрімко втрачають свою цінність. Погоня за дипломами означає на нерациональне використання ресурсів.
9. Фінансова криза. У багатьох країнах неможливо збільшити витрати на державне утворення. Більш того, очевидно, що ми не можемо вирішити всі проблеми в освітній сфері тільки фінансовим шляхом.
10. Криза впевненості. Громадські експерти далекі від своїх шкіл і, безсумнівно, через це стає все складніше для них розкривати недостатню мотивацію вчителів і їх слабкі сторони. Також, оскільки академічна машина видає велику кількість дипломів, цінність кожного з них падає. Зростаюча кількість учнів відчують себе обдуреними під кінець навчання. В системі освіти зростання кількості «продуктів» зменшує цінність кожного з них.
11. Криза ідентичності учителів. Вчителі бачать зниження їх соціального статусу, їх здатності ставляться під сумнів, і їх майстерність недооцінюється в порівнянні з іншими сферами (Godet, 1988, стор. 248-249).

Два наступні двигуни змін і кризи були визначені Пітером Манікасом: глобалізація і технологічний прогрес, які йдуть рука об руку. Манікас вважає, що «глобалізація» підриває ідею про те, що держава може гарантувати розвиток, сприяючи розвитку наук в університетах. Це наслідок безлічі факторів: існування всесвітнього доступу до наукової інформації завдяки новим технологіям зв'язку, інновації та підготовка кваліфікованих працівників сьогодні є глобалізованими, нові технології не завжди вимагають розвиненої інфраструктури та інвестицій, і, що більш важливо, корпорації є глобальними: їх досягнення

не обов'язково впливає на народ, на території держави якої розташоване їхнє штаб-квартири (Manicas, 1998).

На Близькому Сході склалася ще гірша ситуація, оскільки університети повністю підконтрольні державі і тому не можуть впливати на «розвиток громадянського суспільства» або «мати можливість» цивілізувати »державу» (Mojab, 1998, стор. 657).

Основний аргумент кризи освіти в більшості ранньої літератури полягає в тому, що через сукупного впливу зростання неолібералізму, зростаючої глобалізації та удосконалення комунікаційних технологій університети перетворилися на великий бізнес. Ця тенденція не тільки посилилася протягом десятиліть, але і зараз рухається в дивному напрямку. Том Абелес вважає, що провідні університети світу зараз поводяться як багатонаціональні корпорації зі світовими партнерами, спільними заходами та співпрацею з спільнотами корпоративного та інвестиційного банкінгу. Вони були «зруйновані» і зараз створюють свої програми і модулі, щоб обслужити одержима знаменитостями суспільство. Незабаром, як представляє Абелес, «студенти зможуть вибирати курс по астрonomії, який буде викладати Леонард Німой як «містер Спок», або по археології, який буде вести Харіссон Форд як «Індіана Джонс». Що стосується досліджень, багато університетів «подібні на шекспірівського Полонія, орієнтуючись на промисловість, бігають за контрактами, як змінюють форму хмари» (Abeles, 2001).

Початок двадцять першого століття змінило соціальну, культурну і політичну структуру все більш глобалізованого світу і природу вищої освіти. У відповідь на глобалізацію Х. Еггінс помітив, що вищу освіту «перемістилося з периферійної на центральну позицію» (Eggins, 2003 стор. 3). Традиційна роль університетів в придбанні, передачі і збереженні знань була підірвана і заміщена на роль сервісів організації обслуговування клієнтів і споживачів. Зараз вони забезпечують технологічно підкованих студентів, «які приходять з будинків, пов'язаних зі світом локальними мережами і

інтернетом». Вони мають девайси, що надають їм інформацію і можливість навчатися способом, недоступним ще кілька років тому – iMac, iPhone, iPad, iPod і інші варіанти з різними операційними системами. Їх називають технологічними аборигенами (Gilbert, 2013). В силу об'єктивних причин університети пристосовані для інтернет-покоління. Але, як Абелес помітив, це призвело до зниження результативності: «в електронному світі ціна біта інформації падає, а ціна біта корисної інформації збільшується». Безграмотна людина з комп'ютером і навичками кодування все ж залишається безграмотним. Студенти залишаються напівграмотними, навіть якщо вони освоїли високі технології. У стрімко мінливому світі університети намагаються бути «сучасними», коли «багато глибинні структури, порядки і концепції дійсності, що визначаються сучасністю, надають їм основні метафори і світогляд, разом з нашим сенсом визначеності, який швидко в'яне» (М. О'Нара, 2007).

Зміни є не тільки швидкими, але також стрімко зростаючими, що Роберт Колвіль називає «Неймовірна прискорення» (2016). Зіткнувшись з такими швидкими змін, випускники університетів знаходять себе як «незнайомці на чужій землі». Інститути вищої освіти не змогли усвідомити радикальної природи сьогоденішніх історичних змін. Вони припустили, що майбутнє «буде всього лише кращої або гіршої версією індустріального суспільства, яке ми маємо сьогодні», і що «визначення логіки секулярного західного раціоналізму» буде, як і протягом декількох століть, служити їм добре і вести їх до більш виразного «суспільству знань». Однак, О'Хара передбачає, що «більш доцільно припускати, що сьогоденішні канони базових знань, якщо говорити про методи аргументації, сенсі ідентичності і навіть дійсності, можуть стати застарілими і такими, що не для того, щоб впоратися з щоденними викликами життя в глобально взаємозалежному суспільстві» (М. О'Нара, 2007, стор. 993).

«Канон базових знань», то, чому повинні вчити і як потрібно вчити, як «загрузило в далекому минулому» (Jacobs, 2015),

але також мають інші серйозні недоліки. Він задовольняє пріоритети і бажання сьогоденного покоління за рахунок потреб та вимог майбутніх поколінь (Masini, 2013). Він ставить акцент на «бездушною стандартизацію» і не готує студентів до життя в світі, повному невизначеності та незахищеності (Hargreaves, 2003). Основна увага повністю зосереджена на «жорстких вимогах отримання ступеня, виконання плану семестру і курсу, що фокусують процес навчання на складовій часу, а не на отриманні знань, і що передбачає оцінки, засновані на порівнянні студентів, а не на їх прогрес в освоєнні предметів, що вивчаються» (Watson і Watson, 2013). Незважаючи на те, що університети з ентузіазмом сприйняли цифрові технології, вони не змогли усвідомити важливість мереж: «... хоча соціальні мережі стали частиною нашого життя, і деякі інститути вищої освіти використовують їх», ми мало розуміємо і досліджуємо те, як соціальні мережі продукують зміни і можуть бути використані для зміни у вищій освіті (Kezar, 2014 року).

Безсумнівно, все це веде до одного висновку: інститути вищої освіти не мають зв'язку з сучасним світом і їх рядків придатності давно минув. Існує екстрена «потреба в зміні освітньої парадигми», оскільки «цілий світ стоїть перед безпрецедентними викликами: економічними, технологічними, соціальними та особистісними», і вищу освіту просто не здатне реагувати на ці виклики (Томозії і Торала, 2014 року). Існує така ж нагальна потреба в розвитку людського капіталу, стимулювання творчого мислення, уяви і вміння пристосовуватися, а для освіти – в просуванні «високої оцінки культури і прищепленні альтруїзму», концентрації на цінностях, етиці і моральному вимірі знань і дотримуватися всеосяжного довгострокового бачення (Zinser, 2012). Ми повинні переосмислити цілі, призначення і спрямованість університетів в майбутньому.

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ УНІВЕРСИТЕТІВ (ЧИ НІ)

Криза не зупинила зростання і поширення вищої освіти, хоча воно зазнало великі зміни. Протягом останніх двох десятиліть існувало безліч журналів, присвячених різним аспектам вищої освіти (Bray and Major, 2011). Цей збільшення обумовлений інтернаціоналізацією і глобалізацією, двома різними тенденціями з різними наслідками (Enders and Fulton, 2002). Інтернаціоналізація привела до зростання міжнародного співробітництва, включаючи обміни студентами та працівниками, спільні дослідження та диверсифікацію навчального плану. Вона також привнесла деякі парадокси і суперечності в соціальну роль університетів, які ведуть до ізоляції на громадському і регіональному рівні. Глобалізація, більш складний і «ідеологічно більш сумнівний» процес, нав'язала модель неоліберального ринку і підірвала авторитет країни для вищої освіти. Ці тенденції привели до скорочення державного фінансування (Oliff і ін., 2013), кількості студентів і збільшення плати за навчання; зміни в навчальному плані відбувалися під тиском і штатні факультети були витіснені (Flaherty, 2014 року), в той же час постійний тиск призвело до створення все більшої кількості онлайн-курсів і віддалених навчальних курсів. Уряди країн Організації економічного співробітництва і розвитку вимагають, щоб університети підтримували бізнес і місцеві підприємства, і більш того, щоб вони більше служили місцевим економікам, а не займалися дослідженнями та навчанням (Sharma, 2012). У Великобританії університети розглядаються як інтегральна частина ланцюга постачання бізнесу (Wilson, 2012). У доповіді про австралійських університетах Ernst & Young (2012) припускають, що традиційні дослідження і модель навчання не можуть проіснувати тривалий час, і рекомендували, щоб вони завершили їх викладати для студентів по обміну і вибудовували тісні зв'язки з промисловістю. Хоча прекрасно розуміють цю середу стрімких змін і суперечливих вимог, існує небагато далекоглядних наукових досліджень, присвячених тому, як ми повинні переосмислити

природу, призначення і мети університетів (Dator et al., 2013; Vincent-Lancrin, 2004). Як підмітив Deresiewicz, «коледж далекий від мислення і навчання. Кожен ходить навколо спроб розібратися в тому, що мається на увазі. На даний момент вони прийшли до модних словами, таким як «лідерство», «служба» і «креативність» (Deresiewicz, 2015).

Це оману добре проілюстровано великим проектом Європейського союзу «Європейське вищу освіту на роздоріжжі». Проект заснований на множинних конференціях, в деяких з яких я також брав участь. Їх метою було вийти за межі «Болонського процесу і національних реформ» і намітити подальший шлях розвитку для європейських університетів. Болонський процес почався з підписання Болонської декларації в однойменному місті в 1999 році. Ідея полягала в тому, щоб об'єднати європейські університети і створити спільний простір європейської вищої освіти (англ. European Higher Education Area (EHEA)), забезпечити простір, де загальні параметри можуть обговорюватися, узгоджуватися, вводитися і координуватися, і трансформувати Європу в конкурентоспроможну, динамічну економіку, засновану на знаннях. В цілому, Болонський процес був задекларований як великий успіх, незважаючи на загальне розуміння того, що вища освіта перебуває в стані кризи. Більшість рішень в кінці проекту, запропонованих для просування вперед, є стандартними і похідними: інтернаціоналізація університетів, краще управління завдяки значній автономії, більше фінансування, забезпечення якості, диференціація університетів в Європі і просування мобільності студентів і штату. Однак, деякі рекомендації були оригінальними. По-перше, перехід від структури курсів до академічних культур з акцентом на навичках і можливістю працевлаштуватися, «як відповідь на виклики, які стоять перед Європою в межах глобальної економіки знань» та соціальної нерівності в Європі. По-друге, акцент на далекоглядність (так само відому як дослідження майбутнього) як наслідок зміни динаміки між Європою і світом, усвідомлення економічної незалежності, небезпеки

європоцентризма і необхідності рішучих політичних дій (Curaj et al., 2012). Однак, незважаючи на усвідомлення ситуації, що змінюється і стурбованість соціальною нерівністю, університети залишаються переформатувати в межах домінантною (невідповідної) економічної парадигми. Загальний акцент поставлений на неоліберальну економіку і «Злиття і альянси у вищій освіті» (Curaj et al., 2015).

Загальний акцент проекту Європейського союзу не далеко пішов від того, що Світовий банк і Міжнародний валютний фонд, головні інвестори в сферу вищої освіти в мусульманських країнах і в країнах, що розвиваються, відстоювали протягом останніх десятиліть. Перший програмний документ Міжнародного банку присвячений вищій освіті під назвою «Вища освіта: уроки і досвід» визнає криза у вищій освіті і потім переходить до рекомендованої стратегії, заснованої на:

- стимулюванні кращого диференціювання університетів, включаючи розвиток приватних інститутів;
- забезпеченні мотивації для громадських інститутів щодо диверсифікації джерел фінансування, включаючи спільне покриття витрат зі студентами і зв'язування державного фінансування і успішності;
- перевизначенні ролі уряду у вищій освіті;
- запровадження політики пріоритетності якості і справедливості (World Bank, 1994, p.4).

У доповіді відстоюється думка, що така політика буде сприяти зменшенню бідності, збільшенню рівності і загального розвитку. В подальшому доповіді 2002 року «Створення товариств, заснованих на знаннях: нові виклики для вищої освіти» Світовий банк був змушений визнати, що вища освіта не залежить від соціоекономічних структур і має невеликий вплив або взагалі не пов'язано з бідністю, розвитком або іншими соціальними явищами. Зараз він відстоює тривалу, цілісну і взаємопов'язану стратегію, в якій визнається склад-

ність виникаючих змін. Він передбачає, що вільні ринки в галузі вищої освіти повинні бути врівноважені із забезпеченням якості. Економіки, які виникають, повинні заохочувати співпрацю з регіональними інститутами і купувати франшизи з іноземними університетами та визнаними міжнародними постачальниками (World Bank, 2002). Таким чином, акцент залишається на монетарній моделі економіки, яка лежить в основі філософії і роботи Світового банку і Міжнародного валютного фонду. Однак, нещодавно Міжнародний валютний фонд визнав, що неоліберальний розпорядок останніх тридцяти років перетворив університети в супермаркети знань, як підмітив Абелес (2001), для забезпечення капіталістів, зацікавлених в «основних ліберальних науках, оскільки загадкове мистецтво їх діяльності можна освоїти за 30 днів на роботі, і основа традиційної освіти стрімко зсувається з фокуса громадськості, як монети в ігровому автоматі». Незважаючи на існування схвальних відгуків неоліберальних вільних ринків, роботи кращих економістів Міжнародного валютного фонду в провідному журналі «Фінанси і розвиток» говорять про те, що ціна неоліберального ладу по відношенню до зростаючого нерівності є помітною», «користь по відношенню до збільшеного росту видається неможливою для визначення» і «ціна постійного стримування розміру держави» і просування приватизації» може бути більшою, ніж користь» (Ostry et al., 2016).

Домінування таких інститутів, як Світовий банк, означає те, що реформа вищої освіти часто насаджується зверху, а не затребувана знизу. Різві і Лингард відзначають, що реформа світової освіти «більше не відбувається на локальному рівні», а «все частіше виходить від міжнародних та наддержавних організацій». Тож не дивно, що сама ідея трансформації освіти стала «інтегральною для збереження неоліберальних тим вільного ринку, економічної конкуренції та інших вимог світової економіки таких організацій, як Організація економічного співробітництва та розвитку, Європейський союз і Світовий банк» (Rizvi, Lingard 2010, p. 14). Але цей дискурс «гегемоністських режимів» (Bates, 2016, p. 3) був також

підтриманий державними інститутами і науковцями. Хороший приклад дали дослідники з США, Європи, Австралії і Африки, об'єднані Heather Eggins для видання «Глобалізація і реформа вищої освіти». Співавтори видання припускають, що на виклики глобалізації найкраще реагувати реформою фінансування, інтернаціоналізацією, стандартизацією і ефективним управлінням (Eggins, 2003). Існує безліч невизначеностей і суперечностей і практично кожен має своє бачення того, як ми можемо / повинні переглянути роль університетів. Кроу і Дабарс описують це як «прірву загального нерозуміння» (зі схвалення С. Р. Snow).

Тож не дивно, що критика корпоративної структури університетів збільшується. Фактично, існує зростаючий рух по відновленню їх незалежності і звільнення від задушливого корпоративного прийняття. «Альтернативний білий документ», опублікований в Британії, під назвою «На захист суспільної вищої освіти» закликає університети бути «морально і інтелектуально незалежними від усієї політичних органів і інтелектуально незалежними від всіх політичних і економічних відомств». Він говорить: «Державне вищу освіту є не підконтрольним державі вищою освітою, а вищою освітою, яке фінансується громадою, поважаючи його принципи і забезпечує отримання іншої користі, відповідної демократичного суспільства. Ці принципи і користь ставляться під загрозу ринком у вищій освіті і впровадженням комерційних поставальників». Більш того, в ньому стверджується, що «навчання і дослідження в університетах повинні бути нероздільними, якщо плата за навчання не відстає від мінливих потреб, вимог суспільства та наукових досягнень» («Альтернативний білий документ», 2011). Маніфест, виданий штатом і студентами Університету Абердіна, був спрямований на те, щоб «повернути університети як місце для навчання, довіри, спільноти і академічної свободи» (Ingold, 2016). Друга платформа під назвою «Маніфест 15», підписана деякими американськими вченими, прагне мобілізувати громадську підтримку реформи освіти. Вона запитує: «Як ми можемо забезпечити свій успіх як

особистостей, наших суспільств і планети в світі, охопленому невизначеністю і зростаючим почуттям морального старіння наших систем освіти?» Відповідь полягає в тому, щоб розвивати освітню систему, починаючи з того, що «ми вивчили до цього часу» (Moravec, 2015). Інші вказують на недавно відкриті університети, наприклад, Мондрагонський університет в північній Іспанії, як модель для наслідування. Заснований в 1997 році, він діє як неприбутковий кооператив. Штат, адміністрація та студенти мають частку в університеті і можуть претендувати на право власності (Matthews, 2013). Коледж міста Берія в штаті Кентукі (США) також розглядається як потенційна модель для майбутнього. З фондом в розмірі 1,1 млн. дол. він є найбільш благополучним установою вищої освіти в країні, але християнський коледж дійсно має величезну кількість унікальних і особливих характеристик. «На відміну від багатьох добре забезпечених коледжів, Коледж Берія не має футбольної команди, гуртожитків, гарячих ванн або скеледромів. Замість цього, він має стандартний бюджет і роботу в кампусі (10 годин на тиждень) для кожного студента» (Lewin, 2008). Він використовує безкоштовну модель навчання, щоб «перспективні студенти, у яких обмежені фінансові ресурси», змогли здобути освіту (з сайту коледжу). Акцент робиться на створенні освітнього співтовариства, де студенти розглядаються як рівні партнери, і панує рівність між меншинами, а також гендерна рівність.

Крім захисту інноваційних інститутів як моделей для майбутнього і призову маніфесту до змін, були зроблені спроби змінити університети зсередини. При проектуванні Нового американського університету Кроу і Дабарс припустили, що університет повинен бути повністю модернізовано на основі принципів міждисциплінарності. Вони вважають, що «збереження традиційної кореляції між академічними дисциплінами і кафедрами» не дає можливості університетам пристосовуватися до стрімко мінливого світу (Crow and Dabars, 2015 року, стр.185). Всі гуманітарні та наукові факультети американських університетів, – і ми вважаємо, що ситуація в цьому

питанні у всіх університетах світу аналогічна, – включають однакові відділення. Кожна дисципліна є окремою культурою, рідко взаємодіючи з іншими дисциплінарними культурами. У праці «Епоха Просвітництва: надлишок інформації та винаходи сучасного дослідницького університету» Чед Веллмон (2015) сказав, що дисциплінарна структура, притаманна сьогодишнім університетам, вперше виникла в кінці XVIII століття. Потім, як і зараз, суспільство було стурбоване досягненнями технологій, зокрема, широкою доступністю друківаних матеріалів – «стихийним потоком друківаних видань», «чумою» книг, «заразно» циркулюючих серед освічених людей. Існувала стурбованість з приводу того, що можна вважати достовірними знаннями, спеціалізацією і надійною інформацією. Веллмон стверджує, що дисциплінарні структури, створені і розвинені університетами, є найбільшим і тривалим внеском епохи Просвітництва. Мета полягає не тільки в інституалізації нового порядку знань і дисциплін, але також у формуванні особливого типу дисциплінарного людини (Wellmon, 2015). Університети використовують цю самоорганізується форму як механізм виживання. Але стара дисциплінарна структура зараз перетворилася в статичну, і механізм сам по собі загрожує зараз існуванню університетів. Один потенційний шлях виходу з цього глухого куту полягає в русі до міждисциплінарності, яку завжди вороже сприймають в академічних колах. Але як підкреслювали Кроу і Дабарс, «наука і суспільство сьогодні усвідомлюють те, що дисциплінарної і міждисциплінарності є не взаємовиключними, а комплементарними» (Crow and Dabars, 2015-го, стр.184-185). Переформатування університетів вимагає, щоб міждисциплінарність була ключовим елементом як структури, так і основних принципів університету. Crow and Dabars вважають, що ідеальний американський переформатований міждисциплінарний інститут вищої освіти для досліджень і навчання є Арізонський державний університет (АМУ), яким керує Майкл Кроу з 2002 р.

Через різких скорочень бюджету і подальшого кризи 2008 року АМУ ініціював агресивний план по переосмисленню себе. Він включав «міждисциплінарна переформатування» університету і створення численних інноваційних мультидисциплінарних центрів передового досвіду. Було зроблено багато спільних призначень, таких як історія мистецтва і інформатика, в що виникають областях, наприклад, соціальна динаміка і труднощі, разом з акцентом на їх сталий розвиток. Серед інноваційних центрів та інститутів, створених в АМУ, існують Інститут біодизайна і Інститут походження людини. Світова школа сталого розвитку Джулії Енн Ріглі АМУ (англ. Julie Ann Wrigley Global School of Sustainability) пропонує навчання на рівні неповного та повної вищої освіти і може похвалитися наявністю більш 100 працівників – всі працюють паралельно на інших факультетах і спеціалізуються в різних дисциплінах. У 2015 році АГУ заснував Школу майбутнього інновацій в суспільстві, яка розглядає «свої зусилля як частина більшого соціального виробництва – локального, регіонального, національного, глобального – яке формує наші бажання і потреби для майбутнього, в якому ми хочемо жити» (Guston, 2015).

Все це призвело до того, що журнал «U.S. News & World Report» назвав АМУ «самим інноваційним навчальним закладом» в США в 2016 році (ASU News, 2015). Критика АМУ і президента Майкл Кроу, однак, висміює підприємницький підхід університету до вищої освіти і його глибинні зв'язки з корпоративними інтересами. Величезна частина фінансування нових центрів і кафедр прийшла від Відділення оборони, армійської дослідницької лабораторії, Агентства національної безпеки, а також відомих американських корпорацій. Але практично немає сумнівів, що експеримент дав позитивні результати, які належним чином викладені Кроу і Дабарс, включаючи перше місце в рейтингу інновацій США, зростання набору студентів і фінансової допомоги, соціоекономічного різноманітності і доступності, підвищення академічних досягнень, розширення досліджень, а також нагороди, якщо

говорити про Нобелівську і Пулітцерівську премії. Кроу і Дабарс стверджують, що це було досягнуто завдяки тому, що АМУ бере свої культурні, соціоекономічні та фізичні умови, спонукає соціальні зміни в зв'язку з соціальними потребами, використовує свої знання і заохочує інновації, створює знання за допомогою дисциплін, які виходять за рамки, з'єднаний з суспільством взаємовигідним співробітництвом, взаємодіє з людьми на локальному, регіональному та міжнародному рівнях, націлений на успіх кожного унікального студента і в зв'язку з цим його дослідження мають на меті і вплив. Кроу і Дабарс сказали, що завдяки своєму успіху АМУ пропонує одну з найкращих моделей того, як переосмислити діяльність університетів, реформувати вищу освіту і забезпечити перехід до нової передової парадигми. Фактично, його потрібно розглядати як «основний прототип для Нового американського університету».

Більш глибокий аналіз був запропонований в пізніх роботах Палл Скуласон, філософом в сфері освіти і колишнім ректором Університету Ісландії. Він вважає, що головна проблема вищої освіти і його реформи полягає в тому, що ми не до кінця розуміємо призначення університети. Сучасні європейські університети були відкриті в ХІХ столітті в трьох різних країнах, що володіють трьома різними традиціями і різним розумінням призначення університету. Німецька традиція була розвинена філософом Вільгельм Гумбольдт, який заснував Берлінський університет імені Гумбольдта в 1807 році. Згідно з моделлю Гумбольдта призначення університетів полягає в розвитку науки і проведенні фундаментальних досліджень, і вчені колегіально керують університетами. Французька традиція бере свій початок Наполеону, який заснував Французький університет в 1806 році. Модель Наполеона говорить, що мета університету полягає в забезпеченні народу знаннями і необхідною кваліфікацією. Головна мета університету – підготовка фахівців, які керують і просувають суспільство і уряд. Структура управління є ієрархічною,

оскільки держава фінансує і регулює університет. Британська традиція ґрунтується на ідеалі, вираженому кардиналом Джон Генрі Ньюменом у праці «Ідея університету» (1952). Відповідно до моделі Ньюмена, мета університету – готувати кваліфікованих і компетентних фахівців, які будуть розвивати народ і імперію. Акцент зроблений на розвитку якостей і компетентності окремого студента, і структура управління націлена на професійний менеджмент університетом. Скуласон пише, що ці традиції «виникли, створюючи вбрані відносини між європейськими університетами, і, фактично, по всьому світу, де університети в тій чи іншій мірі спиралися на європейську модель» (Skúlason, 2015-го, стр.27-28). (Crow і Dabars також обговорюють вплив цих традицій на США). Ситуація ускладнилася інший, щодо нової американської моделлю: університети як комерційні підприємства. В Європі болонський процес залишив протилежні традиції недоторканими, і сфокусувався на організаційних і структурних питаннях, щоб «надати Європі цілісну і ефективну університетську систему, стимулюючи мобільність і шанси на працевлаштування, роблячи європейські країни більш конкурентоспроможними на глобальному економічному ринку. Ця мета була досягнута, або досягається, за допомогою загальної структури ступенів, стандартизованих процедур визнання, систем кваліфікації та систем забезпечення якості». Але «спільне бачення і напрямки, що стосуються основних цілей університетів» так і не виникли (Skúlason, 2015-го, pp.54-55). Збільшуються темпи технологічного прогресу і зростаючі глобальні зв'язки і складність трансформували недолік бачення в гостру кризу ідентичності.

Скуласон запропонувати з посиланням на англійського філософа Майкла Оукшотт розглядати і розуміти університети як «спілкування, місце, де люди, які намагаються зрозуміти світ і свій власний досвід в контексті загального прагнення до знань і навчання, можуть збиратися разом для спілкування і обміну ідеями». Оскільки суспільство активно бере участь в діалозі, університет не повинен бути розташований в

певному місці, але повинен легко глобалізуватися – не тільки за допомогою сучасних комунікаційних технологій. Таким чином, діалог може бути міжнародним та міжкультурним, співпраця і кооперація може процвітати, «надаючи вченим можливість ділитися своїми ідеями і поглядами і ознайомитися з різними академічними традиціями» з «претензією на служіння не тільки їх місцевим громадам, але і суспільству в цілому ... вони можуть допомогти народам світу впровадитися з багатьма теоретичними, технічними та етичними проблемами, що стоять перед ними» (Skúlason, 2015-го, р.38).

Діалог сам по собі повинен ґрунтуватися на етиці знань і вірувань. Скуласон має досить специфічним світоглядом, я вважаю, що воно ближче до ісламського світогляду, розповсюджену мутазилитами. Він розглядає ідею, що належить Декарту, Канту і Сартром, про те, що ми не повинні вірити, якщо ми не досліджували і не підтвердили «досконалу нереалістичність» наших переконань. Це має на увазі ліквідацію всіх переконань, оскільки згода є вольовим актом і, в зв'язку з цим, наслідком рішення. Іншими словами, це помилка, що ми можемо навмисно усувати або підозріло ставитися до всіх наших переконань. Це означає, що збільшення ймовірності того, що наші переконання є правильними, не може бути досягнута за допомогою винаходу методів або правила для прийняття їх на підставі доказів, які ми вважаємо достовірними. Швидше, важливо те, що ми знайшли епістемологічні гідності, які гарантують достовірність наших переконань »(Skúlason, 2015-го, р. 91).

Епістемологічні гідності, до яких прагне Скуласон, такі: інтелектуальний неупередженість, інтелектуальна тверезість, інтелектуальний розвиток, інтелектуальне відповідність і збалансованість. Він дав їм таке визначення: «знання про те, як змінити правило, якщо воно веде до заперечення очевидною інтуїції, і знання про те, коли відкинути інтуїцію, якщо вона суперечить фундаментальному правилу». Етика, що визначає діалог і епістемологічні гідності, є прагненням до нових знань,

синтезом знань, обміном знаннями і збереженням знань. Діалог триває, і університети все ще перебувають у пошуках своєї місії в межах цієї парадигми етики і вірувань. Місія університету, як стверджує Скуласон, складається в просуванні ідей і культур. Ідеї, які стосуються галузі культури, не просто є ідеями, які належать нам, вони є нашими складовими» (Skúlason, 2015 року, стор. 99). Ми – наші ідеї. Ми розвиваємося, якщо наші ідеї розвиваються, і коли наша культура не стоїть на місці. Але «культура, надана сама собі, має схильність деградувати, якщо люди не опікують і не зміцнюють її». Етична місія університету, таким чином, полягає в тому, щоб постійно і систематично впливати на наші ідеї, і працювати над їх вдосконаленням в світі, який постійно змінюється. Скуласон передбачає, що завдання має двоїстий характер: «... з одного боку, ми повинні бути відкриті для нового формулювання і тлумачення ідей, які є основними для наших думок і дій; і це вимагає постійного розгляду цих ідей з різних сторін і точок зору, припускаючи, що ми повинні протистояти як занадто скептичному відношенню, в межах якого відкидаються всі теорії і висновки, так і занадто догматичного підходу, при якому ми дозволяємо собі бути остаточно впевненими в тому, що ми приймаємо за правду або істину. З іншого боку, ми повинні бути свідомі того, що основні цінності, які ми повинні зберігати і підживлювати, постійно ризикують бути повалені різними наборами цінностей, пов'язаними з інтересами і типами активності, відмінними від властивих університету» (Skúlason, 2015 року, стор. 103).

ТОВАРИСТВА, ЗАСНОВАНІ НА ЗНАННЯ, І ГЕНЕРУВАННЯ ІДЕЙ

Глибока стурбованість Скуласон щодо етики і переконань передбачає, що ортодоксальні форми генерування ідей не тільки є незадовільними, а й недоречними, зокрема, для незахідних культур. Втім, сам Скуласон не приходять до

такого висновку. Але ефективність традиційних шляхів отримання знань і університету, як сховища знань, все більше і більше ставиться під сумнів поколінням Z, технічно підкованою групою, зростаючої в еру цифрових технологій (White, 2016). Wellmon запитує: «Якщо настав край монополії університету на знання, як припускають критики, то що відрізняє його від інших джерел знань в еру Google і Вікіпедії? Яке призначення університету в еру, коли академічні знання були підірвані демократизацією інструментів для поширення знань?» (Wellmon, 2015-го, р.19) Проблема полягає не тільки в тому, що процеси поширення і передачі знань змінилися, але також справжня природа знань змінилася: що є знаннями в дійсності і як ми отримуємо їх.

За традицією знання генеруються дисциплінами, тому університети сформовані відповідно до структури наукових дисциплін. Але, як я писав, дисципліни схожі на бургери і колу: то, що їх їдять і п'ють повсюдно, не означає, що вони є універсальними і зроблені на небесах. Дисципліни «не існує поза цим світом, в такій собі «реальності», а створені суспільством, розвиваються і зростають разом з особливим світоглядом і культурним середовищем», (Sardar, 1997, стор. 38) – точно так само, як сучасні університети виникли в межах визначених культур і традицій, як це було також показано Веллмон і Скуласон. Традиційне отримання знань в межах дисциплін змінювалося протягом деякого часу і заміщалося генеруванням знанням, яке, як правило, є міждисциплінарним, розосередженим, комплексним і часто характеризується високим рівнем невизначеності. У філософії і соціології науки воно отримало ярлики «постнормативної науки» і «знаннями другий форми». Теорія постнормативної науки розглядає традиційні шляхи отримання знань як неефективні для світу, в якому «факти є невизначеними, цінності – спірними, ставки високі і вирішення невідкладних» (Funtowicz і Ravetz, 1991). Нові знання повинні генеруватися в рамках розширеного колегіального суспільства, що включає не тільки

вчених і експертів, а також критиків, активістів, звичайних людей і всіх тих, на кого впливають нові знання. Різні складові привносять свої власні «розширені факти», які можуть включати місцеві знання, знання корінних народів, злиті документи та інші матеріали, які не враховують експерти; таким чином, кінцевий продукт є результатом оскарження і діалогу, який веде до «демократизації спеціальних знань».

У своїй доповіді «Відповідність вищої освіти в XXI столітті» Асоціації університетів Співдружності Michael Gibbons, який увів термін, визначав п'ять атрибутів генерації знань другий форми: це знання, отримані в контексті застосування; вони є міждисциплінарними; вони – гетерогенні та представляють організаційне різноманітність; вони засновані на збільшеною соціальною відповідальністю; вони характеризуються більш комплексною системою контролю якості (Gibbons, 1998). Це означає, що дослідження і навчання припиняють бути самостійними, включають взаємодію з безліччю інших генераторів знань, і дослідження в університетах часто співпрацюють з дослідженнями в промисловості, корпораціях та іншими установами, націленими на отримання знань. 90% знань, вироблених на нашій планеті, не генеруються там, де вони дійсно потрібні, виклик для університетів, і фактично, для всіх генераторів знань, полягає в тому, «як доставити знання, які можуть бути отримані в будь-якій точці планети, до того місця, де вони можуть бути ефективно використані для вирішення проблеми» (Gibbons, 1998, р. 8). У книзі «Переосмислення науки: знання і суспільство в еру невизначеності» Gibbons і його колеги стверджують, що для виживання і досягнення успіху університети повинні «перебудувати себе наново» і «реорганізація повинна супроводжуватися залученням і розширенням соціоекономічних, культурних і наукових функцій університету за допомогою відкриття їх життєвого світу». Університетам також належить здійснити деінституціоналізації, оскільки в сучасні складні невизначені і взаємозалежні часи «внутрішнє» і «зовнішнє» не дає кращого уявлення, ніж навчання і дослідження (Nowotny et al., 2002 р. 91).

Концепція другий форми не є новою. Вона повертає нас в початок дев'ятого століття, за часів, коли генерація знань не була інституціоналізована в університетах. Її також сильно критикували: мультидисциплінарні та міждисциплінарні дослідження можуть здійснюватися без звернення до контексту або різноманітності і без великого контролю якості. Але вона дійсно надає нам розуміння про виникаючі форми генерації знань. Фактично, можна стверджувати, що вона є попередником обговорення товариств, заснованих на знаннях, які Andy Hargreaves визначив як суспільства, «опрацьовують інформацію і знання таким чином, щоб максимізувати вивчення, стимулювати винахідливість і інновації, і розвинути здатність ініціювати зміни і справлятися зі змінами» (Hargreaves, 2003 р.3). Доповідь ЮНЕСКО «На шляху до товариствам, заснованим на знаннях» доповнює: «...суспільство, засноване на знаннях, є суспільством, яке забезпечується своєю різноманітністю і своїми здібностями», – заохочує поширення знань і веде до генерації більш відповідних знань для південних країн. Це означає те, що інститути вищої освіти повинні враховувати соціальні проблеми, світ роботи, культури, неблагополучні і маргіналізовані групи, інші рівні освіти, «скрізь і в усі часи» (Unesco, 2005, р. 97).

Генерування традиційних знань також гостро критикується в дослідженнях в галузі культурології, критичної теорії, феміністичної теорії та постколоніальних дослідженнях. Існує багато праць, присвячених політиці і гегемонії (західного, модерністського, або такого, де домінують чоловіки) генерування ідей і прагнуть «деколонізувати» їх. Колоніальна природа суспільних наук висвітлюється в таких роботах, як «Антропологія і колоніальне зіткнення» (Asad, 1973), «Витоки американських громадських наук» (Ross, 1991) і «Соціологія і імперія», «Імперське залучення дисципліни» (G. Steinmetz, 2014 року). Нещодавно обговорення підсумував Ramaswami Narindranath в спеціальному випуску «постколоніального досліджень» в статті «Деколонізація, знання і естетика».

Narindranath пише, що «поворот в напрямку деколонізації прагне внести істотний внесок в глобальну політику університетів в контексті формування словника, який підбивають існуючі європейсько-американські парадигми і є більш відповідних для розуміння сучасних політичних, соціальних і культурних формувань в країнах Півдня, беручи до уваги історію колоніалізму і наслідки колоніальної форми генерування ідей і їх структури в цих формуваннях» (Narindranath, 2014 року, р. 110). Ця критика є відповіддю на кризу в західній науці, реакцією на «расові і колоніальні елементи в сучасному світі» і прагне до «епістемологічного непокори» для повалення західної епістемології (Narindranath, 2014 року, р. 110).

Руху «знань корінних народів» має схожі цілі. У США його найбільш потужним інтелектуальним голосом є Вард Черчилль (Keetoowah Cherokee), колишній лідер руху американських індіанців Колорадо і професор в галузі досліджень американських індіанців Університету Колорадо. Американська інформаційна сфера атакувала Черчілля в багатьох книгах, таких як «Фантазії про вищу расу» (1999) і «Акт протесту» (2003). У своєму відомому есе «Дослідження білих: інтелектуальний імперіалізм вищої освіти» Черчілля стверджує, що «американська система освіти в цілому наочно демонструє свою замкнутість в парадигмі євроцентризму, не тільки з точки зору підходів, але також в своїх традиціях і концептуально в структурі» (Churchill, 2002, р. 8). Ця система європейського переваги залежить від її подальшого збереження і експансії, навіть її виживання після тиражування її переможної інтелектуальної парадигми – узгоджених способу мислення, бачення, розуміння і існування – до абсолютного виключення всіх інших» (Churchill, 2002, р. 25).

Школи знань корінних народів прагнуть «легітимізувати знання і філософії корінних народів як власні шляхи отримання знань» і таким чином трансформувати навчальні заклади. Цій темі було присвячено дуже багато статей в останні часи. Деякі з них були зібрані в прекрасній книзі «Філософії корінних народів і критичне освіту: читач» (Sefa Dei, 2011).

Найбільш серйозно цей проект розглядався в Латинській Америці. Jose Jorge de Carvalho і Juliana FlorezFlorez описують проект континентального масштабу «Зустріч знань», між-дисциплінарну теоретичну і політичну операцію по деколонізації університетів в регіоні. de Carvalho and Florez-Florez помітили, що всі латиноамериканські університети, засновані іспанцями насамперед як католицькі інститути, є неоколоніальними, оскільки вони приймають ієрархію знань для того, щоб дискваліфікувати, піддати цензурі і виключити знання корінних народів, африканців та інших традицій, які консолідувалися протягом п'яти століть західного домінування на континенті. Для кожної галузі знань корінних або афробразильських народів західна наука розвинула особливий спосіб девальвації їх внутрішніх цінностей. Науки і технології наших традиційних культур вважалися помилковими, оскільки вони не були змодельовані математично, їх історія також була неприйнятною, бо вона не розділила міфологію і історіографію; їх географія була відхилена, бо їй не вистачало математичної точності, щоб розраховувати відстані і відносні висоти; їх медицину вважали ненадійним через відсутність в ній «наукової» складової, іншими словами, в ній не використовувалися точні інструменти, процедури і т.д. Таким чином, всі підстави сучасних західних знань були розроблені проти латиноамериканського континенту (і Півдня в цілому) для того, щоб виправдати домінування і експлуатацію ресурсів. Очевидно, це підтримувалося військовою перевагою, що надає підтримку в легітимізації епістемологічного переваги західних народів над іншими людьми планети (de Carvalho and Florez-Florez, 2014 року, pp.125-126).

Проект «Зустріч знань» спрямований на відновлення цього втраченого спадщини, а також на виявлення успадкованих упереджень традиційної генерації знань. Перший аспект проекту, як пишуть de Carvalho and Florez-Florez, п традиційних знань. Сучасні власники знань корінних народів об'єднані разом в університеті в якості професорів і дослідників. Процес є відкритим, інклюзивним, необмеженим і заснованим на рівності.

Однак, відкритість не потрібно ототожнювати зі згуртованістю: «Зустріч знань встановлює позицію, здатну охопити відмінності в рамках діалогу, навіть при збереженні аксіологічних і ідеологічних невідповідностей. Це означає, що не обов'язково зрівнювати африканські, традиційні знання, знання корінних народів і сучасні знання: вони всі є дійсними, але вони не здатні заміщати один одного». Таким чином, деколонізація університетів не означає виключення сучасних знань, процес деколонізації – це не атака на Європу: він здійснюється для того, щоб показати, що сучасні європейські знання є всього лише однією з форм знань. Однак, цей процес включає обговорення європоцентризму сучасних знань і їх претензій на універсальність (de Carvalho and Florez-Florez, 2014 року).

Таким чином, рушійні сили змін у вищій освіті не тільки включають «глобалізацію, виникнення суспільства, заснованого на знаннях, і прискорення змін» (Moravec, 2008), а також виникнення нових способів генерування ідей і спроби деколонізації знань. Ці тенденції часто аналізуються окремо, вони рідко розглядаються як взаємозалежне ціле і практично відсутні спроби зрозуміти складні взаємозв'язки між ними. Разом ці тенденції вказують на те, що соціальні, епістемологічні та технологічні умови, що підтримують дисциплінарний підхід до знань, поступово згасають, і виникає усвідомлення того, що вища освіта, навчання та дослідження повинні переорієнтуватися з того, як знання повинні виходити, як нові знання повинні генеруватися, що важливо в певному контексті, до конкретної громади в певних обставинах (Moravec, 2013). Зрештою, призначення університетів повинно змінитися «зі сторожа знань на куратора, творця, об'єднувача, сертифікатора і кодифікатора знань» (Wolfe and Andrews, 2014 року). Але крім цього, нам потрібна нова парадигма вищої освіти.

ПАРАДИГМИ: СТАРА І НЕ ОBOB'ЯЗKOBО НОВА

У той час як кількість закликів до нових парадигм у вищій освіті збільшується, не існує єдиної точки зору на те, якими мають і можуть бути нові парадигми. Відповідно до початкового визначенню Thomas Khun, парадигма – набір переконань, в межах яких знання генеруються, вивчаються і розвиваються. Вона надає метафізичну модель для дослідження та світогляду, що визначає природу світу, наше місце в ньому і те, як ми як особистості і суспільства взаємодіємо зі світом і його складовими. Тому зміна в парадигмі повинні включати зміни в основному наборі переконань, метафізиці та світогляді, але немає достатніх відомостей, що саме так відбувається. У суспільних і гуманітарних науках парадигма може розглядатися «як модель трьох питань, що стосуються онтології (природи реальності або світогляду), епістемології (взаємозв'язку між суб'єктом пізнання і пізнаванням) і методології (способу визначення достовірності світогляду) (Bates, 2016, p. 73). Але проблема полягає в тому, що «жодна методологія не може визначити «абсолютну істинність» світогляду, оформленого в межах певної парадигми». Тому нові методології в межах існуючих парадигм не прагнуть привести нас до нової парадигми. Таким чином, обговорення нової парадигми виявилось в безвихідному становищі; воно прагне до створення нової парадигми, використовуючи методи, засновані на старій парадигмі, і стара парадигма не дозволяє відмовитися від метафізичної структури, що підтримує її.

Тож не дивно, що присутній значний рівень нерозуміння «переосмислення діяльності університетів» і розгубленість щодо природи нових парадигм. Пропозиції варіюють від банальних («існує загальна згода про те, що вирішальним є зміна стереотипних уявлень студентів та їх сімей щодо витрат» (Hayes, 2012)) до очевидних («викладачі повинні розуміти недалекоглядність поділу освіти і життєвого досвіду: помилкове уявлення про те, що утворення може бути нейтральним» (Chege, 2009)), до тих, які включають роботу паралельно на

місцевому, глобальному та індивідуальному рівнях, щоб сприяти розвитку людей (Cheng, 2005), створення цілеспрямованої системи про разования (Cohen, 1993), вирощування освітньої системи (de Souza et al., 2013), освіти, заснованому на філософії прагматизму (Johnson and Onwuegbuzie, 2004) і освіти, що ґрунтується не на парадигмі знань про теорію людського капіталу, а на «теорії розвитку і потенціалу людини» (Mehrota, 2005).

Проблема також полягає у відсутності чіткого визначення складових зміни парадигми. Наприклад, Thompson Jr. Вважає, що просте рух в напрямку моделі розвитку призведе до нової парадигми: «так само як зрушення до того, щоб зробити набуття знань студентами центральною складовою зсуву парадигми, а не викладання; впровадження моделі розвитку є новою парадигмою для вищої освіти. Стимулом для нової парадигми служить суспільний договір, відповідальність вищої освіти за задоволення соціальних потреб двадцять першого століття і досягнення в області наук про розвиток» (Thompson Jr., 2014 року).

J. Zаджа каже, що «найбільш інноваційної ідеєю є поняття моделі «світової безпеки» як нової парадигми для освіти і виживання людей» (Zаджа, 2002). Watson et al. передбачає, що порятунок прийде з області технологій: «нова освітня парадигма, націлена на навчання, повинна бути реалізована, і технології, які постійно застосовуються в процесі навчання і сфокусовані на цій новій парадигмі, повинні бути успішними і своєчасними» (Watson et al., 2012). Harbour and Wolgemuth будуть щасливі, маючи в своєму розпорядженні «новим заснованим на демократії нормативним баченням державного вищої освіти. Таке бачення приділятиме першочергову увагу особистісному зростанню студентів, рівності і доступності. Воно також буде служити підставою для нової прогресивної політики, яка стверджує те, що державні коледжі та університети є чимось більш важливим, а не просто інструментами економічного розвитку» (Harbour and Wolgemuth, 2013).

Інші при створенні нової парадигми звертаються до існуючим теоріям. Наприклад, Cheng розраховує на теорію множинного інтелекту, яка розглядає інтелект в різних умовах, а не як одну здатність до чого-небудь. Він підкреслює важливість локалізації та індивідуалізації, і передбачає, що в новій парадигмі людська природа в соціальному контексті нового тисячоліття повинна бути множинною: технологічна особистість, економічна особистість, соціальна особистість, політична особистість, культурна особистість і яка навчається особистість в світовому просторі інформації, високих технологій і мультикультуралізму... Навчання особистості протягом усього життя і яка навчається суспільство (товариство, засноване на знаннях) є необхідними компонентами для підтримки множинного розвитку особистостей і суспільства в еру стрімких змін. З точки зору теорії множинного інтелекту, суспільство прагне до суспільства множинного інтелекту, яке може надати необхідні знання, підстави і рушійну силу для підтримки множинного розвитку (Cheng, 2000).

З іншого боку, Buendia and Morales стверджують, що «нова освітня парадигма для еволюційного розвитку» криється в андрагогіки – теорії і практиці освіти дорослих. Вони пропонують «розвиток дисципліни під назвою пандрагогіка», яка «допоможе окремим особистостям і групам навчатися, створюючи свої власні смисли, заохочуючи безперервну освіту, об'єднання і сталий розвиток». Вони пояснюють, що в андрагогічній моделі отримання знань, а не викладання має більше значення. «Знання групи, включаючи координатора, постійно розвиваються за допомогою спільного планування, застосування та оцінки процесу навчання. В рамках цього методу заохочується можливість розвитку, як координатора, так і слухачів, нові способи мислення, що стосуються предмета навчання і способу засвоєння матеріалу» (Buendia and Morales, 2003 p. 565). Вважається, що інша нова парадигма, розроблена на основі досліджень, які пересмислюють втручання, має «силу генерувати знання, які безпосередньо застосовуються в освітній практиці» і повніше враховує викладання і навчання (Design-Based Research Collective, 2003).

Звичайно, в цьому немає нічого справді нового. Ще в 1998 році Skolnik говорив, що «не існує жодної інтелектуальної концепції двадцятого століття, яка була б спрощена до вимірювання поняття Kuhn про зрушення парадигми. Вважається, що термін «зсув парадигми» можна застосовувати до найменшого зміни точки зору, і сьогодні непросто знайти семінар на будь-яку тему, на якому б не анонсувалося, що всі слухачі випробують зрушення парадигми (Skolnik, 1998). Існує дві головні причини явно превалює тенденції повернення до широко поширеним поняттям і теоріям. По-перше, English and Ehrich говорили, що логіка області передбачає саму практику освітніх досліджень. Область містить те, що розглядається як правильні, достовірні, ортодоксальні і домінуючі дослідження, – то, що Pierre Bourdieu (1998) назвав «докса» («істина»). Коли інтелектуальна боротьба відбувається між різними баченнями в межах області, яка втрачає свою правомірність, докса накладається зовнішнім або внутрішнім установою для надання якої бракує легітимності. Сам факт того, що «переважаючий підхід до пошуку істини криється в позитивістських / поведінкових емпіричних методах» означає те, що «інновації поза цією традицією виглядають неймовірними. Можливість протидії цьому типу методологічного докса призведе до протистояння з давньою традицією в цій області. Дослідники не можуть вийти за межі цих методів в своєму мисленні, бо ці методи визначають дійсність, яку вони сприймають. І емпіризм нездатний жити згідно зі своєю особистою догмою, що є тим феноменом, який не може бути реальним і спостережуваним» (English and Ehrich, 2015). Тому інтелектуальна боротьба за нову парадигму часто закінчується підтвердженням самої себе. По-друге, сама природа змін є надзвичайно складною і вимагає неоднозначних рішень, і рухається силами, невідконтрольними капіталізму і технологій. Як помічає Schejbel, майбутнє вже настало, і ідеальний шторм наближається до горизонту вищої освіти. Держава і національні уряди є слабкими, а політичні процеси – дискусійними і нестабільними. Спостерігається високий рівень

безробіття, незадовільний стан економіки, а люди відчують себе бідними. Громадянська підтримка будь-яких проектів стрімко слабшає, вищу освіту дуже дороге, і воно стає недоступним для багатьох, оскільки ціни перевищували темпи інфляції протягом багатьох років. Штучний інтелект вже не є науковою фантастикою, і прагнення капіталістів на краще, більш швидкому і дешевому рухає служить рушійною силою змін (Schejbel 2012, p. 378).

Таким чином, спроби створити абсолютно нову парадигму, здається, ні до чого не приведуть незабаром. Те, що відбувається зараз, полягає в тому, що різні дисципліни намагаються накласти свою власну логіку на реформу освіти. Цю думку озвучив Gage ще в 1989 році. Він пише, що ми повинні усвідомити, що «протистояння парадигм в освітніх і соціологічних дослідженнях є частиною протистояння між дисциплінами. Здебільшого, саме психологія ввела об'єктивно-кількісний підхід в дослідження викладання. В основному антропологія породила інтерпретаційно-якісний підхід. Здебільшого робота аналітиків економіки, політології і соціології створила критичну теорію» (Gage, 1989). Тому методи, що виникли зі старих парадигм, зберігають «статус-кво», гарантуючи те, що чим більше все змінюється, тим більше залишається незмінним.

Однак, існує загальна згода між вченими, стурбованих реформою, про те, що рух в напрямку нової парадигми має враховувати сталий розвиток, міждисциплінарність, що виникає комплексний характер і мати чітку зосередженість на майбутньому.

СТАЛИЙ РОЗВИТОК І СТАБІЛЬНЕ МАЙБУТНЄ

Поняття «сталий розвиток» саме по собі не є новою парадигмою. Його витоки лежать в «Нашому спільному майбутньому», відомому як доповіді Брундтландської комісії, в якому стверджується, що весь розвиток, як мінімум в теорії і

в широкому визначенні, має бути стійким. Як стверджується в доповіді, сталий розвиток «відповідає вимогам сучасного часу, не піддаючи ризику здатність майбутніх поколінь задовольняти власні потреби» (Brundtland, 1987). Найбільш переконливим у визначенні доповіді Брундтландської комісії є його рішуча орієнтованість на майбутнє. Термін прийшов до опису широкого спектра екологічно безпечних і далекоглядних практик.

Поява стабільності ударною хвилею прокотилося по всіх освітніх дисциплінах і академічних областях; і стабільність, яка часто використовується як синонім «сталого розвитку», зараз перетворилася в «звичайний» дискурс. Протягом останніх двох десятиліть значний обсяг літератури було видано на тему стабільності з акцентом на сталий розвиток. Цей термін зараз широко використовується вченими і інститутами, націленими на реформування, особливо тими, хто прагне до створення нових парадигм, що відповідають викликам і можливостями XIX століття. З огляду на акцент визначення Brundtland на «майбутні покоління», можна подумати, що основна увага буде приділятися потребам і вимогам майбутнього покоління. На жаль, це не зовсім так, більшість робіт присвячується вирішенню викликів сучасності і незначні зусилля прикладаються для подання / моделювання потреб майбутніх поколінь. І більшість цих моделей вирішення проблем обмежені в межах старої і дискредитувала себе концепції «розвитку».

Розглянемо спочатку праця Firth «Сталий майбутнє» (2012), розроблений як навчальний ресурс для викладачів, націлених на сталий розвиток. Разом з цим Firth наводить короткий і в той же час ґрунтовне, вступ до первинних викликів сталого розвитку з певним акцентом на зміни клімату, він не дає ніяких подань або педагогічних інструментів для моделювання майбутніх можливостей. Подібне можна сказати про більш об'ємному і академічно суворому праці Desha and Hargroves «Вища освіта і сталий розвиток: модель поновлення навчальних програм» (2014 року). Редактори зібрали вражаючу модель

поновлення навчальних програм, особливо в галузі інженерії, але в тексті недостатньо далекоглядності, навіть при тому, що вони засуджують ендемічний «фактор короткочасності в галузі вищої освіти» (Desha and Hargroves, 2014 року, р. 44). Щонайменше, текст перераховує майбутні варіанти розвитку кар'єри: в той час як базові знання та вміння (включаючи статистику, динаміку, термодинаміку і механіку рідини) і в подальшому будуть формувати основу інженерної освіти, нові знання і вміння, пов'язані зі стійким розвитком, потрібно інтегрувати в навчальні програми (включаючи виробництво електроенергії з низьким рівнем викидів вуглецю, раціональне використання ресурсів, зелену хімію, екологічне будівництво, інженерну екологію, паливні елементи і раціонального використання водних ресурсів) (Desha and Hargroves, 2014 року, р. 33).

Сталий розвиток, безсумнівно, прагне до збереження. Але ключове питання стосується того, що ми намагаємося зберегти, залишається без відповіді або вважається, що ми прагнемо зберегти неолібералізм і вільну ринкову економіку. Сучасна тенденція у вищій освіті, як підкреслюють Barth et al. в книзі «Керівництво зі сталого розвитку вищої освіти», видавної видавничим домом Рутледж в 2016, спрямована на просування сталого розвитку за допомогою навчальних програм, досліджень і пропаганди. Дійсно, показники сталого освіти, як вказують Barth et al., Збільшилися експоненціально з часу виходу доповіді Брундтландської комісії. Але на кого спрямовано стійке освіту? В першу чергу на формування «професійних навичок для соціоекономічного розвитку» і «підприємницької діяльності, яка визначається стійким розвитком». Величезний проект Європейського Союзу «Професійні навички для стійкого соціоекономічного розвитку», в якому беруть участь університети по всій Європі – від Австрії до Швеції – переслідує ті самі цілі. Невже це означає те, що, як припустили Beunaghi et al., (2014 року), особливо після Конференції ООН зі сталого розвитку (Ріо + 20) в 2012 році, вищу освіту, спрямоване на сталий розвиток, «може розглядатися як насіння знову виникла місії університетів»?

Не зовсім. Існує суттєва критика сталого розвитку, яка розглядає «нову місію» як переформатовану стару, що забезпечує підтримання статусу-кво. Як підмітив Медової, «стійкість зазвичай просуває наратив, який вносить збиток («гірка права» чорної першої половини наративу) до того, як пропонується моральний заклик до дії (запуск стійких практик і природного капіталізму) для запобігання кризі і відновлення майбутнього» (Medovoї 2010, р. 143).

Проблемою сталого розвитку є поняття розвитку саме по собі, глибоко вкорінене в монетарну економічну політику. Також існує припущення про те, що сталий розвиток зараз поглинулося сферою вищої освіти і підпорядковується капіталізму. Його роль була перенаправлено з екологічної безпеки, політики, орієнтованої на майбутнє, на рішення проблем західного суспільства, не піддаючи сумніву його базові норми і цінності. Сталий розвиток використовувалося для виправдання індустріальних практик та технологічного розвитку, що підсилюють соціальний та екологічний вплив капіталізму. Як результат, все частіше виникають сумніви в самому понятті стійкості, і деякі бачать потребу в розвитку абсолютно нової парадигми – такою, що була б вкорінена в ідеали стійкості, а також прагнула переосмислити вищу освіту від початку до кінця. У праці «Вища освіта і сталий розвиток: парадокс і можливість» (2009) Гоф і Худоба заявляють, що «подальше зрушення соціальної парадигми потрібно в даний час (або відбувається зараз), неминуче склався під впливом таких явищ, як:

- Нездатності науки і техніки вирішити проблеми бідності, голодування, хвороб і руйнування зовнішнього середовища;
- Поява ризику, який був спровокований промисловим застосуванням досягнень науки і техніки (Beck, 1992, 1999);
- Криза зовнішнього середовища безпрецедентних масштабів;
- Зростаюче розчарування разом з споживацьким ставленням до навколишнього світу і / або глобалізацією (Gough і Scott, 2009 стор. 16).

Гоф і Худоба стверджують, що ця парадигма практично з нами і, в дійсності, існує збільшується перелік прикладів педагогічних і інституційних моделей, що відповідають на сильні виклики і ініціюють системні зміни, хоча вплив таких зусиль нелегко виміряти. Прагнення до кількісної оцінки всього, глибоко вкоріненого в давніх адміністративних практиках багатьох вищих навчальних закладів, пригнічує творчі експерименти. Гоф і Худоба попереджають, що якщо стійкість перетвориться в «академічну спеціалізацію», то вона втратить свою здатність трансформувати. І багато хто вважає, що це вже сталося.

В останнє десятиліття критика сталого розвитку привела до нової концепції «сталого майбутнього» (Tonn, 2007; Conway, 2012; Su et al., 2012; Kempen, 2014 року). Судячи з назви, вона сильніше орієнтована на майбутнє, але також більше спирається на екологію і етику і більшою мірою сфокусована на виробленні прагматичних педагогічних методів. Наприклад, праця Роба Флемінга «Розробка освіти для сталого майбутнього» (2013) надає бачення того, як те, чого вдалося досягти за допомогою розробленої дисципліни, може використовуватися в якості трансформує сили стійкості. Зосереджуючись на необхідності включення, Флемінг виділяє колективний шлях пізнання, вкорінений в минулому, сучасному і можливостях, які нас чекають попереду, потрібно сказати, що він робить кроки назустріч потребам майбутніх поколінь. «Еволюція розроблених професій до вищого стану свідомості, – пише Флемінг, – не вимагає такого зсуву парадигми, як перехід до нового більш інтегрованого світогляду і охоплення всіх попередніх світоглядів» (Fleming, 2013, р. 4). У той час як пропозиція Флемінга може здатися складним, особливо в частині включення всіх попередніх світоглядів, його заклик до переходу підкреслює критичну потребу відмови від минулих застарілих досліджень і навчальних моделей у галузі вищої освіти. Флемінг також відзначає і оскаржує вкорінену динаміку сил в сучасних глобальних дискурсах на тему вищої освіти, які він розглядає як загрозу для розширення масштабів сталого розвитку та

навчальних практик. «Як переважно європеїдні академії зможуть подолати роки домінування, і створити більш різноманітні і інклюзивні навчальні спільноти? Як розроблені професії зможуть відмовитись від жорсткого контролю їх дисциплінарних областей, і відкрити можливості для конструктивної співпраці?» – питає він (Fleming, 2013, р. 5). Як і у багатьох його сучасників, сила Флемінг полягала в постановці питань, а не в наданні відповідей, і його акцент на «маленьких революціях», що є стратегічними кроками для поступового знищення традиційних інституційних структур, пропонує незначно обнадійливе бачення реформи у вищій освіті.

Акцент сталого майбутнього на навчальних планах і освіті також виглядає багатообіцяючим. Держава приділяє величезну увагу на те, як етика може бути впроваджена в університетські курси, як надати першість різноманітності і питань культури і можливість прищеплення критичного мислення студентам і викладачам. Наприклад, Steve Keirl передбачає, що студенти повинні взаємодіяти в політичному контексті з трьома головними рушійними силами останніх десятиліть: крайній капіталізм, множинна глобалізація і підриг стійкості неолібералізмом – по суті, студенти повинні піти від доктринальних аспектів вищої освіти. Він пропонує стійкий демократичний навчальний план, заснований на ідеалі, свідомості, дискусії та навчанні студентів і викладачів співпраці і змагання, таким чином, навчання перетворюється на край кваліфікований процес (Keirl, 2015). Недавні роздуми на тему сталого майбутнього і його ролі в зсуві парадигмі представлені в збірнику під редакцією Stables and Keirl (2015).

Керівництво з навчання та отримання знань про стійкості у вищій освіті, швидше за добірка матеріалів, а не покрокова модель для навчального плану і педагогічної методики, представлена в книзі «Модель, що підходить для майбутнього» Стівен Стерлінг (2012). Робота проведена в межах більш широкого контексту Десятиліття освіти в сфері сталого розвитку Об'єднаних Націй (2005-2014), що є проектом широкомасштабної реформи, здійснюваної ЮНЕСКО. Надаючи практичні

міркування і реальні стратегії для моделювання стійкості в межах класу і дослідницьких практик, модель, що підходить для майбутнього, зараз функціонує як одне з ключових пріоритетних напрямків у вищій освіті, яка є британською організацією, діяльність якої спрямована на збільшення якості отримання знань і викладання в сфері вищої освіти. На відміну від багатьох сучасників, Стерлінг присвятив багато часу і енергії області цінностей, яку багато хто розглядає як початкову точку для системних змін. Він встановив великий перелік, який виник в дискурсі сталого майбутнього:

- Самодостатність (жити легко);
- Рівність і справедливість (між поколіннями і в межах покоління);
- Соціальна інклюзія і задоволення основних потреб людини;
- Участь і розширення прав і можливостей;
- Екологічна ефективність (в галузі використання ресурсів);
- Біорізноманіття та зелений простір;
- Людські права і потреби;
- Етичне інвестування і справедлива торгівля; стійкий консюмеризм;
- Права і потреби тварин;
- Демократія та участь;
- Збереження ресурсів і ефективність;
- Взаємна допомога;
- Задоволення потреб на локальному рівні;
- Стійкість і надійність;
- Система здоров'я і благополуччя;
- Орієнтованість на майбутнє (стор. 34-35).

Те, що Стерлінг згадує «орієнтованість на майбутнє», синонім футурології або прогнозування, як цінності, а не стратегії або підходу, досить примітно, але тільки лише в якості першого кроку. Фактично, новаторська робота Стерлінга була канонізована передовими навчальними програмами, включаючи програму сталого освіти в магістратурі Портлендського

державного університету, що є однією з першої в збільшенні кількості програм в цій галузі. У своїй більш ранній роботі «Стала освіта: переосмислення навчання і зміни» (2001) Стерлінг оскаржує парадигму вищої освіти механістичної і індустріальної ери, описуючи бачення системних змін, вкорінених в базовій концепції благополуччя. Ця назва виходить за межі природи діалогу на тему стійкості, паралельно посиляючись на розробки, що враховують потреби, доповіді Брундтландської комісії. Розмірковуючи над потенційним впливом виникнення стійкості, Стерлінг зазначає, що «порівняльна новизна програми в області досягнення стійкості, міждисциплінарна природа області, потреба в підході, сконцентрованому на учня, «зелений менеджмент» і організаційне навчання – все це є викликом для встановлених норм» (Sterling, 2001, p. 71). Хоча значна ступінь нововведення стійкості вичерпалася з того часу, як Стерлінг написав ці слова, його бачення загрози усталеним нормам є важливим, навіть більшою мірою, ніж десять років тому.

Грунтуючись на роботах Стерлінга і інших, дискурс сталого розвитку ставить під сумнів встановлені норми, особливо щодо того, як складні проблеми сталого розвитку розглядаються і розуміються в межах вищої освіти.

Сталий майбутнє націлене вдихнути нове життя в системне мислення, комплексний характер і майбутні методи в цьому підході. В окремому виданні «Освіта для сталого майбутнього: парадигма надії на XXI століття» (2000) Wheeler and Bijur пояснюють, як це здійснити. Вони звертають увагу на важливість системного мислення – процесу розуміння того, як системи, набори взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів, впливають один на одного – «колективної наукової роботи» і «умінь участі в суспільному житті» для студентів. Вони також підкреслюють важливість перспективного бачення – процесу планування, в центрі якого стоїть визначення параметрів ідеального майбутнього. Замість того, щоб надавати шаблонний або покроковий план, розробка концепції

діє як засіб навігації і пропонує, щонайменше, орієнтири для руху в обраних напрямках. Роль «Теорії комплексності для сталого майбутнього» пояснюється Norberg and Cumming (2008), вони стурбовані тим, як ми можемо трансформувати інституційні парадигми. Хоча вони фокусуються переважно на збереженні природи, їх посилення на комплексний підхід надає цінні міркування для реформи в межах вищої освіти. Також Norberg and Cumming підкреслюють доречність «перспективного бачення і планування» і виключно важливу роль різноманітності як сили для подолання обмежень сучасного світу: «... на центральному місці повинні бути процеси, які впливають на різноманітність в межах системи, оскільки це має вплив на наше майбутнє» (Norberg and Cumming, 2008, р. 290).

Питання природи і ролі дисциплін часто виникає в дискурсі сталого розвитку. У праці «Стійкі знання: теорія міждисциплінарності» (2014 року) Роберт Фродман наочно демонструє те, що філософія, яка розглядає себе як мати всіх дисциплін, повинна очолити зміни, намагаючись вирватися на волю для вирішення реальних проблем. Філософія та гуманітарні науки повинні відкрити себе заново заради стійкості і взяти на себе систематичне, сократівське завдання щодо забезпечення історичної та філософської критики суспільства. Цікаво, але можливо й не дивно, що Фродман не вірить в те, що відмова від дисциплін, який деякі розглядають як умову для реформування вищої освіти і виникнення абсолютно нових парадигм, є необхідним. У той час, як філософії належить грати роль у висуванні правильних питань, пов'язаних зі стійким майбутнім, оцінки Фродмана «філософів-бюрократів» і «вузьких філософів» в більшій мірі стосуються «відмови» від філософії як дисципліни, а не дійсного задоволення викликів стійкості в вищу освіту. З іншого боку, Jacques Rancière, відомий своєю роботою в області політичної теорії, виступає проти структури дисциплін. В інтерв'ю 2008 р. Jacques Rancière заявив, що «розподіл дисциплін відноситься до більш фундаментального розподілу, які

розділяє тих, які згадуються, як здатні думати, і тих, які не здатні це робити; тих, хто займається наукою, і тих, хто вважаються її об'єктами. Стійкість повинна прагнути бути «міждисциплінарної», яка передбачає «не тільки питання виходу за межі дисциплін, а й руйнування їх» (Baronian and Rosello, 2008).

Однак, загальний акцент у розвитку концепції сталого розвитку робиться не на руйнуванні дисциплін, а на роботі в межах міждисциплінарних моделей.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ: ОФОРМЛЕННЯ НОВИХ ПАРАДИГМ

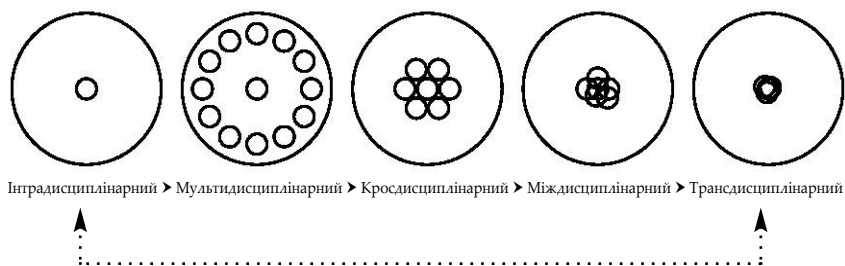
У той час як виникнення концепції стійкості в межах вищої освіти ініціювали нову дискусію про дисциплінарні обмеження і дослідницьких практиках, соціальні рухи в 1970-х і 1980-х рр. підняли проблеми, пов'язані з методами дослідженнями в певних дисциплінах. Питання про вкоріненню силі традиційних дисциплін привів до глибоких питань про природу і діяльності вищої освіти. Чи було вищу освіту підготовлено до викликів часу радикальних змін? Чи могло вищу освіту бути частиною рішення (рішень) складних проблем? Як вищу освіту може відійти від «колонізації майбутнього» (Sardar, 1993) і зробити свій внесок в передбачення більш справедливого і рівноправного майбутнього? Відповідаючи на ці та інші питання, багато хто розглядає стару парадигму, згідно з якою кожна дисципліна генерує знання у своїй області, як застарілу і непристосовану до викликів і можливостей майбутнього. Після доповіді Брундтландської комісії, дискурс щодо міждисциплінарності розширився з одного центру розвитку нових областей дослідження до ліквідації прогалів в дисциплінах як методів генерування і інтегрування нових знань; і багато вчення були зацікавлені в тому, щоб ця концепція еволюціонувала в центральний елемент нової парадигми вищої освіти (Klein, 1990; Nissani, 1997; Haynes, 2002).

Згідно з визначенням Національних академій, міждисциплінарність втілюється в життя групами або особами, які інтегрують інформацію, дані, техніки, інструменти, перспективи, концепції і / або теорії двох або більшої кількості дисциплін або галузей спеціалізованих знань, щоб сприяти фундаментальному розумінню або вирішити проблеми, які лежать за межами однієї дисципліни або галузі дослідження» (2005). З акцентом на поглиблення знань і інтегруванні різних точок зору і підходів перспектива міждисциплінарних досліджень і практик в забезпеченні сталого вирішення проблем залишається потужною в межах вищої освіти, хоча деякі продовжують сумніватися в ефективності цього підходу і його наслідки.

Ресурси і критичний аналіз міждисциплінарності значно збільшилися протягом останніх деяких десятиліть. Але їх більшість, якщо не всі, на думку Jacobs and Frickel, підрозділяються на три категорії: міждисциплінарність «заслуговує на високу оцінку як ідеал, відкидається як загроза, і приймається як практика» (Jacob and Frickel 2009, p.44). Концептуальна ясність, запропонована Національною академією та іншими установами, дозволила багатьом вченим стверджувати, що вони використовують міждисциплінарний підхід, але в той же час продовжувати сумніватися в можливому «перевазі междисциплінарного підходу над дисциплінарним» (Jacobs and Frickel 2009, p.60) і в тому, що фактично є міждисциплінарність на практиці і в дослідженнях (Stember, 1991). Окремі дисципліни розвинули чіткі параметри вимірювання генерування знань, яке зазвичай здійснюється внутрішніми експертами, але освоєння нових вод, оцінка міждисциплінарності є складною і залишається предметом розбіжностей між прихильниками і критиками.

Підтримування деяких дисциплін в незайманому стані в неспокійні часи – як, наприклад, стверджує Фродман в разі філософії або економіки в умовах зростаючої критики – перетворилося в один з маркерів міждисциплінарних досліджень і практики. Природно, в зв'язку з цим виникла серйозна заклопотаність з приводу припущень і програм, лежачих в основі таких ініціатив.

Однією, або можливо головною, підставою постійної напруги з приводу міждисциплінарних досліджень і практик є плутанина між різновидами дисциплін. Тільки яка різниця між інтра-, мульти-, крос, між- і трансдисциплінарності підходами і дослідженнями? Jensenius надає деякі показники в наборі графіки, які візуалізують те, як кожен підхід працює в теорії і практиці.



Інтрадисциплінарність функціонує в межах однієї дисципліни; кросдисциплінарне дослідження розглядає одну дисципліну з точки зору іншої; мультидисциплінарні дослідження включають «фахівців різних дисциплін, які працюють разом, спираючись на знання в своїй дисципліні»; міждисциплінарні методи спрямовані на «інтеграцію знань і методів різних дисциплін, використовуючи справжній синтез підходів», а мета трансдисциплінарності підходу полягає у «створенні єдності інтелектуальних моделей за межами дисциплінарних поглядів» (Jensenius, 2012). Однак, як показує Jensenius, в той час як міждисциплінарні дослідження і практика спрямовані на змішування і розмивання меж дисциплін, хтось може все ще визначати контури дисциплін, які продовжують генерувати знання і, що, можливо, більш важливо, синтезувати дисциплінарні знання (Jensenius, 2012). Ці знання, проте, залишають дисципліни в первісному вигляді і часто мало впливають на трансформування практики в межах самої дисципліни. Це відбувається через те, що міждисциплінарне співробітництво розглядає як вторинне для генерування ідей в межах дисципліни і закінчується,

коли джерело фінансування таких дисциплін вичерпується (Stember, 1991; Jacobs and Frickel, 2009). Виходячи за рамки дисциплін і просуваючи дослідницький підхід, трансдисциплінарності недавно стала закликом до єдиних дій викладачів, стурбованих реформою, які прагнуть розвинути нові парадигми і методи поділу досліджень і практики у вищій освіті. Цей термін був введений Jean Piaget (1972) для того, щоб вказати на потребу виходу за рамки простого синтезу дисциплінарних знань і руху до осягнення знань без дисциплінарних кордонів (Bernstein, 2015). Володіючи зрушенням у фокусі і місцезнаходження, трансдисциплінарності вимагає відданості етосу проекту, а не звичаєм і традиції дисципліни, який оживляє і робить необхідним новий обмін між групами, які займаються цією роботою. Ця точка зору була висунута румунським фізиком, одним з головних ініціаторів Першого світового конгресу з трансдисциплінарності (1994), який привів до створення Світової хартії по трансдисциплінарності (Bernstein, 2015). Хоча її згадували як значний прорив, помпезні формулювання хартії залишили багато спірних почуттів, що вона є скоріше маніфестом, ніж об'єднуючим заявою про наміри та академічним трактатом. Хартія також критикується за її утопічність і якусь консервативність в тому, як вона визначає постулати трансдисциплінарності, особливо її ключові принципи: «Суворість, відкритість і толерантність є ключовими характеристиками трансдисциплінарності підходу і бачення. Строгість в аргументації, прийняття до уваги всіх існуючих даних є кращим захистом проти можливих відхилень. Відкритість включає прийняття незвіданого, несподіваного і непередбачуваного. Толерантність передбачає визнання права на існування протилежних ідей та істин (Nicolescu, 1994).

У той час як трансдисциплінарності пропонує нову модель для способів і засобів дослідження, виникло багато питань про те, як втілити в життя трансдисциплінарності, особливо коли вона вимагає нових дискусій про сенс і цінностей – тим, якими займаються не всі дисципліни. Як стверджує Semetsky: «... трансдисциплінарності знання належать до того, що Nicolescu позначив як знання *in vivo*, що виходять за рамки

наукових знань про зовнішній світ як незалежні від предмета. Пов'язані з внутрішнім світом людської суб'єктивності, вони обов'язково включають систему цінностей і значень, що виходять за межі об'єктивних фактів» (Semetsky 2010, p.35). Якщо хтось візьме постулат Semetsky за чисту монету, то трансдисциплінарності представлятиме пряму загрозу однієї з основ дисциплінарної структури вищої освіти – презумпції об'єктивного дослідження.

Безсумнівно, використання цінностей як центру або каналу доступу для досліджень не є унікальною для трансдисциплінарності. Однак, об'єднання різних дисциплін є кроком за межі синтезу і кроком вперед до генерування дійсно нових типів знань. Одним шляхом до втілення трансдисциплінарності, як стверджує Klein, є оформлення її в якості мета-підходу, який може також тлумачитися як нова парадигма, і як Флемінг (2013) наводить доводи на користь трансцендентності. Він пише: «Як епістемологічний проект трансдисциплінарності слід ретельніше погоджувати з дискурсом трансцендентності. Як метод генерації знань, вона буде пов'язана з прагматичними завданнями, хоча вони варіюють від виготовлення нових продуктів до нових протоколів охорони здоров'я та екологічної стійкості. Як форма критики, вона буде продовжувати висувати питання до структури і логіки університету і його ролі в суспільстві» (Klein, 2014 року, p. 73). Bocchi et al. запропонували більш чіткий аргумент того, як і чому трансдисциплінарності може привести нас до нової парадигми. Вони припускають, що андсциплінарність «повинна розглядати структуру знань» за допомогою «прямих і непрямих припущень, які формують парадигму, з допомогою якої різні дисципліни і погляди створюють знання». Вони продовжують: «... вона повинна включати складне мислення і розуміння організації знань, ізоморфних на когнітивних і інституційному рівнях, історії редукції і роз'єднання (то, що Морін (1994, 2008) називає «проста думка») і важливості контекстуалізації і зв'язку (або «комплексна думка»)» (Bocchi et al., 2014 року, p.341). З її успадкованим акцентом на

складності, трансдисциплінарності дослідження і практика в межах вищої освіти може діяти як каталізатор генерації знань, які можуть, в сенсі і формі, створювати нові парадигми, так і відчувати інституційні межі і моделі.

Така трансдисциплінарності розглядається як метод або підхід, а не як парадигма, згадується багатьма вченими скоріше як сила, а не слабкість, якщо тільки утримувати її від ратифікації і поглинання існуючими формами дослідження в межах вищої освіти. Підтримуючи непримиренну двозначність, яка надає переконливий виклик для традиційних вчених, трансдисциплінарності може використовувати і створювати подальші дискусійні і реальні сили, узгоджуючи їх з іншими виникають критичними способами досліджень. Як підмітив Darbellay, коли трансдисциплінарності «узгоджена з постнормативною наукою і визначенням актуальних проблем (Rittel & Webber, 1972), дискурси порушень і рішення проблем об'єднуються, звільняючись від редуccionистских і механістичних припущень про способи зв'язку речей, того, як система функціонує і очікувань того, що наука надасть єдине «найкраще» рішення або остаточні відповіді» (Darbellay, 2015, p. 72).

КОМПЛЕКСНІСТЬ І СКЛАДНІ СИСТЕМИ

Разом з трансдисциплінарністю, існує також чітке зрушення в напрямку комплексності. Знову ж, комплексність сама по собі не є новою парадигмою; вона з'явилася на початку 1990-х рр., коли Інститут Санта-Фе в Нью-Мексико почав публікувати свою новаторську роботу на тему «складні адаптивні системи» (Waldrop, 1992). Ця перша робота була спрямована на науку: переважно на фізику і біологію і привела до виникнення теорії хаосу, екофізики і системної біології (Kauffman, 1992). Однак, комплексність незабаром поширилася на суспільні науки (Kiel and Elliott, 1997; Eve et al., 1997),

але акцент залишався на кількісному аналізі (то, що Eve et al. Назвали «надійними показниками») в політології, економіці та менеджменті в межах міждисциплінарного і мультидисциплінарного підходів. Існує одне застереження: комплексність винесла ідеологічний характер суспільних наук на перший план. Як підмітили Harvey and Reed (1997, стор. 296) в книзі Keil et al., Більшість вчених «побічно передбачає, що існує тільки одна громадська наука і єдиний науковий метод»; комплексність ставить під сумнів це «методологічне припущення» і вказують на те, що «жоден метод не може повністю оцінити багатосторонній комплексний характер соціального життя».

Так що ж таке комплексність? І яке значення вона має для вищої освіти?

Для початку ми повинні зрозуміти різницю між тим, що є ускладненим, і тим, що є комплексним. Ускладнена система схожа на заплутаний м'яч вовни: можливо, знадобиться деякий час і суттєві зусилля, але вузлики так і не вдасться розплутати. Проектування, які має не більше ніж шість змінних, є хорошим прикладом ускладненої системи. Комплексні системи являють собою абсолютно інший феномен. Комплексна система схожа на розгалужену і складну мережу, в якій всі елементи взаємопов'язані. Ці елементи неможливо роз'єднати: чим більше зусиль ми докладаємо, тим більш заплутаною стає мережу. Таким чином, проблеми, пов'язані з комплексними системами, вважаються «небезпечними», тому що їх неможливо вирішити традиційними шляхами, враховуючи їх взаємопов'язаність, взаємозалежність і вкрай заплутану природу. Як стверджує Dilger (2012), світ сам по собі є комплексним.

Існує набагато більше людей, ніж в минулому, з яких можна почати. Товариства є ще більш комплексними і більш взаємозалежними, ніж в минулому. Спостерігається значний прогрес в науці, техніці і економіці, який сильніше поглиблює загальну комплексність. Інтернет не тільки об'єд-

нує людей усього світу, а також містить масив даних, що збільшується експоненціально. Буде потрібно не одне життя для того, щоб переглянути і прочитати всю інформацію, яка генерується щодня. Принаймні, кількість, якщо не якість нових даних, є абсолютно приголомшуючим. Більш того, в той час як багато даних є досить простими, комплексність і глибина науки і техніки збільшується. Наприклад, новітні комп'ютери зменшуються в розмірах, але стають більш швидкими і ефективними, ніж їх попередники (Dilger 2012, стор. 50).

Протягом останнього десятиліття теорія комплексності істотно еволюціонувала. Вона складається з ряду ключових постулатів. Як пише Пейдж, ми можемо розглядати комплексність як «пересічні структури і моделі, які нелегко описати або передбачити. Системи, які продукують комплексність, складаються з різних структур, що підпорядковуються правилам і характеризуються взаємозалежною поведінкою. Ці структури взаємодіють за допомогою контактної структури або мережі. Також, структури часто пристосовуються. Адаптації можна вивчати в соціальних системах, або при природному доборі в екологічній системі» (Page 2012, стор. 17). Іншими словами, комплексні системи складаються з ряду різних структур, що взаємодіють за допомогою мережі, яка може бути комп'ютерною мережею, географічним простором, РІНКОМ, екосистемою або групою людей, товариств або інститутів. Багатство взаємодій дозволяє системі проходити спонтанну самоорганізацію: «... люди, які намагаються задовольнити їх матеріальні потреби, підсвідомо організують себе в економіку за допомогою множинних індивідуальних актів купівлі / продажу; це трапляється без будь-якого керівництва або свідомого планування. Гени при розвитку ембріона самоорганізуються певним способом, щоб створити клітини печінки, і іншим шляхом, щоб створити клітини м'язів. Літаючі птахи пристосовуються до дій сусідів і підсвідомо організовуються в зграю» (Waldrop, 1992, стор.11).

Більш того, ці комплексні самоорганізуються є адаптивними – вони перетворюють все, що б не відбувалося, в їх перевага. Адаптація може бути процесом навчання в соціальній системі або природний добір в екологічній системі. Якщо структури в комплексній системі пристосовуються, потім вони розвивають великі здатності реагувати на зміни зовнішнього середовища. Комплексні адаптивні системи мають іншу важливу характеристику: вони здатні стимулювати появу: іншими словами, інший порядок структур і функцій, які виникають в результаті взаємодій в мережі. Поява може бути як позитивним, так і негативним. Мурахи здатні будувати мости. Культури можуть трансформувати себе і стає інноваційними і динамічними. Комп'ютерні системи можуть руйнуватися. Ринки можуть впасти. Комплексні системи прагнуть бути великими, суперечливими і здатні стимулювати значні події. Саме тому «комплексність складно вимірювати» (Dilger, 2012).

Комплексні системи мають інші важливі особливості. Комплексна система, що складається з мереж, що пов'язують взаємозалежні і взаємодіють елементи, може генерувати позитивний відгук: циклічний механізм, який збільшує кількість речей в геометричній прогресії. Результатом безлічі незалежних змінних, що взаємодіють один з одним різноманітними шляхами в мережевий комплексній системі і генеруючих позитивний відгук, є хаос. Хаос отримав багато визначень від «типу упорядкованості без періодичності» до «якісного вивчення нестабільної аперіодичної поведінки в детерміністичних нелінійних динамічних системах» (Kellert, 1993, p.2). Цікаве визначення дав Едвард Лоренц, першопроходець в теорії хаосу: «коли даний визначає майбутнє, але приблизне сьогодення не може приблизно визначити майбутнє». Роджер Левін, науковий журналіст, дав популярне визначення: «від взаємодії окремих компонентів внизу виникає якийсь тип глобальної особливості вгорі, то, що ми не можемо передбачити, маючи знання про окремі компоненти» (Lewin, 1993, p.12). Такі системи здатні врівноважу-

вати порядок і хаос. Ця точка рівноваги називається межею хаосу: точка, в якій система знаходиться ніби в застиглим стані між стабільністю і повним розчиненням в нестабільності. На межі хаосу комплексні системи можуть руйнуватися або самоорганізовуватися в новий порядок. «Іншою відмінною характеристикою хаотичних систем є їх чутлива залежність від початкових умов – нескінченно малі зміни спочатку ведуть до великих змін в подальшому» (Sardar and Abrams, 1999, p.26). Це означає, що комплексні, системні мережі повні невизначеності, множинних аспектів і схильні до нестабільного поведінки (Nowotny, 2016 року; The Philosopher's Magazine, 2014 року). Це також означає, що комплексні системи самі по собі вимагають комплексних систем для розуміння і управління ними, – так званий Закон необхідної різноманітності. Різноманітність є не тільки необхідним, воно – обов'язкове і імперативне, воно також має множинний характер в його найширшому сенсі – різноманітність, плюралізм, мультикультуралізм, різні точки зору і інтер, мульти- і трансдисциплінарності. Все це повинно бути присутнім в будь-якому прагненні, яке намагається зрозуміти комплексні системи, включаючи вищу освіту і генерування знань.

Комплексність є не просто важливою теорією. Саме так влаштований і функціонує наш світ. Якщо ми повинні зрозуміти зміни в усіх їх вимірах, включаючи як соціальні, політичні та культурні зміни, так і зміни в освітніх парадигмах, ми не можемо ігнорувати комплексність. Розуміючи, що життя саме по собі зараз стала більш комплексною, і практично всі проблеми, з якими ми стикаємося, є комплексними, небезпечними, то, що комплексність повинна бути центральною в суспільних науках і вищу освіту, може здатися природним. Colander and Kupers (2014 року) запитують: «Чому тоді фахівці в галузі суспільних наук ще не застосовують це на практиці?» Їх відповідь: «... головна причина криється в тому, що у нас практично відсутні «фахівці в галузі суспільних наук»;

замість цього, ми маємо економістів, соціологів, політологів, психологів та ін., які розглядають політику з точки зору своєї області. Розподіл суспільних наук втратило інтеграцію, що є підставою комплексності» (Colander and Kupers, 2014 року, р. 260). Це неприродний стан, а результат академічної інституційної структури, яка заохочувала окремі одиниці.

Комплексність не може служити новою парадигмою, але вона безумовно має потенціал ініціювати появу нових парадигм. Bates описує її як «виникає парадигму»; він вважає, що «твердження засноване на значному обсязі знань, які науки про комплексності розвинули для пояснення комплексної освітньої динаміки» (Bates, 2016, р.75). Viacava and Pedrozo (2010) припустили, що якщо вищу освіту розглядається як адаптивна комплексна система і розвиває здатність справлятися зі складнощами, воно відкриє себе заново як нова парадигма. Однак, «ігноруючи базові принципи комплексності, освітні інститути, засоби і цілі яких надають зворотну дію один на одного, прийшли до незаперечної точки зору, яка полягає в тому, що служіння благим цілям за допомогою низьких методів закінчується, змінюючи і заміщаючи їх цими методами». Всі спроби «реформування мають позитивні результати» і, в подальшому, будуть підкреслювати криза в галузі вищої освіти (Konidari, 2011, р. 71).

У тому, що стосується знань і вищої освіти, комплексність вчить нас певним підходам, які ми не можемо дозволити собі ігнорувати. Комплексність каже – фактично, нав'язує – нам про те, що:

1. Наш глобалізованому світ є взаємопов'язаним, взаємозалежним і мережевим; «Комплексність наших викликів виникає через дедалі більшого взаємозв'язку людського світу». Таким чином, ми повинні звернути увагу на мережі і взаємодії, зворотний зв'язок і повторення: дії знаходяться у взаємодії.
2. Зміни можуть вивчатися лише конструктивно в межах трансдисциплінарності парадигми, що враховує комплекс-

не різноманітність людських суспільств, культур та різні дисципліни. Пейж (2011) визначає три типи різноманітності, яке ми повинні враховувати: варіації в межах типу, відмінності між типами і відмінності між товариствами або системами.

3. Ми не можемо оволодіти знаннями «раз і назавжди», знання, скоріше, є «тим, що ми повинні активно і постійно отримувати із зовнішнього середовища. Чому постійно? Тому що за допомогою наших дій ми створюємо знання і, створюючи знання, ми вчимося діяти різними методами, а діючи різними методами, ми генеруємо знання, які змінюють світ, через що ми діємо по-іншому, і так далі, нескінченно» (Osberg et al., 2008, стор. 213).
4. Знання генеруються в межах товариств і мереж і тому є контекстуальних, невід'ємними від соціального, культурного, інтелектуального і політичного контексту, і, фактично, комплексні. «Аналогічно самоорганізованим взаємодіям між компонентами в комплексній адаптивній системі, люди в організаціях взаємодіють на місцевому рівні, слідуючи локальним самоорганізаційним впливам, таким як сила, вибір і локальні моделі спілкування» (Bates, 2016, стор. 66). Вдосконалене дію певних особистостей, товариств або окремих інститутів не впливають на систему в цілому. Це буде відбуватися тільки тоді, коли суспільства збираються разом в мережі, які стимулюють реальні зміни.
5. «Освіта ґрунтується на радикальній переорієнтації дослідження від питань про рішення «кризи» в галузі освіти до питання про відкриту, перформативну природу знань» (Bates, 2016, р. 39).
6. «Освіта – це не просто процес набуття навичок та інформації, це процес становлення певної особистості – обізнаної людини в контексті, де те, що означає знати, обговорюється з урахуванням компетентності суспільства» (Wanger, 2008, р. 2).
7. Реформа в галузі вищої освіти не може зводитися до приписів, узгодженим планам і програмам. Комплексність

пояснює, чому програми і плани реформ в галузі вищої освіти «не можуть бути записані в програмних документах і передані для їх механічного впровадження» (Bates, 2016, стор. 3). Нові парадигми у вищій освіті можуть міститися в виникають питаннях, оскільки комплексність «розглядає зміни в освіті як виникають і чутливі до комплексних місцевих умов і ймовірності того, що зміни початкових умов, часто повторюваних у часі, можуть привести до непередбачених або небажаних наслідків» (Bates, 2016, стор. 40).

Комплексність має потенціал до відкриття нових можливостей і підводить нас до нової парадигми – у цьому сенсі радикальні зміни домінантних вірувань, традиційних структур і моделей знань, буття і дій. Але результатів не можна довідатися про нього заздалегідь. За визначенням, виникнення чогось або не можна передбачити. Однак, воно може привести до нових елементів і видінь і, таким чином, відкрити необмежені можливості. Так само, як і до зміни інших речей, так і до зміни наших очікувань і себе.

Звичайно, комплексність може включати аналіз даних, математичні маніпуляції і шаблонні операції (Page (2016), Kile і Elliott (1997), Eve at al. (1997)). Але комплексність найкращим чином передається як опису. Bates пише: «Бути людиною означає бути стурбованим значеннями, прагне до них, і значення можна передати тільки текстовим шляхом – за допомогою організованого опису або прози. Описовий підхід, що надає читачеві непрямий досвід, може підкреслити значення і міркування, що виникає на підставі даних. У комплексних неформальних організаційних дослідженнях описові методи пропонують потенціал для глибокого розуміння змін процесів і їх навмисних і ненавмисних наслідків, а також об'єднання множинних точок зору практиків (Bates, 2016, р. 81).

МАЙБУТНЄ І ПИТАННЯ ЦІННОСТЕЙ

У вищій освіті, орієнтованому на майбутнє, також йдеться про сенсах, визнання і посилення нашого людського суспільства. Одним з основоположних припущень робіт з футурології з різними точками зору є те, що існує не один, а багато варіантів майбутнього. Воно включає комплексність і трансдисциплінарності в якості головних постулатів і націлене на плюралізацію знань, а також ті самі кошти, за допомогою яких знання генеруються. Як зазначає Сардар, футурологія протистойть комплексності, а також суперечностей, успадкованим в цьому світі, вона враховує, як глобальні, так і локальні вимірювання планування; робить акцент на взаємозалежності і взаємозв'язках, і включає плюралізм і участь на всіх рівнях суспільства і культур. У тій мірі, в якій футурологія включає систематичне і дисципліноване, емпіричне і раціональне вивчення можливостей майбутнього, футурологія є наукою. Але експерименти неможливі в футурології, тому, в цьому сенсі, футурологія не є наукою. Наскільки футурологія включає далекоглядність, перспективний аналіз, створення видінь і образів, футурологія є мистецтвом. Це мистецтво прогнозування, засноване на науці дослідження (Sardar, 2006, стр. 63-64).

Хоча футурологія існує з початку 1960-х рр., Протягом двох останніх десятиліть і особливо після економічної кризи в 2008 р, вона знайшла більш гострий фокус в академії і інститутах вищої освіти. Раптово, це виглядає так, як ніби-то кожен «відкриває» і «стурбований» «майбутнім». Але «майбутнє», сприйняте і проектується багатьма, може бути в подальшому тим, цілі і завдання якого описував Сардар (1999). «Майбутнє» має різне значення для різних людей. Це очевидно, виходячи з назви, даному типу досліджень «майбутнього»: футурологія, футуристичний і футуризм в США, і далекоглядність в корпоративних, бізнес-, управлінських і технократичних колах. У певних корпоративних і військових штаб-квартирах вона розглядається як «стратегічний менеджмент». Акцент цих

підходах незмінно робиться на «майбутнє» : існує тільки одне майбутнє, яке можна обґрунтовано передбачити, яким можна керувати і які можна контролювати. Ці підходи презентують вивчення майбутнього так, слово воно було наукою, яку можна вивчатися, як і інші науки, наприклад, фізику або біологію. Як такі, вони не тільки ігнорують комплексність, а й суперечать зростаючій комплексності світу. У Європі та Австралії термін «вивчення майбутнього» краще підкреслює міждисциплінарну природу області, а також безліч альтернативних варіантів майбутнього. У Франції та Іспанії позначення «перспективні» використовується з аналогічною інтерпретацією плюралізму і множинності. Часто «вивчення майбутнього» скорочується до «майбутнього», як в «стійке майбутнє», який також є назвою найстарішого головного журналу в області: «Майбутнє – Журнал політики, планування та вивчення майбутнього» (Sardar, 2010).

Пророцтва використовуються як альтернатива «майбутнього». У міжнародному контексті, футурологія – найпопулярніший термін в медіа та серед письменників бестселерів для аеропортів, які використовують його виключно для «прогнозування майбутнього». Протягом останніх п'яти років, «прогнозування» використовується як синонім майбутнього. Jasman and McIlveen (2011) надали топологію домінантних термінів про майбутнє, які використовуються в дискурсі вищої освіти, і те, що вони означають в контексті досліджень:

Прогнозування зазвичай застосовується в економічному контексті, часто використовуючи статичні підходи для складання прогнозу;

Далекоглядність і стратегічне прогнозування спрямоване на те, щоб збільшити поінформованість про наслідки нинішніх дій в майбутньому, але не обов'язково надавати сценарії майбутнього, щоб допомогти визначити можливий і бажаний результат.

Дослідження майбутнього і вкрай важливі дослідження майбутнього зазвичай обмежені академічним контекстом,

який пропонує ретельне і глибоке міркування про майбутнє (Semetsky, 2008). Вимоги виходять за допомогою розуміння і теорій суспільства. Вкрай важливі дослідження майбутнього, як правило, враховують питання влади і управління.

Соціологія майбутнього також є академічним підходом, який відстежує появу домінантних ідей про майбутнє, історії мислення та нашого розуміння часу (Adams and Groves, 2007). (Jasman and McIlveen, 2011, p. 119).

Потрібно підкреслити, що більшість робіт про майбутнє характеризуються однобічною зосередженістю на прогнозуванні, або, в більш витонченому випадку, спрямовані на отримання корпоративної та економічної вигоди. Хороший приклад першого був продемонстрований Parag, який попросив Times Higher Education «п'ять експертів дати свої прогнози». В результаті з'ясувалося, що майбутнє буде обмежено доповненою реальністю, віртуальними платформами, більш звершень датчиками, 3D-принтерами і краудсорсінг (Parag, 2014 року). Інші «П'ять великих прогнозів майбутнього вищої освіти» стверджують, що навчальний план буде ставати більш мультидисциплінарним, буде існувати баланс між MOOCS (Massive Open Online Courses – масштабні відкриття онлайн-курси) і традиційним навчанням, залучення та утримання студентів буде пріоритетнішим, ніж будь-коли або, інститути вищої освіти будуть інвестувати в технології і вищу освіту буде досліджувати нові моделі фінансування (Lukanic, 2014 року). У статті на «цифровому рівні», Economist бачить схожі тенденції (Economist, 2014 року), які приведуть до «довгоочікуваного землетрусу». Насправді, немає нічого нового або «сильного» в таких прогнозах, вони є банальними, заснованими на посередньому аналізі, і кажуть мало цінного або зовсім нічого про «майбутньому». Завдання зводиться до трохи більшого, ніж екстраполяція сучасності в майбутнє, саме тому такі прогнози в основному сфокусовані на технологіях. Як результат, всі структури і значення, які вони представляють, не змінюються. «Криза» у вищій освіті більше підкреслюють, ніж намагаються вирішити. Більшість наукових робіт

безглузді, бо вони створені без знань про футурології або розуміння того, що майбутнє має багато можливостей та варіантів розвитку подій. Наприклад, есе, зібрані Олсоном і Преслі в виданні «Майбутнє вищої освіти» (2009), більше аналізують нинішні проблеми, такі як переосмислення вищої освіти, переоцінка цілей вищої освіти, відмінність між громадським та особистим благом, ніж досліджують можливості майбутнього. 22 «лідери вищої освіти» написали наукові, високотеоретичні і критичні статті, але вони все про сучасну ситуацію, а не про альтернативні варіанти майбутнього.

Однак, справжні дослідження майбутнього в інститутах вищої освіти можуть принести дивіденди – фактично так і відбувається. Можна навести як приклад Центр досліджень майбутнього Фінляндії в Університеті Турку. Заснований в 1992 р як допоміжне установа Школи економіки Турку, Центр має понад сотню факультетів з сотнями студентів, що навчаються на магістерських та аспірантських програмах. Більшість ранніх робіт в Центрі були сфокусовані в першу чергу на економічне майбутнє і привели до змін в освіті Фінляндії. Середню освіту, наприклад, було змінено радикально: орієнтація на знання з певного предмету була заміщена на 4К: комунікація, креативність, критичне мислення і колаборація. Як результат, освітня система в Фінляндії вважається однією з найкращих в світі (Wenger, 2008). Найбільш успішним проектом Центру було створення і подальше зростання Nokia. І його найбільшою невдачею? Занепад Nokia: цей бренд був куплений і надалі знищений Microsoft. Центр зараз перетворився на мультидисциплінарний, як і Арізонський державний університет, і дослідження зараз спрямовані на альтернативні варіанти майбутнього. Але загальний акцент все ще залишається на економіці і технології: дослідження зовнішнього середовища, енергетичні дослідження, продовольство і споживання, біоекономіка і безпеку з деякими відгалуженнями в освітніх, соціальних та культурних питаннях. У деяких країнах цей тип робіт з дослідження майбутнього здійснюється за допомогою того, що зазвичай називається

«колаборація», але в дійсності зводиться до трохи більшого, ніж відкриття кампусів західних університетів і імпортуванні досвіду західних корпорацій, які часто створюють «хаби знань», щоб показати превалюють технологічні тенденції. Катар і Дубай надають хороші приклади, і Індія також рухається в тому ж напрямку. Як стверджують Yeravdekar and Tiwari, «маючи величезну потребу в якісному вищу освіту, запрошення іноземних університетів для закладення його підстав тут є вкрай важливим для вирішення недостатнього забезпечення громадян освітою. Наприклад, Індія повинна відкрити ще 800 університетів до 2020 р щоб задовольнити освітні потреби 45 млн. Студентів. Ця потреба не може бути задоволена виключно за допомогою місцевих університетів» (Yeravdekar and Tiwari, 2014 року, р. 171). Іноді колаборація просто означає надання MOOCS за допомогою співпраці з корпораціями. Як зазначає Butler (2015), «ця співпраця є дивним прикладом того, як великі університети можуть реагувати на виклики руйнівних інновацій. АМУ – головний державний університет, який вже відчув запах кави, співпрацюючи з Starbucks, надаючи можливість для співробітників компанії, в той час як edX є проектом, розвиненим двома найпрестижнішими американськими інституціями (Гарвард і Массачусетський технологічний інститут). Чекайте ще більш несподіваних варіантів співпраці в ці непередбачувані для американської вищої освіти часи».

Такі варіанти співпраці стимулюються непохитною вірою в технологічне майбутнє, засноване на припущенні про те, що майбутнє вищої освіти є функцією виключно цифрових технологій і ніщо інше не має значення. «У цю еру, коли кожна особистість отримує унікальне утворення», – пишуть Yamamoto and Karaman в «Education 2.0», – «руйнівний змагання буде зменшуватися, і люди будуть реалізувати себе в більш продуктивній середовищі. Може здатися, що утопія Мора (1516 г.) і передбачення, що стосуються вищої освіти, можуть бути втілені в життя за допомогою цих технологічних підходів».

Все вищу освіту буде надаватися онлайн, і класні кімнати зникнуть. «Коли особистість отримує доступ до чарівної країни інтернету, він або вона може отримувати інформацію за допомогою мобільного телефону або мобільного пристрою. Це перетворить кампуси на класичні і ностальгічні місця освіти, де живуть людьми, які бажають відвідувати класи» (Yamamoto and Karaman, 2011, p.116).

Однією з причин наявного оптимізму щодо технологій є те, що вони сприймаються як головна рушійна сила змін. Вони на величезній швидкості несуть нас до добре певного, детерміністичних і технократичному майбутньому. Саме тому все більше центрів дослідження майбутнього в університетах Сінгапуру, Тайваню і Південної Кореї сконцентровані на технологіях, і зацікавленість у футуристичних речах в університетах Перської Затоки, зокрема Дубай, зосереджена на нових технологіях, інноваціях і «передових знаннях». Але, незважаючи на вітання «критичного мислення», технології не розглядаються самі по собі і, в зв'язку з цим, не існує конструктивних досліджень варіантів їх розвитку в майбутньому. Сьогоднішні тенденції просто екстраполюються на майбутнє, і вважається, що саме так все буде відбуватися: або, як сказано на обкладинці «Flashes», щомісячного журналу, присвяченого знань і розвитку Фонду Мухаммада ібн Рашида аль-Мактума», це рівнозначно «з'єднанню умів» і «створення майбутнього». Фактично, майбутнє не може бути «створеним», скоріше, воно може бути колонізована (Sardar, 1993).

«Якщо ми розглянемо всі тенденції разом, здасться очевидним, що Силіконова долина перетвориться на найсильніше місце на просторах усієї планети» (Maney, 2016, стор. 31).

Фокусувати дослідження майбутнього на технологіях означає те ж саме, що починати будувати будинок з даху. Як зазначає Джим Дейтор, який присвятив все своє життя вивченню альтернативних варіантів майбутнього, «абсолютно необхідно спочатку визначити, яке майбутнє чекає суспільство, а потім вирішувати, яке майбутнє має бути в

освіти» (Dator, 2014 року, стор.3). Відносно суспільства, потрібно врахувати два фактори: яке майбутнє чекає суспільство, виходячи з сучасних тенденцій, і яке майбутнє повинно бути в суспільства, виходячи з наших надій і прагнень. Безсумнівно, обов'язковим питанням є питання цінностей. Ми повинні знайти шлях від можемо до повинні; який означає, що ми повинні мати чітке уявлення про те, які цінності ми хочемо спроектувати на майбутнє, і реальне бачення того, що суспільство бажає створити в майбутньому. Ми повинні розуміти наші можливості і обов'язки. Це означає, що «викладачі повинні вивчати літературу, яка підтримує кардинально різні варіанти майбутнього, перед тим, як здійснювати будь-якої довгостроковий план або програми, спрямовані на його виконання» (Dator, 2014 року, стор. 1).

Звичайно, цілком можливо, що «імовірнісні варіанти майбутнього» можуть включати елементи, які можуть служити «обов'язковим варіантів майбутнього». У своєму дослідженні «орієнтованого на майбутнє вищої освіти» Rieckmann передбачає, що багато ключових компонентів освіти, спрямованого на сталий розвиток, повинні заохочуватися в університетах. Вища освіта повинна бути орієнтованим на компетентність: замість просування певних форм поведінки і способів мислення, воно повинно бути сконцентовано на побудові здатності критично мислити, як про те, що кажуть експерти, так і за межами цього, і перевіряти ефективність і стійкість ідей в майбутньому. Акцентувати увагу також потрібно на дослідженні протиріч. І вища освіта повинна встановлювати «тісні зв'язки між якістю зовнішнього середовища, рівністю людей, правами людини, світом, а також їх основні політичні зв'язки» (Rieckmann 2012, p. 129).

Велика частина європейської та австралійської традиції досліджень майбутнього займається цими цілями. Оскільки трансдисциплінарності дослідження не вкорінені в певній дисципліні, дослідження майбутнього збагачені поглядами, концепціями та інструментами всіх академічних дисциплін,

роблять упор на плюралізм, різноманітність і комплексність, і таким чином вони ідеально пристосовані для того, щоб бути інтегрованими в усі аспекти вищої освіти, що було показано в роботі Дейтора «Просування майбутнього: дослідження майбутнього у вищій освіті» (Dator, 2002). Стверджується, що концепції та методології майбутнього є корисним інструментом для вивчення мульти- і трансдисциплінарних предметів. Наприклад, сценарії є чудовим засобом, що забезпечує зв'язок між поняттями стійкості і «соціальним освітою за допомогою надання можливості учасникам обговорювати різні варіанти подолання невизначеного майбутнього» (Tschapka and Kim, 2015). Насправді, цілий ряд педагогічних методів був розвинений для просування критичного, всеосяжного, мультидисциплінарного мислення при розгляді комплексних питань (Fahey і Randall, 1998; Iversen, 2003; Miller, 2007; Barth, 2011); і Організація економічного співробітництва та розвитку зараз настійно вимагає, щоб ми переглянули сценарії і переосмислили освіту. Як стверджує Semetsky (2010), знання, згенеровані за допомогою процесу роздуми і дослідження майбутнього, можуть бути визначені як знання *in vivo*, які генеруються в межах поточних процесів. Вони ґрунтуються не тільки на тенденції і питаннях в зовнішньому світі, а також пов'язані з культурою, традицією, світом людської суб'єктивності, аналізом питань влади і управління, і обов'язково включають систему цінностей і значень, що виходять за межі даних і фактів. В ідеальному варіанті, конструктивні дослідження майбутнього повинні бути спрямовані на те, щоб висунути нову концепцію вищої освіти, як установи моральних норм, що просуває рівність, різноманітність і соціальну справедливість.

НОВЕ РОЗУМІННЯ

Отже, що ми можемо сказати про нещодавні зміни, тривалих тенденції, критиці і зусиллях, спрямованих на створення зсуву парадигми в дискурсі вищої освіти?

В умовах очевидного відсутності нової, чітко визначеної парадигми вищої освіти ряд тем є очевидними і викладені в наступних десяти пунктах:

1. Вища освіта проходить період невизначеності і кризи, обумовлений стрімкими технологічними змінами, але ця криза також є кризою цілей, цінностей і епістемології. Університети більше не грають свою традиційну роль у розвитку, збереженні і передачі знань, і замість цього перетворилися на бізнес, який надає послуги клієнтам і споживачам. Професори та викладачі зараз прирівняні до операторів на фабриках.
2. Спроби переосмислення ролі університетів нічого не значать. Переосмислення під егідою наддержавних організацій, таких як Світовий банк, Міжнародний валютний фонд і Організація економічного співробітництва і розвитку, обмежена превалюють парадигмами з акцентом на неоліберальну економіку. Існує рух в напрямку злиття і міжнародного співробітництва між університетами, і багато університетів зараз керують кампусами на Близькому Сході, в Індії, Китаї та Південно-Східної Азії.
3. З іншого боку, ми повинні розглядати університети як моральні та інтелектуальні структури, незалежні від політичної влади і економічної сили (Alternative white paper, 2011); або як кооперативні установи, які знаходяться в колективній власності академіків, адміністраторів та студентів (Matthews, 2013); або як суспільство, активно залучена в діалог в межах колективного здобуття знань (Skúlason, 2015).
4. Моделі генерування ідей також змінюються. Існує велика кількість теорій генерування ідей, таких як постнор-

мативна наука і знання другої форми. Все частіше знання генеруються в розширених товариства (які включають фахівців і неспеціалістів), мережами товариств в локальному та глобальному контексті і «є колективними і втіленими». Ми також повинні усвідомлювати, що велика частина нових знань є «небезпечними знаннями» (Facer, 2011), і «ми не можемо вимірювати знання» (Moravec, 2015).

5. Наш глобалізованому світ стає більш взаємозалежним і складним, і щоб залишатися відповідним, вищу освіту вимагає більшої обізнаності в комплексних і незбагнених можливості. Комплексність вимагає інтегрованості всіх рівнів вищої освіти, включаючи структури інститутів, і комплексність повинна використовуватися для переосмислення освітньої теорії, щоб вивести нас за межі існуючого і привести до нових концепцій.

6. Більш складні проблеми і питання не можуть вивчатися і вирішуватися в межах однієї дисципліни. Ми повинні рухатися в напрямку мульти- і міждисциплінарних моделей дослідження та генерування ідей.

Хоча дисциплінарна структура можливо і збережеться в найближчому майбутньому, вона стає менш відповідної для комплексного, взаємопов'язаного світу. Тому надзвичайно важливо переформатувати університети на підставі принципів між- і трансдисциплінарності.

7. Комплексні предмети вимагають комплексних підходів і тому краще, якщо ними займаються кілька дослідницьких груп або університетів, які працюють як мережа для досягнення загальних цілей. Нові комунікаційні технології, зокрема Mediawiki – інтернет-технологія, що дозволяє численним користувачам легко і швидко завантажувати, будувати і розвивати контент в інтернеті – часто використовується для того, щоб просувати і підтримувати спільне навчання студентів в інститутах вищої освіти (Hadjerrouit, 2012). Дослідницькі групи з різних частин світу працюють разом над складними проблемами,

використовуючи новітні технології соціальних медіа, щоб створювати товариства знань і генерувати нові знання. Але технології повинні також піддаватися ретельному аналізу.

8. Світ стає все менш стійким. Тому існує нагальна потреба для вищої освіти прийняти стійкість. Сталий освіту сконцентровано на базових потребах людей усього світу, щоб поліпшити їх якість життя без нанесення шкоди для якості життя майбутніх поколінь.
9. Все більшу стурбованість викликає «майбутнє», і потреба у вивченні майбутнього в такій же мірі, як ми вивчаємо минуле. Але це майбутнє розглядається крізь призму технологічних досягнень і сприймається як детерміністичне й монолітне. Дослідження майбутнього вищої освіти і університетів вказують на «обмежену критичну гнучкість в своїх припущеннях про майбутнє і пропонують викладачам обмежену підтримку у відповідь на дедалі більшого сучасний дискурс радикальної невизначеності» (Facer, 2013). Проте, вони надали деякі позитивні результати, які ми спостерігаємо в разі Фінляндії і таких інститутів, як Арізонський державний університет і Тамкангський університет в Тайвані. Дослідження сталого майбутнього, які включають комплексність, поміщають різноманітність, цінності і культуру в центр свого дискурсу. Маніфест 15 використовує відому цитату наукового фантаста Вільяма Гібсона, щоб припустити те, що «майбутнє вже тут – воно просто нерівномірно розподілене». Вища освіта далеко позаду «більшості сфер промисловості в основному через нашу схильності озиратися назад замість того, щоб не дивитися вперед. Наприклад, ми вивчаємо історію літератури, а не майбутнє писемності. Ми вчимо історично важливі математичні концепції, а не беремо участь в створенні нової математики, необхідної для побудови майбутнього» (Moravec, 2015). Також стверджується, що майбутнє має розглядатися не як стратегія, а як цінність (Sterling, 2012).

10. Маючи все це, багато хто з наших припущень про цілі вищої освіти, розвитку навчального плану, навчання, генерування ідей, функціонування університетів, можливостей працевлаштування для учнів і кар'єрного зростання (включаючи академічні кар'єри) зараз стали невідповідними, хоча і не обов'язково є неправильними. Протягом останніх двох десятиліть світ істотно змінився.

Незважаючи на обмеження області досліджень, саме це я вважаю станом розвитку.

Нинішнє безвихідне становище в створенні нових парадигм вищої освіти також надає нам можливість. Ми можемо зробити внесок у виникнення нових парадигм, а також грати їх формуванні. Однак, не все можна досягти за допомогою єдиного мегапроекту, або певних «робочих планів». Потрібно постійний процес, який постійно пристосовується до швидких змін обставин. Процес має розпочатися з невеликого приросту, який діє як каталізатор, поступово наростає і набирає обертів.

Більшість письменників, які досліджують питання реформ у вищій освіті, постійно закликають інститути звернути увагу на виклики майбутнього, потреби і вимоги майбутнього покоління, як ми побачили з цього дослідження. Дискурс досліджень сталого майбутнього зокрема сфокусований на майбутньому. Але перед тим як хтось вирішить конструктивно досліджувати альтернативні варіанти майбутнього, потрібно провести ретельний аналіз літератури, тобто знайти розуміння того, як досліджувати і вивчати, ознайомитися з методами і усвідомити, як майбутнє прогнозується і формується. Грамотність є життєво необхідною, якщо інститут вищої освіти прагне (а) подолати виклики майбутнього за допомогою адаптації до стрімких змін, залишатися актуальним і отримувати користь від виникаючих можливостей, як, наприклад, Арізонський державний університет; або (б) сприяти соціальній справедливості, рівності і посилювати нашу людяність, як стверджує Keri Facer (2011); або (в) створювати нові парадиг-

ми, які віддаляють нас від неолібералізму і кризи у вищій освіті і відкрити шлях істинним соціальним, культурним, інтелектуальним та інституційним трансформацій.

Ronbald Burnett (1999) підкреслює, що вища освіта перебуває в сум'ятті, оскільки університети існують в «еру величезної складності», в якій невизначеність, змагальність, хаотична поведінка і збільшується невігластво є нормою. Легше бути переповненим комплексністю, і хоч існують деякі знання про природу комплексності та поведінці мереж, ми практично нічого не можемо зробити. Щоб приборкати комплексність, «ми повинні визначити часові проміжки, коли втручання матиме великий вплив» (Scott, 2011).

З іншого боку, ми можемо сказати, що вища освіта стала «постнормативним» (Sardar, 2010 року; Sardar, 2015; Sardar and Sweeney, 2016 року; Sardar, 2016) – норми і конвенції вищої освіти не відповідають нашому часу і не можуть нормально функціонувати.

Як нас вчить критична теорія, культурні, постколоніальні дослідження і вивчення знань корінних народів, словник є імпортом. Мова, який ми використовуємо для аналізу і синтезу, грає важливу роль в укоріненні нас в існуючих парадигмах або посиленні наших зусиль для просування нових парадигм.

Щоб отримати будь-який сенс і значення і спробувати реформувати вищу освіту потрібно звернути увагу на ці зауваження. Однак, виходячи з того, що ми почерпнули з цього досить великого, але не зовсім цілісного дослідження літератури, і того, що ми вже знаємо, існує безліч інших факторів, які ми також повинні брати до уваги.

Існують достатні докази для того, щоб припустити, що освіта в науці, інженерії та медицині в університетах мусульманського світу викладаються некритично без урахування контексту. Те, що викладається, не є наукою, а наукоподібністю – сліпою вірою в науковий метод. Як результат, в мусульманських суспільствах практичних відсутні наукові досягнення. Стверджувалося також, що це вкрай вузьке

освіту частково відповідальна за образ мислення Jihadis (Rose, 2015; Gambetta and Hertog, 2016).

Сучасний підхід до наукової освіти є головною проблемою мусульманських громад. Щоб побороти цю тенденцію, ми можемо, наприклад, розвивати програму для просування вкрай важливого наукового освіти в мусульманських університетах, яке враховує контекст, історію та філософію науки, і звільняє уяву (Наф, 2012). Ми спостерігаємо незначне поживання історії і філософії мусульманської науки на Заході (але, на жаль, не в мусульманському світі), ми можемо отримати користь від нього. «Філософія на арабській мові», зазначає John Marenbon, зараз отримує колосальну увагу не тільки в середовищі ісламознавства, але також на філософських факультетах і, в деяких випадках, також серед вчених, які вивчають латинську традицію. Викривлене розуміння арабської філософії, згідно з яким вона припинила свій розвиток до 1200 р. зі смертю Аверроеса, останнього арабського мислителя, який впливав на латинську філософію, зараз замінюється іншим, яке розглядає традицію, що включає досягнення таких мислителів, як Тусі в XIII столітті і Мулла Садра в XVII столітті. Зараз досліджуються області арабської філософії, які були невідомі в західні середні століття, зокрема філософія мови аль-Фарабі або логіка моделі Авіцени (Marenbon, 2016, p.78).

Ми можемо стати на чолі цієї маленької хвилі. Створити інноваційні навчальні плани, що враховують соціальний і культурний контекст, і інтегрувати нові відкриття в історії і філософії науки в наукову освіту. Проект, який просуває більш збалансоване наукову освіту в мусульманському світі, буде надзвичайно успішним.

Ми можемо піти далі і мотивувати університети в мусульманському світі співпрацювати один з одним і з західними університетами, щоб створити мережі дослідників і вчених, що працюють над вирішенням місцевих проблем в локальному контексті і в міжнародному масштабі над загальними проблемами мусульманських і немусульманських

громад по всьому світу. Загальні і очевидні проблеми наукової освіти описані, наприклад, Мусульманської міжнародної наукової ініціативою в «Науці в університетах мусульманського світу» (2015) не можуть бути вирішені окремими університетами. Вони вимагають спільних зусиль та обміну матеріальними та інтелектуальними ресурсами. МПМ має чудові зв'язки з низкою американських і турецьких університетів, які можуть служити платформою для ініціювання та побудови цієї мережі. У Європі проект Університетів в економіці знань (англ. Universities in the Knowledge Economy (UNIKE)) надає нам корисну модель. Чотирирічний спільний проект фінансує 15 кваліфікованих вчених в шести європейських університетах, які працюють над просуванням взаємозв'язків між університетами та економіки знань в Європі та азіатсько-тихоокеанському регіоні. У той час як дослідження можуть залишатися традиційними, модель співпраці є новою і оригінальною. Згідно сайту проекту, мета «UNIKE полягає в навчанні групи дослідників, щоб в майбутньому вони стали лідерами досліджень і проводили оригінальні дослідження, що стосуються зміни ролей і полів діяльності університетів в виникають глобальних економіках знань» (UNIKE, 2016). Мусульманські організації можуть просувати створення подібних мереж вчених в західних і мусульманських університетах, які працюють над вирішенням специфічних проблем мусульманських громад, включаючи більш відповідні програми наукової освіти, введення філософії в мусульманські університети і відкриття гуманітарних наук в інститутах вищої освіти.

Маючи в своєму розпорядженні свої збільшується важливістю і тим фактом, що нові знання генеруються переважно за допомогою мереж, Маніфест 15 говорить: «мережа є навчанням», – нам потрібно просувати і створювати якомога більше наукових та інституційних мереж. Фактично, можна стверджувати, що нам потрібно створити Мережевий університет, який би працював над сучасними і виникаючими проблемами мусульманських громад – подібний до запропонованого

Мережевого університету BRICS. Ідея створення розгалуженої мережі вчених і дослідників, що працюють в різних університетах, сконцентрованої на питаннях енергії, екології та зміни клімату, водних ресурсів, усунення забруднення і міжнародних відносинах особливо з точки зору країн BRICS (Британія, Росія, Індія, Китай і Південна Африка) (O'Malley, 2016). Хоча проект критикували через те, що ним керує Росія, він передбачає шлях просування вперед.

Оскільки нові знання генеруються в суспільствах за допомогою енергійного діалогу, ми повинні створити цілий ряд наукових товариств, які займаються дослідженням різних аспектів реформ і зсуву парадигм. Групи вчених, академіків і мислителів повинні об'єднається на регулярному підставі, щоб брати участь в діалозі. Члени цих товариств повинні бути фахівцями в різних дисциплінах. Ми не зможемо отримати нові знання, якщо ми, наприклад, просто об'єднаємо традиційних вчених разом. Вони будуть просто погоджуватися один з одним, зробилять висновок, що Улама вирішили всі проблеми для вічного життя, і обійдемося без блаженної посмішки на їхніх обличчях. Діалог включає множинні і часто суперечливі точки зору, коли погляди і припущення піддаються сумніву і розглядаються з різних сторін, і синтез відбувається за допомогою заперечування і визнання різних поглядів. Вони є «маленькими революціями» Флемінга, які поступово створюють тріщини в доктринах домінантних парадигм (Fleming, 2013).

Якщо знання найкращим чином генеруються в контексті застосування і специфічних потреб, ми повинні розглянути на контекст і специфіку. Або, піти іншим шляхом, створюючи плюралістичні дисципліни, які виникають з нашої власної стурбованості. Розглянемо як приклад одну з найбільших проблем для мусульман та Ісламу в сучасні часи: ісламофобію, яка істотно поширилася і замінив старий науковий дискурс орієнталізму. На відміну від орієнталізму, зосередженого в наукових і літературних джерелах, ісламофобія проникла в усі сфери життя – в політику, кінематограф,

телевізійні шоу, театр, новини, медіа, блоги і навіть закріпилися в інститутах. Цікаво відзначити, що зараз виникає нова самостійна область досліджень: книги і статті, присвячені ісламофобії, набувають все більшого поширення, про ісламофобії вчать в університетах, і існує річний Європейський доповідь про ісламофобії, який є дослідженням ісламофобних тенденцій в 25 європейських державах. Але ісламофобія є частиною більш серйозних питань: зростання різних типів невігластва. У постнормативну еру, коли знання беруться під сумнів і факти оспорюються, невігластво часто навмисно поширюється. Ми не говоримо про стару добру пропаганді або рекламі. Подумайте про те, як тютюнова промисловість навмисно поширюють неправильну інформацію щодо того, що куріння провокує рак, проводячи свої власні дослідження, фінансуючи дослідження в авторитетних установах за допомогою своїх сильних лобі. Те ж саме можна сказати про нафтових компаніях і проблеми зміни клімату, нафтові компанії навіть заснували і фінансували аналітичні центри, щоб проводити дослідження, які заперечують справжні факти глобального потепління. Абсолютно те ж саме зараз спостерігається в сферах генетичної інженерії, інших наукових відкриттів, областях економіки і фінансів. Але неuczтво не тільки проявляється в навмисному поширенні неправдивої інформації, воно має також і інші виміри. Ми нічого не знаємо про питання, які не мають відповідей в нинішній час і можуть бути вирішені тільки в майбутньому. Припущення про те, що в складній ситуації існує «правильне рішення», якщо при цьому немає правильних і неправильних відповідей, саме по собі є формою невігластва. Наші припущення про аксіоми також ведуть нас до невігластва «невдомих невідомих» – явищ, про які ми нічого не знаємо, а повинні. Таким чином, невігластво, як більшість явищ в сучасні часи, є комплексним феноменом, який ми повинні самостійно вивчати. Тому ми спостерігаємо виникнення міждисциплінарної галузі досліджень невігластва, також відому під назвою агнотологія (Proctor and Schiebinger, 2008; Firestein, 2012; Gross

and McGoeu, 2016). Ми повинні розвивати здатність визначення таких нових областей, а також створювати області, найкращим чином враховують специфіку наших умов. Можливо, ми можемо створити трансдисциплінарних центр, який об'єднує як вчених широкого кола областей – суспільних наук, мистецтвознавства та гуманітарних наук, природничих наук, а також традиційних вчених, що займаються дослідженнями контекстуальних знань і формуванням нових, спеціальних областей досліджень. Цей центр може розташовуватися в певному місці, або ж бути динамічною або інклюзивної мережею, або включати обидва варіанти, але нам потрібно розвинути здатність визначати виникаючі проблеми і постійно критикувати і відчувати ідеї в безперервному поточному процесі.

Також існує неприємне питання виникають технологій. Безсумнівно, найбільший виклик для інститутів вищої освіти виходить від нових і виникаючих технологій, які завжди мають свої позитивні і негативні сторони і включають складні моральні та етичні, адміністративні та фінансові знання і дослідження, питання і вибір. Ці технології не можна ігнорувати. Щоб розвиватися, а не просто виживати, університети майбутнього повинні мати здатність визначати ключові питання, що виникають і посилюються тенденції, і приймати зважені рішення та інвестувати ресурси відповідно. Але чи може хтось приймати відповідні рішення в питаннях складних нових технологій? Наприклад, подумайте про одну з новітніх технологій, що викликає широкий інтерес і значні інвестиції – блокчейн, структура, яка лежить в основі криптовалюти, таких як біткойни і Етеріум. Блокчейн створює «блоки» коду для кожної трансакції на власній платформі – від натискання на посилання до пересилання грошей. Всі трансакції містяться в блоках, які створюють відкриту і широку бухгалтерську книгу. Потім блоки даних служать як публічні записи і зберігаються в ланцюжку, яка не може бути змінена без створення нової трансакції. Для деяких, блокчейн є новою базою даних, яка підсилює прозорість і

безпеку за допомогою децентралізації всіх даних і транзакцій всередині мережі; для інших, блокчейн надає можливість перехопити контроль над корпоративними силами, які домінують в області світових комунікаційних технологій і на фінансових ринках за допомогою нових інтернет-інтерфейсів (Allison, 2016) і банкових платформ (Van de Sande, 2015; Tapscott and Tapscott, 2016).

У той час як одні вважають, що блокчейн відкриває нову еру або ж продовжує нинішню, технологія сама по собі є важливою і потребує нашої уваги. Насправді, їй вже приділяється величезна увага. Наприклад, міжнародна консультативна фірма Deloitte говорить про «нову золоту лихоманку» і зазначає, що світове інвестування в цю зароджується технологію експоненціально збільшується протягом останніх кількох років (Deloitte Australia, 2016). Головні міжнародні банки і фінансові компанії інвестували в блокчейн-стартапи і працюють в напрямку побудови внутрішніх можливостей для цієї технології. Уряду і громадянське спільноти також прагнуть до того, щоб позиціонувати себе в якості лідерів в цій сфері. У лютому 2016 року уряд ОАЕ створило «Міжнародну раду блокчейна» як підрозділ Музею фонду майбутнього (Prisco, 2016). В початку 2016 р Міжнародний комітет Червоного Хреста почав пілотний проект, використовуючи криптовалюту, засновану на блокчейне, в Бангладеш. Практично в той же час Гуманітарний блокчейн, британський стартап, почав працювати з метою «реагування на та вирішення складних глобальних проблем, таких як расизм і безробіття, в суспільствах Африки і Америки, торгівля наркотиками в Латинській Америці і торгівля дітьми в сексуальних цілях» (Scott, 2016).

Природа технології блокчейн породжує ряд соціальних, культурних, економічних і етнічних питань і, як зазвичай відбувається з будь-якої нової технологією, його майбутнє активними темпами колонізує. З огляду на всю зацікавленість і хайп щодо блокчейна, не кажучи про проблему невігластва,

що в цій ситуації можуть робити університети? Які між- і трансдисциплінарності програми вивчення блокчейна можуть впроваджувати університети? З огляду на швидкість розвитку і інвестування, як університети можуть працювати з приватним і громадським сектором, щоб генерувати нові знання про блокчейн? Як можна використовувати блокчейн в університеті для просування прозорості та обміну знаннями? Чи може підвищена увага до блокчейну привести до відволікання ресурсів від інших не менш важливих програм? Якщо блокчейн використовується для управління університетом, то який вплив матиме ця технологія на фінанси і бухгалтерію (Long, 2016)? Які партнери університетів можуть бути пов'язані з глобальним співтовариством блокчейна? Які нові партнерські зв'язки можуть бути побудовані навколо технологій блокчейн? Існують також специфічні питання, що стосуються мусульманського контексту. Чи стане блокчейн іншим технологічним інструментом ослаблення економічного розвитку в мусульманському світі? Чи зможуть багато мусульманських країн в повній мірі скористатися потенціалом цієї технології, враховуючи існуючі бар'єри для інтернет-технологій в країнах Півдня? Чи мають освітні системи в мусульманських університетах здатність генерувати необхідні людські сили з належними вміннями? На ці та інші подібні питання неможливо дати відповіді без проведення наукових досліджень і отримання нових знань про блокчейн. Вони вимагають міждисциплінарного підходу до досліджень, спрямованих на вивчення блокчейна, які повинні допомогти врахувати зміни в технології. Тому блокчейн може і повинен обговорюватися. Існує цілий ряд нових технологій, починаючи від штучного інтелекту, генетичної інженерії, нейрокомп'ютерних інтерфейсу, імплантованою електроніки, нанотехнологій і закінчуючи квантовими комп'ютерами, які вимагають особливих між- і трансдисциплінарних досліджень і обговорень. Всі вони будуть мати істотний вплив на майбутнє вищої освіти. Існує ризик, пов'язаний з цими технологіями, який повинен уважно вивчатися і аналізуватися. І ще, відсутня

цілісна міждисциплінарна область досліджень, сконцентрована на цьому життєво важливому питанні. Це винятковий випадок для того, щоб об'єднати західні та мусульманські університети разом для співпраці і генерування ідей, які забезпечать усвідомлений вибір, незважаючи на майстерність і ідеологічне мислення.

Існують інноваційні дискурси, нові трансдисциплінарності форми досліджень, свіже розуміння того, як нові знання генеруються в комплексному, невизначеному, мережевому світі і не розвиваються парадигм в стані дозрівання. Але масштаб реформи у вищій освіті і формування нових парадигм є широко відкритими. Тільки кілька подальших кроків викладені тут, вони можуть бути вивчені в подальшому, розширені і перетворені в повноцінний, динамічний, безперервний план дій. Однак, вони дійсно припускають, що ми маємо чудову нагоду зіграти важливу роль в плануванні реального шляху по хаотичному формується ландшафті.

Майбутнє вабить.

- 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 Ciani, 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 Proglar. 1st edition. Citizens International, 10350 Penanag, Malayasia.
- — —. 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/University_of_the_future_2012.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/$FILE/University_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/9619/10376170210CommissionI-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.
- Jenseniuss, 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 Restructing 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): S32-37. 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. Reykjavik: 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.

Від ісламізації до інтеграції знань

Під час підписання ланкастерської угоди в 1744 році в Пенсильванії між урядом штату Вірджинія і шістьма народами, уповноважені штату Вірджинія, які прагнули поліпшити умови життя корінних народів, висловили своє бажання створити Фонд для навчання індіанської молоді в Вільямс-бурзькому коледжі. Представник уряду сказав: «Якщо шість народів будуть посилати своїх молодих хлопців в наш коледж, то ми забезпечимо їх сучасною освітою». Представник індіанців подумав кілька хвилин і відповів: «Ми знаємо, що Ви високо цінуєте ту якість освіти, яку надає коледж, і утримання нашої молоді буде дуже недешевим для Вас. Тому ми переконані, що Ви прагнете зробити добре для нас і ми щиро Вам вдячні. Але Ви, безсумнівно, розумні люди, повинні знати, що різні народи мають різні уявлення про навколишній світ, і не зрозумійте нас неправильно в разі, якщо наші ідеї про освіту не співпадуть з Вашими. У нас уже був подібний досвід. Наша молодь раніше вчилася в коледжах північних провінцій. Їм викладали всі Ваші науки, але, коли вони поверталися додому, вони були поганими керівниками, не знали про засоби виживання в лісах, були не здатні переносити холод або голод, нічого не знали про те, як будувати хатини, полювати на оленя або вбити ворога, недосконало володіли нашою мовою, вони не підходили на роль мисливців, воїнів або радників. Вони не були придатні будь для чого. Тому ми не можемо прийняти Вашу пропозицію. І щоб показати нашу вдячність, якщо панове з Вірджинії відправлять десяток їхніх синів, ми подбаємо про їхню освіту, навчимо їх всьому, що самі знаємо, і зробимо з них чоловіків».

Різні народи мають різні уявлення про світ. Саме за допомогою освіти народ, суспільство, або цивілізація усвідомлено передає свої накопичений досвід, знання і мудрість минулих поколінь майбутнім. Освіта не тільки зберігає культурну ідентичність та історичну спадщину суспільства, але також забезпечує його виживання в якості окремої одиниці. Вона забезпечує індивідuumів світоглядом, в межах якого суспільство намагається вирішувати свої проблеми, визначать його соціальні взаємини і економічну діяльність, внесуть уявлення про самого себе і розширять межі його пізнання. Індіанці розуміли, що освіта, запропонована урядом Вірджинії, не надасть їх молодим людям знань і вмінь, необхідних для виживання, навіть гірше, воно ставить під загрозу саме існування їх культури і суспільства.

Суспільство без своєї досконалої системи освіти, створеної для збереження і передачі цінностей і культурних особливостей, буде в подальшому колонізувати і назавжди втратить відмінні риси свого світогляду. Особистість і суспільство страждають через відсутність відповідних інститутів освіти. Особистість позбавлена соціального інструменту, за допомогою якого позитивне сприйняття релігійних цінностей і культурної ідентичності може сформуватися. Суспільство залишається без людського капіталу і згодом практично у всіх сферах – від цінностей і умінь до управління, права, торгівлі, фінансів, промисловості і культурної сфери – спостерігається непоправний занепад. Таким чином, освіта – не простий процес викладання, це, в формі вищої освіти, також механізм, за допомогою якого знання генеруються. Абдельвахаб аль-Аффенді зазначає, що навіть якщо мусульманські суспільства мають цінності, які можна поширювати, «вони все одно не мають достатньо знань, щоб передавати їх». Це «криза», яка охопила мусульманські суспільства ще з XVII століття, коли «практично всі знання, якими володіли мусульмани, знецінилися, якщо говорити про земні цінності». Але знання, які проникли в мусульманські суспільства, не були звичайними світськими знаннями. Занепад видатних

мусульманських освітніх інститутів, вичерпно описаний Джорджем Макдісі в *«Появі коледжів»*, також підірвав високу оцінку мусульманського спадщини і призвів до руйнування мусульманських норм і цінностей, спотворення релігійних знань. Але випадок з «шістьма народами» також вказує на труднощі. Як підмітив Аль-Аффенді, «в той час як індіанці мали рацію щодо недоречності нових знань для їх суспільства в наш час», і тому уникали нових знань, «цей вибір не сприяв збереженню їх культур і не вберіг їх від колонізації і гноблення». Таким чином, ми зіткнулися з фундаментальним парадоксом: «наскільки здатність до освоєння знань в межах існуючої парадигми може вказувати на певний початковий рівень накопичення знань?» Індіанці, як і мусульмани, які пройшли аналогічним шляхом пізніше, нічого не робили для поліпшення ситуації в цій галузі і залишалися неосвіченими. Згодом нерівність можливостей призвело перших до вимирання, а других до покорення. Таким чином, ми повинні зрівняти іншу сторону рівняння: «ми повинні прийняти той факт, що наші духовні цінності не можуть зберегтися, якщо ми не будемо докладати зусиль для захисту наших суспільств від асиміляції», іншими словами, ми повинні в деякій мірі володіти сучасними знаннями.

Мета цього розділу полягає в синтезі широких дискусій про реформу вищої освіти в мусульманському світі, які відбулися на множинних зустрічах, проведених під егідою Міжнародного інституту ісламської думки; і надати більш цілісну картину доводів і думок. Як вихідний матеріал я використав різні статті, представлені на цих заходах (включаючи написані Абдельвахаб аль-Аффенді, Джеремі Хензель-Томасом, Анваром Ібрагімом, Абдул Кадиром Тайобом і Абульазізом Сачедіна), коментарі до статей, обговорення в інтернеті і додаткові дискусії. Звичайно, синтез доповнений моїми особистими доводами, критикою і поглядами. І, нарешті, я спробував інтегрувати різні рекомендації та припущення в цілісну модель, яка просуває проект вперед сучасним і цілісним чином.

Я почав з відстеження історії.

ПОВТОРНИЙ РОЗГЛЯД ІСТОРИЧНИХ РОЗВИТКІВ

Наша зацікавленість, критика знань і освіти не надто далекі від тих, які мотивували Ісмаїла Раджі аль-Фарукі й Міжнародний інститут ісламської думки почати проект «Ісламізація знань». Як і шість народів, Аль-Фарукі та його колеги розуміли, що сучасна освіта, повністю запозичена і нав'язана Заходом з його базовими передумовами і догматичними концепціями, була руйнівною для системи цінностей мусульманських громад. Продукти цієї системи були чужими їх товариствам, часто були блідими копіями західних зразків і мало впливали на позитивний розвиток їх країн. Вестернізовані університети в мусульманських країнах прагнуть уособлювати західну культуру, її норми і цінності. Освіта, яку вони надають, недооцінює або підриває духовний розвиток особистості, а також підкреслює матеріальний аспект освіти на всіх рівнях. Навіть якщо учні сучасних освітніх установ виявляли б схильність до незалежних досліджень та інтелектуальну цікавість, що спостерігається вкрай рідко, їм явно не вистачало б, кажучи словами Хензель-Томаса, коранічного поняття «свідомості і обізнаності» – «уміння розпізнавати істину, якою, на найвищому рівні, є знання про Бога».

Виходячи з критики проекту «Ісламізація знань», включаючи мої зауваження, що ж необхідно переглянути? Дуже важливо правильно розуміти історичний розвиток. Жодна спроба реформування не може бути здійснена в суцільному вакуумі. Ми завжди спираємося на попередні проекти, критикуючи їх, і просуваємося вперед, враховуючи їх успіхи і провали. Більш того, всі спроби реформування мають певну цінність, навіть якщо вони були дискредитовані критикою, заснованою на ретроспективному аналізі.

Фактично, проект «Ісламізація знань» сам по собі був результатом критики попередніх спроб усунути «хворобу Умми», навіть при тому, що про це не йдеться прямо. У своїй статті, з якої почалася наша дискусія, Аль-Аффенді підкреслив, що до кінця XIX століття сприйнятливі розуми, такі

як Саїд Джамал аль-Дін аль-Афгані і Каїр аль-Дін аль-Тунісі, почали помічати безплідну природу нової шкільної системи, впровадженої в Стамбулі і Каїрі... Афгані помітив нездатність нових шкіл, через шістдесят років після їх заснування, сформувати самодостатню систему автономного генерування ідей. Такий прогноз був зроблений ним, оскільки в той час філософія не викладалася в школах. У певному сенсі він мав рацію, оскільки вивчення окремих фрагментів існуючої системи знань без цілісної моделі і світогляду навряд чи може сформувати цілісну систему знань про світ. Він навів приклад фундаментальної «філософської» трансформації Корану, що сталася в арабських поглядах, як стимулюючий і визначальний фактор, який забезпечив існування ісламської цивілізації. Хоча він не згадав про це, але наслідок проявився в Європі, коли радикальна філософська трансформація в епоху Просвітництва зіграла роль вирішального чинника в створенні нової парадигми генерування і набуття знань.

У своїх коментарях праці Аль-Аффенді, Анвар Ібрагім цитує Мухаммада Ікбала: «знання самі по собі без таких необхідних елементів, як смиренність, щедрість, любов до істини і справедливості, будуть такими ж холодними, як смерть, подібними на дитя сатани... але якщо вони поєднуються з любов'ю, вони стають у ряди високих небесних духів». Аль-Фарукі та його однодумці, включаючи Абдул-Хаміда Абу Сулеймана, Таха Джабіра аль-Альвані, Мона Абдул-Фадла і інших, спиралися на роботи Сайдо Джамала аль-Діна аль-Афгані, Каїра аль-Діна аль-Тунісі, Мухаммада Ікбала, Маліка Беннабі, Мухаммада Асада і Алі Шаріаті.

Найбільш очевидна річ, яка впадає в очі на сторінках «Ісламізації знань: загальні принципи і робочий план» (раніше іменувалася як робочий план), – це біль і гнів. Спостерігається гостра агонія з приводу тяжкого становища мусульман: «століття занепаду привели до невігластва, безграмотності і поширенню забобонів серед мусульман» і «ці явища призвели до того, що середньостатистичні мусульмани заглибилися в блаженство сліпої віри, схиляються в сторону

буквалізму і догматизму». Кожна мусульманська країна «розділена навпіл», і головною причиною цієї хвороби є «інтелектуальний і методологічний занепад умми». Злість в більшості випадків спрямована на Захід: він «успішно розколов умму», нав'язав за допомогою сили і переконання «секулярну систему освіти», яка послаблює «справжні підстави віри і культури» мусульманських громад і за допомогою «добре продуманої і спланованої стратегії» забезпечив те, що «ісламські елементи навчального плану залишаються незмінними» і таким чином будуть «відірвані від дійсності і сучасності».

Якщо діагноз був вірним у 1982 році, коли проект був запущений і *робочий план* вперше був опублікований, то сьогодні він ще більш актуальний. *Робочий план* описував «хворобу мислення і методології» і стан освіти в мусульманських суспільствах як «кризу». У *Доповіді, присвяченій розвитку людського потенціалу в арабських країнах: побудова суспільства знань* 2003 року говориться про «дефіцит знань», «глибоко вкорінений» і «серйозний». Зараз Ібрагім розглядає «комплекс питань, які в цілому характеризують стан освіти в мусульманських країнах» як «катастрофічний». Мова сама по собі вказує на те, що ми різко прямуємо до прірви.

Інший аспект робочого плану, який можна розглянути між рядків, – стурбованість смислами. Обговорення закріпленості «традиційної методології», питань *іджтіхаду*, який обмежений тими, хто «не бачить потреби в ньому» і переконаний в тому, що все було «абсолютно нормально» і «проблема мусульманського світу полягає тільки в нездатності людини усвідомити цінність Ісламу», стосується безпосередньо смислів. Основним аргументом тут є те, що *фікх* і його методологія, як і Іслам сам по собі, були позбавлені смислу. Саме тому в мусульманських суспільствах відсутні мета і відчуття напрямку руху. Без сенсу мета просто відсутня в житті мусульман і без мети мусульманин, який отримав західну або традиційну освіту, не може бути діячем, який стверджує деякі цілі, або стати засобом досягнення мети. Таким чином, мусульмани навряд чи зможуть присвятити себе досягненню

будь-якої мети. Знову ж таки, це думка не висловлюється безпосередньо, а читається поміж рядків.

Однак, існує щось, про що йдеться прямо: «основні принципи ісламської методології». Я б припустив, що це не зовсім явна методологія, а основні аксіоми ісламського світогляду. Починаючи від єдності Аллага, «першого принципу Ісламу і всього ісламського», *робочий план* систематично веде нас до єдності творіння (космічного порядку і взаємозв'язку всього), єдності знань, єдності життя (людське існування є *амана* від Бога, і людські істоти є намісниками, або *халіфами*, в обителі нашої земної подорожі), єдності людства і, врешті-решт, взаємодоповнюючій природі Одкровення і здорового глузду. Разом ці аксіоми пропонують нам досконалу модель для пошуку знань і реформи мусульманського освіти.

Про те, наскільки доречною і сучасною є ця модель, можливо судити по великій критиці в науковій літературі щодо фрагментарної природи знань і редукційної моделі освіти в закладах вищої освіти. «Головні принципи» також відповідають на питання, порушене Хензель-Томасом: «Чи потрібно нам виходити за межі прихильності до конкуруючих парадигм і моделей (які зазвичай дихотомічні і суперечливі за своєю суттю), щоб усвідомити те, що шлях вперед лежить через нову інтегративну і інклюзивну модель свідомості?» Хензель-Томас передбачає, що як послання Корану, так і сучасна думка, наприклад, в філософії і дослідження майбутнього, роблять акцент на «інтегральному» підході до генерації знань та освіти. Він наводить роботу філософа Джина Гебсера, який стверджує про те, що людство знаходиться на етапі переходу від «ментальної» до «інтегральної» структури свідомості. Гебсер описує «незадовільну форму «ментальної» структури як позбавлену цінностей онтологію раціонального матеріалізму, але погоджується з тим, що цю застарілу структуру не можна оновити за допомогою повернення «цінностей». Швидше, потрібен перехід до «інтегральної» моделі свідомості, яка не зациклена на протилежних категоріях, односторонніх поглядах, фіксованих рамках».

Дослідженням майбутнього властива окрема методологія під назвою «інтегровані варіанти майбутнього», яка безпосередньо прагне інтегрувати різні точки зору, як свої, так і інших. «Головні принципи» надають тільки такі інтегральні моделі, які підкреслюють «єдність в розмаїтті».

Таким чином, *Робочий план* не пропонує нам будь-яких конкретних дій. «Головні принципи», пошук смислів і діагноз «криза», який перетворився в «катастрофу» для мусульманських громад повинні бути нашою вихідною точкою для подальшої діяльності.

Проблеми починаються, коли *Робочий план* намагається відповісти на питання, поставлене Афгані і перефразоване Аль-Аффенді: «Чому наші інститути не генерують оригінальні знання?» Відповідь, надана в *Робочому плані*, якщо говорити коротко, полягає в тому, що західні знання не надаються мусульманському суспільству в своєму істинному значенні. Для того, щоб вони мали значення для умми, знання повинні бути «ісламізованими». «Ісламізація» позиціонується як антитеза до «вестернізації» і «модернізації». «Ісламізація знань» представляється як процес, який «відображає завдання, норми і абсолютну мету Одкровення». *Робочий план* пропонує почати з освоєння сучасних суспільних наук і вивчення спадщини Ісламу, а потім, найважливіше, об'єднати набуті знання. Він стверджує, що мусульманські вчені повинні інтегрувати нові (західні) «знання в масив ісламського спадщини за допомогою елімінації, зміни, переосмислення і пристосування їх компонентів в контексті світогляду і цінностей Ісламу. Повинна бути визначена точна відповідність філософії Ісламу і методів і завдань кожної дисципліни. Потрібно визначити новий спосіб того, як реформована дисципліна може служити інтересам Ісламу, і ввести нову якість». Саме тут ми стикаємося з основним неправильним уявленням: недостатнім розумінням того, як знання генеруються в сучасному суспільстві, як еволюціонували дисципліни і їх роль, які зв'язки існують між знаннями і світоглядом. У *Робочому плані* також припускається, що нові знання будуть генеруватися за допомогою створення

нових установ, призначених для ісламізації, як лінійний процес. Але, як зазначає Аль-Аффенді, проблема є циклічною і природною: щоб генерувати нові знання ми потребуємо нових установ, але установи не можуть відкриватися без нових форм знань. Більш того, незважаючи на цей акцент на інтеграції знань, програма «ісламізації», як припускає Хензель-Томас, «дійсно сприяє збереженню непотрібних і неконструктивних аспектів секулярно-релігійної дихотомії». І Хензель-Томас запитує: «Як захистити «ісламізацію» від негативного підтексту як самого терміну, так і спектра «ісламізації», що сприймається – спектра, який переслідує мусульман в наші дні?»

Питання спадщини Ісламу, підняті *Робочим планом*, також є доречними та актуальними для нашої дискусії. Це наша історична спадщина, яке надає нам сенс безперервності та ідентичності: в якому напрямку ми рухаємося і хочемо рухатися, в деякій залежності від того, звідки ми прийшли. Щоб мати хоч якесь уявлення про наше майбутнє, нам потрібно в деякій мірі розуміти наше минуле. Наше бачення історії визначає те, як ми розглядаємо сучасні часи і уявляємо майбутнє – як показано в цьому проекті – і, таким чином, воно визначає, які питання ми задаємо щодо сучасних і майбутніх проблем. Хензель-Томас зазначає: «... інтелектуальна історія Ісламу намагалася вирішити деякі фундаментальні питання про знання, етику та суспільство. Я розглядаю ці дебати як джерело критичного осмислення в ісламській освітній реформі». Наша спадщина глибоко вкорінена в гуманітарні науки, лібералізм і гуманізм, які нам ще потрібно переосмислити. Однак, *Робочий план* представляє «спадщину» як єдине ціле, яке можливо обробити, класифікувати і вивчити раз і назавжди, а не як плюралістичну історію, яку ми можемо постійно читати і перечитувати, інтерпретувати, переосмислювати і тлумачити по-новому. Це поняття відображає розчарованість Хензель-Томас, викладене з посиленням на Маліка Беннабі, який «пояснював те, що він називав «неспроможність цивілізації» (зокрема в мусульманських суспільствах), нестачею нових ідей разом з схильністю до

повернення до досягнень «золотої ери ісламської цивілізації», побудованої їх предками, замість аналізу того, як цінності і принципи, що зробили цивілізацію великою, можуть бути відроджені, інтерпретовані по-новому і застосовані в сучасному світі».

Також хтось повинен також відмітити тенденцію серед деяких традиційних і консервативних мусульман до розгляду ісламської історії, особливо етапу становлення Ісламу, як такої, яка пропонує всеосяжні рішення від всіх хвороб («улама вирішують всі проблеми, брате»). Наша історична спадщина «складається з протиріч і радикальних альтернатив», і має цінуватися як «запис уявлень про людський досвід» в певному часі і контексті.

Абдулкадар Тойаб добре показав те, як ми повинні взаємодіяти з історією і як вона демонструє свою доречність по відношенню до наших сучасних проблем. За допомогою критичного діалогу з Румі, Тойаб показав, що його думки надають нам серйозні висновки про ідентичність і дослідження себе і інших – проблеми не тільки мусульманських суспільств, а й усіх суспільств. Тойаб каже: «... ідентичність і автентичність є критично важливими питаннями в сучасних суспільствах, які нескінченно обговорюються в філософії, гуманітарних і суспільних науках. Я визначив їх як проблему сучасних програм реформування освіти і дискурсу мусульман останнього століття». Дійсно, Румі не дає нам відповіді, але його роботи надають «абсолютно новий погляд на ідентичність» і позначають загальний напрямок, в якому нам потрібно рухатися.

Наш майбутній напрямок руху включає аналіз на основі першого принципу *Робочого плану*, творчого використання нашої інтелектуальної історії та більш вдосконаленого розуміння того, як наші знання генеруються, зберігаються і використовуються в сучасному суспільстві.

СТРУКТУРА ЗНАНЬ

Знання і світогляд тісно пов'язані між собою. Знання ніколи не виникають у вакуумі, вони завжди є невід'ємним компонентом аксіом і припущень культури і світогляду, в межах яких вони генеруються. Структура «сучасних знань» та їх поділ на різні дисципліни є безпосереднім впливом західного світогляду. Фізична і соціальна дійсність не вкладається в модель, якої дотримується дисциплінарна структура західної системи знань. Ідея про те, що дійсність розділена на «фізику» і «хімію», «соціологію» і «антропологію», «релігію» і «політику», «закон» і «етику», не ґрунтується на будь-якій об'єктивній та універсальній аксіомі. Швидше, це конструкція, створена відповідно до того, як певна культура розглядає «дійсність» і як вона намагається зрозуміти, управляти, контролювати і підпорядковувати всі навколо. Кожна академічна дисципліна виникла в певному культурному контексті і кожна має свою специфічну історію, яка визначає її контури. Сучасні дисципліни, як ми знаємо і розуміємо їх, зароджуються, коли такі галузі досліджень, як географія, соціологія, антропологія і історія, стають професіями. Географія стала пріоритетним напрямком в шістнадцятому і сімнадцятому століттях, європейська ера великих географічних відкриттів, коли швидка експансія колоніальних сил в Азії і Африці і потреба в зборі податків стимулювали дослідження Землі. Бажання європейців управляти і контролювати корінними народами призвело до розвитку антропології. У той час як завданням антропології було дослідити екзотичні народи для того, щоб довести невідчувану вищість Європи, метою соціології було вивчення життя нижчих класів, інших народів в Європі. Завдання історії, яка в її сучасному втіленні виникла разом з національними державами, полягала в тому, щоб зібрати всі факти воєдино і показати, що історія Європи була, по суті, універсальною історією – історії всіх інших культур і цивілізацій були всього лише притоками великої річки європейських досягнень. Інші дисципліни, такі як орієнталізм, психологія, політологія і

економіка, які виникли після епохи Просвітництва, вкорінені в матеріалістичний світогляд. Всі ці дисципліни розвивалися в межах цієї інтелектуальної спадщини і розвинулися для вирішення певних психологічних, матеріальних, ментальних та інтелектуальних проблем цієї традиції. У кожній з цих дисциплін загальний наратив був однаковий: зберігати світогляд Заходу. Цей наратив донині охоплює всі дисципліни. Те, що ці академічні дисципліни приймаються і викладаються по всьому світу, і університети в усьому світі структурують свої підрозділи у відповідності з ними, не означає, що ці дисципліни можуть вважатися універсальними або ми повинні сприяти їх збереженню. Як я писав раніше, «бургери і кока-колу їдять і п'ють у всьому світі, але ніхто не може розглядати їх як універсальну їжу: присутність бургерів і коли в кожному місті в світі є проявом не їхньої універсальності, а їх влади і домінування. Дисципліни також схожі на бургери і колу: вони не були створені на небесах, їх не існує в іншій реальності, їх створило суспільство, вони розвивалися в межах деякого світогляду і в певних культурних умовах». Як такі, дисципліни не можуть існувати автономно, а мають сенс тільки в рамках того світогляду, де відбувалося їх виникнення і розвиток. Тож не дивно, що якщо *Робочий план* правильно сформульований, то сучасні дисципліни мають невелике значення для мусульманських культур. Існують три інші аспекти академічних дисциплін, які ми повинні оцінити. По-перше, дисципліни не тільки представляють «передбачувану структуру знань, вони також є *дисциплінами*, тобто вони карають і виправляють. Індійський історик Віней Лал пише, що вони виконують роботу по дисциплінуванню непокірних елементів суспільства, підтримують і виправдовують нерівність, створюють нові форми гноблення непокірних. Академічні дисципліни настільки сильно дисциплінували світ – людина повинна думати тільки про винятковий авторитет економічної науки і ролі економістів як експертів нашого часу, кожне слово яких, реалізоване через канали імперіалістичної фінансової структури, зокрема Світовий банк та Міжнародних валютних фонд, є законом для

багатостраждальних країн, що розвиваються – що будь-які інтелектуальні, соціальні, культурні або економічні втручання з-за меж моделі сучасних знань вважаються регресивними і марними, проявом відсталості і примітивізму.

По-друге, вони колонізують майбутнє. Часовий вимір Заходу не обмежений минулим і сучасністю: Захід також є майбутнім. Захід не просто був сторінкою минулого. Він перетворився в сучасні часи і відновиться в майбутньому завдяки академічним дисциплінам. Оскільки дисципліни розвиваються і засвоюються все більшою кількістю інших культур, закріплюються університетами по всьому світу, вони стають інтегральною частиною глобальної свідомості. Як таке, майбутнє вже колонізоване західним світоглядом. Коли *Робочий план* вперше був підготовлений, колонізація майбутнього була відома під назвою «вестернізація». Зараз вона відома як «глобалізація». Можливо, наївно прирівнювати ці два терміни, але кінцевий результат однаковий: процес, що трансформує світ в горезвісне «глобальне село», яка стрімко скорочує відстані, простір і час, також формує монокультурний і моноцивілізаційний світ.

По-третє, академічні дисципліни наділяють Захід абсолютної силою: силою визначати. Реальна сила Заходу, його світогляду з усіма аксіомами і припущеннями полягає не в його економіці (яка має суттєвий вплив), військовій майстерності (хоча ніхто не може поставити під сумнів військову могутність США) і технічних здібностях (які значно збільшилися з появою інтернету), а в його силі визначати. Захід визначає, наприклад, що таке свобода, прогрес, цивілізація і цивілізована поведінка, демократія і права людини, закон, традиція і суспільство, підстава, математика і наука, кого можна називати диктатором, або терористом, або сучасною людиною, що є справжнім і що означає бути людиною. Академічні дисципліни наділяють ці концепції науковою та раціональною легітимністю. Незахідні культури і цивілізації просто повинні прийняти ці визначення, чи дисциплінуватися дисциплінами, або ж їх будуть вважати неіснуючими!

Те, що відбувається з ісламськими і мусульманськими громадами, – реальна катастрофа.

Ці три аспекти академічних дисциплін пов'язані з силою, і без розгляду та аналізу питань сили ми не зможемо здійснити реальну реформу, навіть якщо ми спланували її. Виходячи з цієї силової моделі сучасних знань і її дисциплінарної структури, ми можемо засумніватися в рекомендації «відкриття центрів передового досвіду в різних сферах, особливо в галузі суспільних наук», як припускає Аль-Аффенді. Навіть при тому, що ми підкреслюємо «досконалість», в кінцевому підсумку ми отримуємо область наук, яка пригнічує і маргіналізує мусульманські культури. Що ж таке «досконалість»? Як пожартував Хензель-Томас, «ми можемо говорити про професійного найманого вбивцю, але було б дивно стверджувати, що Маріо – ідеальний вбивця, якщо ми не члени мафії», «досконалість не є простою особистою майстерністю в якійсь області або ефективністю виконання завдання, а включає досконалість характеру особистості і, таким чином, має моральне і духовне начала. Існують відомості зі світу спорту про те, що любителі часто мають кращі моральні цінності, ніж професіонали, можливо, тому що їх мета полягає не в тому, щоб перемогти за всяку ціну». Навіть «передовий центр», зосереджений на існуючих дисциплінах громадських наук, все ще є трансплантантом, якщо він розташований в мусульманському світі, і якщо він розташовується в західних установах, він просто зберігає домінування Заходу. У будь-якому випадку він робить свій внесок в те, що Хензель-Томас описує як почуття «бездомності» мусульманських громад.

Таким чином, проблема, з якою ми зіткнулися в процесі розробки реформи вищої освіти в мусульманських суспільствах, складається не просто в тому, що «секулярна академічна модель не є ідеологічно нейтральною» і «несе матеріалістично-споживчий світогляд», як говорив Хензель-Томас, – розуміння, що перегукується з *Робочим планом*. Проблема в тому, що ці цінності та припущення «секулярної академічної моделі» в дійсності формують парадигму – вони і є

парадигмою, а також складовими дисциплін. Тому ніхто не може відкинути ідеологічні та культурні відхилення «секулярної академічної моделі», якщо працює в їх межах, в межах парадигми. Навіть якщо ви інакомислячий, або прагнули розглянути предмет з кардинально іншої точки зору, парадигма в силі дисциплінувати і приручити вас. Бо без цих ідеологічних припущень і культурних цінностей жодна академічна дисципліна не може існувати.

Щоб проілюструвати цей аргумент, наведемо кілька прикладів. Розглянемо євгеніку дев'ятнадцятого століття. Вона правильно засуджувалася розсудливими академіками. Але, тим не менш, вона не зникла. Вона виникла заново як «розвиток», використовувала точно ті ж еволюціоністські припущення і моделі, щоб класифікувати не західні народи, суспільства і культури: нерозвинені, що розвиваються, «виникають», розвинені, високорозвинені. Фактично, вплив розвитку на незахідних людей не менше підступний, ніж євгеніка. Подумайте про антропологію, яка вважалася слугою колонізації, відчайдушно намагалася відкрити себе заново як «рефлексивна антропологія», «постмодерна антропологія», «радикальна антропологія» – насправді, існують журнали, повністю присвячені «переосмисленню антропології». Поки що аксіоми і припущення дисципліни залишаються незмінними і не дивлячись на всі обіцянки бути гнучкою і відповідальною перед людьми, яких вона вивчає, антропологію навряд чи можна назвати гуманною дисципліною. Недавні записи антропологів, які вивчають амазонські племена, – в яких кров була вкрадена і продана корпораціям для дослідження ДНК, було запропоновано використовувати віруси для тестування імунітету, і заохочувалася жорстокість племен, продемонстрована на камеру – наочно свідчать про те, що всі колоніальні припущення і культурні забобони дисципліни досі живі. Сьогодні більшість антропологів працюють на корпорації, в яких вони допомагають розробляти продукти, які підходять для певних культур і які можуть продаватися на «ринках, що виникають».

Таким чином, завдання реформування освіти в мусульманських суспільствах ще більш складне, ніж ми уявляли собі раніше. Воно має дві основних складові: зруйнувати визначальну силу сучасної системи знань – повністю з її дисциплінами, інститутами і процесами – і її західним світоглядом, і створити альтернативні парадигми формування знань, що враховують історію, спадщину і традиції Ісламу і пропонують більш гуманне і ціннісно-орієнтоване розуміння того, що вивчається і розвивається.

Не тільки мусульмани зацікавлені в новій парадигмі. Насправді, зараз постійно збільшується число вчених, західних і східних, які ставлять під сумнів домінантні парадигми – а також і визначальну силу Заходу – і закликають до більш гуманних парадигм, які враховують різноманітність і плюралізм наших суспільств і беруть до уваги потреби зовнішнього середовища і планети в цілому. Зміни в сучасному контексті і прискорення темпів розвитку нових технологій і інновацій, які трансформують світ, вносять фактор невідкладності в ці потреби.

СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ

За своєю суттю, реформа – завдання, орієнтоване на майбутнє. Але воно починається в наш час. Без оцінки контексту нашого життя і діяльності реформа неможлива. Світ радикально змінився з часів створення оригінального *Робочого плану*. Він став більш глобалізованим і взаємозалежним. Стара парадигма, в якій Америка була світовим лідером, ослабла, оскільки сила змістилася до Китаю, Індії, Бразилії та Росії (відомих як країни BRIC). Серйозні тріщини виникають в самих академічних дисциплінах, які століттями вважалися бастионами стабільності. Капіталістична економічна система не працює, або працює тільки для одного відсотка світового населення, який накопичує основну частину матеріальних благ завдяки зростаючій нерівності.

Економічну теорію атакують зсередини і ззовні академії. Безліч нещодавніх робіт намагаються змістити її, не в останню чергу «*Капітал в ХХІ столітті*» Томаса Пікетті, яка продемонструвала те, що нерівність є невід'ємною частиною економічного прогресу. Теорія розвитку лежить в руїнах. В еру гугл-карт, географія вже не та, що була раніше. Насправді, ніхто не вивчає «географію» – вони вивчають міста, просторові умови, урбанізовані ландшафти, туризм, зовнішнє середовище, все, що завгодно, в розділі географія. З епістемологічної точки зору, ідея Просвітництва про сучасність не була прийнята широко і провалилася. Провал сучасності пов'язаний із західною парадигмою, яка диктувала своє бачення змін, без урахування інших культур. Сучасність і пов'язані з нею концепції прогресу, ефективності та розвитку трансформували величезні території нашої планети в зони лиха, де зміни клімату найбільш помітні. «Сучасна людина» глибоко замішана в зміни планети: людську поведінку і її вплив на атмосферу Землі стали надзвичайно сильно збільшуватися до тієї межі, достатньої для того, щоб почати нову геологічну епоху – що веде до концепції антропоцену, нової геологічної епохи, коли діяльність людини має глобальне вплив на екосистему Землі.

Поняття постмодернізм, реакція проти деструктивного впливу модерну, також притримується свого курсу. Його акцент на абсолютному релятивізмі привів до фрагментації світу, збільшення суперечок і розбіжностей. Заперечуючи великий наратив, він представив ліберальний секуляризм як велику теорію порятунку, і перетворився в нову форму імперіалізму. Постмодернізм прийшов до глобалізованого нівелювання відмінностей, яке загрожує вимиранням культур в остаточній формі пост-культури, і спровокував сильну кризу ідентичності, що є головним джерелом конфлікту в сучасному світі. Фактично катастрофічними є теорія і процес глобалізації, що розглядають глобалізацію як рух ідей в одному напрямку – від Заходу до інших частин світу, при цьому західна культура, політичні інститути і «вільний

ринок» вважаються панацеєю, яка нав'язується, успішно та ні, решті світу. Навіть концепція мультикультуралізму, вкорінена в модернізмі і постмодернізмі, стала порожньою і позбавленою поняття сили. Вона перетворила відмінності в фетиш. Фактично, всі ці наративи – модернізм, постмодернізм, глобалізація, мультикультуралізм – підтримують лібералізм, секуляризм і домінування культури і західного способу життя. Саме тому Китай і Індія здаються більш західними, ніж сам Захід. Як вже неодноразово стверджувалося, у старих парадигм вже закінчився термін придатності!

Тому криза, в її соціальному, культурному та інтелектуальному вимірі, не обмежується мусульманськими країнами. Захід також знаходиться в стані гострої кризи. Насправді, криза є глобальною за своєю природою. Це результат розвитку протягом останніх декількох десятиліть. Темпи змін, наприклад, стрімко збільшуються. Обчислювальна сила комп'ютерів продовжує подвоюватися кожні два роки, як і впливає з Закону Мура. Смартфон сьогодні має більшу обчислювальну силу, ніж всі комп'ютери, використані для висадки людини на Місяць. Знадобилося 36 років, щоб картирувати геном дрогофіль, 13 років, щоб створити карти геному людини, а зараз Ви можете розшифрувати свій геном за один день. Футурист Джим Дейтор зазначив, що ми спостерігаємо «цунамі змін». Оскільки світ стає все більш і більш глобалізованим, ми стаємо все більш і більш взаємозалежними. В дійсності, цілий світ є мережею, переплетеною мережами особистостей, груп, товариств, інститутів, корпорацій, народів, які постійно контактують один з одним за допомогою Twitter, Facebook, Instagram, е-мейлів, інтернет-груп новин, мобільних телефонів, відеоконференцій і блогів. Світові телевізійні канали віщають 24 години на добу. Коли складові об'єднуються в мережу, вони стають більш комплексними. Більшість проблем, з якими ми стикаємося, є глобальними за своєю природою, пов'язані в павутину мереж вкорінених в середовище змін, що збільшуються, і тому вони – досить складні. Не існує нічого простого в вирішенні проблем

економіки або дефіциту електроенергії, або боротьбі з пандеміями (наприклад, Ебола), або зробити щось, щоб змінити ситуацію з бідністю і невіглаством, або запровадити зміни соціальних, освітніх чи культурних інститутів. Комплексні питання в основному описують як «злободенні проблеми», тобто, щоб вирішити одну проблему потрібно побороти безліч інших взаємопов'язаних проблем. Комплексна система включає безліч логічно несумісних позицій, проблем, що вимагають розуміння і вирішення суперечливих ідей, і множинні групи з несумісними поглядами. Таким чином, протиріччя стають нормою.

Наявність більшої кількості протиріч і стрімких змін є природним для комплексної системи, щоб генерувати позитивний відгук і прискорюватися в напрямку межі хаосу. Таким чином, ми постійно перебуваємо на порозі кризи і катастроф, що варіюють від коливань ринку, нестійких політичних змін, соціальних заворушень, пандемій, масової міграції біженців, «кризи європейської системи вищої освіти» до незворотних кліматичних змін, масового вимирання видів і навіть кризи в «стандартній моделі» фізики!

Я вже описував сучасні нестійкі і мінливі часи з акцентом на комплексності, суперечності і хаосі як «пост-нормативні часи». Роль теорії полягає в тому, щоб підкреслити, що нормальні парадигми, які до сих пір спрямовували Захід і решту частин світу, є руйнівними. Тут досить сказати, що вона включає традиційні поняття генерації знань, дисциплінарних структур, інститутів і процесів, що підтримують і просувають її. Щоб реформа була успішною, ми повинні сформулювати парадигми, що є «пост», іншими словами, такі що виходять за межі «нормальних» парадигм.

Комплексний, взаємопов'язаний світ є інтегрованим, об'єднаним поглядом на знання і освіту – один з «головних принципів» Робочого плану: «єдність знань». Але сучасна парадигма по суті розділяє знання на маленькі ізольовані сегменти: наука розділена на громадські науки, суспільні науки ізольовані від гуманітарних наук, гуманітарні науки

відірвані від мистецтва і кожна дисципліна в межах цього штучного поділу утримується в герметичному відділі, ревно охороняє її силу і територію. Кожна дисципліна може більше вдосконалюватися, але при цьому залишатися нездатною вирішувати комплексні проблеми, пов'язані з іншими проблемами в мережі. Гаррі Джейкоб, генеральний директор Світової академії мистецтв і науки (міжнародної організації, що складається з 500 інтелектуалів, включаючи мене) описує сучасну систему генерування ідей і вищої освіти як «подібну до форду моделі 1914 р., що рухається по сучасній магістралі». Він пише: «Сучасна секулярна, наукова освіта значно обмежила свідому передачу цінностей ментальними, організаційними і робочими цінностями, залишаючи передачу важливих людських цінностей неформальному соціальному навчанню. Якщо бути об'єктивним, то можна сказати, що зусилля позбавили освіту сенсу». Таким чином, сьогодні ми підійшли до критичного моменту, коли збереження і просування існуючої парадигми в освіті та інших областях явно не відповідають потребам людства», т «існує гостра необхідність в подоланні існуючих концепцій і моделей, розробці та впровадженні системи, здатної використовувати людський потенціал, який залишається нерозвиненим і нехтується в існуючій системі».

Громадські науки в «існуючій системі» є одними з «винних» у сучасній парадигмі. У суспільних науках, як зазначалося в іншому дослідженні Світової академії мистецтва та науки, яка присвятила десятиліття дослідженням проблем генерування знань, послідовність і уніфікація між дисциплінами є рідкісними винятками. Теорії, що регулюють кожную дисципліну, існують в замкнутих просторах, кожна в своєму ізольованому світі принципів і феноменів. Це практично рівнозначно тому, якщо політичні, соціальні, економічні та психологічні людські істоти були б різними видами, кожне зі своїми унікальними характеристиками, а не різними ролями і областями вираження, загальними для всіх людських істот. З деякими винятками, кожна з соціальних

наук прагне до розуміння і опису певного виміру соціальної реальності з мінімальним згадкою дій або взаємодій з іншими вимірами. Мікроекономічні теорії припускають набір певних умов, які рідко трапляються в сучасному світі, і розглядають всі варіації як нав'язливі зовнішні чинники, а не як природні і неминучі факти взаємодій між економічним, політичним, соціальним і психологічним вимірами реальності. Ця тенденція досягає своєї кульмінації в неоліберальній концепції вільних або неврегульованих ринків, заснованих на припущенні про те, що закон і регулювання є зовнішніми факторами, що взаємодіють з нормальним рухом, які прагнуть до рівноваги між попитом і пропозицією. Насправді деякі ринки – крім чорних ринків і злочинного світу – можуть існувати при абсолютній відсутності законної і регуляторної моделі, яка визначає і захищає право на майно та договірні взаємини. Більш того, економіка ігнорує велику немонетизовану частину людської діяльності, все, що ми, люди, робимо без обміну грошима, життєво важливу основу нашого існування, без якої жодне суспільство або культура не зможе існувати, що становило 80% додаткової вартості за часів Адама Сміта. Поділи та фрагментація є регулюючими нормами і порядком роботи в суспільних науках. Дисциплінарні і концептуальні межі не тільки концентрують увагу, вони також уповільнюють відкриття і дослідження процесів, що виходять за межі цих кордонів, і зміщують розвиток громадянської політики в певних напрямках.

Таким чином, ані мусульманські суспільства, ані Захід більше не мають потреби в суспільних науках, які не можуть реагувати на виклики постнормативних часів, «які заперечують розуміння і врегулювання, засноване на домінуючих дисциплінах і спеціалізованих знаннях, розвинених окремими громадськими науками». Щоб зберегти життєздатність в майбутньому, громадські науки повинні впоратися з комплексністю і складної взаємозалежністю «всіх форм життя між собою і з їх фізичним середовищем; соціальною комплексністю безлічі взаємодій між людьми, їх інститутами та

культурами, і психологічною комплексністю свідомих і підсвідомих думок, почуттів, спонукань, потреб, бажань, відчуттів і імпульсів, які стоять перед нами з абсолютною таємницею наших особистостей і всіх тих, з ким ми взаємодіємо». Потреба вирішення «злободенних проблем» є підходом, який підкреслює взаємозв'язок всього («єдність творіння»), багатоаспектних політичних, економічних, екологічних, соціальних та культурних викликів, з якими ми стикаємося, Сходу і Заходу («єдність людства»), і той факт, що ми всі проживаємо взаємозалежні життя на планеті, обителі нашої земної подорожі («єдність життя»). Тому головні принципи, аксіоми, помилково описані Робочим планом як «методологія», виявилися вкрай важливими для управління постнормативними часами і для майбутнього виживання всього людства.

Будь-яка спроба генерування знань, яка починається з цих аксіом, навіть якщо вони вкорінені в ісламське мислення і світогляд, є внутрішньо універсальною. Головні принципи сконцентровані не лише на «мусульманах» або «мусульманських суспільствах», а на всьому людстві. Більш того, природним наслідком цих аксіом є те, що людське суспільство і особистість не може розглядатися тільки в межах модернізму, постмодернізму, секуляризму, позитивізму, редукціоналізму, формалізму, натуралізму і численних інших «ізмів», які в першу чергу привели нас до порогу хаосу. Людські істоти мають певні цілі. Ми створюємо соціальні, економічні, політичні та культурні інститути не тільки для того, щоб задовольнити певні потреби, досягти певних цілей, але також, щоб реалізувати певні цінності. Ми прагнемо до знань не тільки для того, щоб знайти більш глибоке розуміння і вживати більш ефективні дії в реальному світі, але також для того, щоб просувати певні принципи, що інтегрують знання з нашими заповітними цінностями, що підкреслюють взаємозв'язок творінь, які об'єднують суспільство, які просувають рівність і справедливість, які охороняють і поліпшують життя. Саме це мав на увазі Хензель-Томас, коли постійно акцентував увагу на «комплексному навчанні» і

наполягав на тому, що «ми повинні говорити про освіту в більш універсальному сенсі».

Будь-яка конструктивна спроба інтегрувати знання повинна включати науку і технології – те, що серйозно ігнорувалося в наших дискусіях. Хензель-Томас висловив стурбованість з приводу «надмірної уваги до прикладних наук, замість суспільних і гуманітарних наук у вищій освіті», а також навів контраргумент про те, що «коригуюча увага до науки і технологій стала неминучою в баченні незаперечної відсталості наукових досліджень в мусульманських суспільствах». Дослідження 20 країн Організації ісламського співробітництва виявило, що ці країни провели тільки одну сьому частину від середньосвітового показника наукових досліджень в 1996-2003 рр. Це дорівнює 0,34% росту їх внутрішнього валового продукту. Аль-Аффенді вважає, що «основні потреби суспільства в технічних уміннях в цілому задовольняються». Ібрагім зазначив, що деякі багаті арабські країни «вклали величезні суми в науку і технології, але як це позначилося на результатах досліджень? Це викликає питання: чи були гроші, отримані від продажу нафти, інвестовані в дослідження і розвиток, в вищу освіту або ж вони використовувалися для того, щоб купити науку і технології?» Він передбачає, що наші зусилля по реформуванню повинні бути «розширені, щоб охопити більшу кількість вчених і учасників з галузі природничих наук». Ібрагім погоджується з цією думкою і каже, що «в нинішньому підході до ісламізації прагнень до знань переважають громадські науки, в той час як кризу в уммі в практичному значенні можна простежити в її технічній і науковій відсталості в порівнянні з немусульманськими товариствами». Він також запропонував, що «наші зусилля з реформування повинні бути розширені, щоб охопити більшу кількість вчених і учасників з галузі природничих наук і в той же час це дозволять додати більше збалансованої критичної маси до інтелектуальної сили».

Потрібно зробити деякі основні зауваження щодо науки і технологій. Як Ісайя Берлін підкреслював століття тому,

наука і технології, «крім усього іншого, визначають історію людства» в наш час. Це безперечно найуспішніша історія нашого часу», і вона вимагає великої уваги з усіх боків. Але наука не може вкоренитися в суспільстві, де філософія відкидається, відсутня культура досліджень і наукової діяльності. Що б не говорила статистика, факт залишається фактом: наука була відсутньою протягом століття в мусульманських суспільствах. Без процвітаючої наукової і технологічної культури, мусульмани не можуть грати якусь роль у визначенні історії людства. Більш того, Тайоб зазначає, що ізолювання науки від інших аспектів знань, як ніби вона була абсолютно нейтральним прагненням, означає «несправедливо відокремити техніку від культури, створюючи двоїсті взаємини між формою і змістом, засобами та цілями. Підхід має на увазі те, що нічого не з'єднує (науку), техніку і етику, форму і зміст. У наш час цей підхід надає виправдання для повороту до Заходу, і підсилює залежність, хоча і вважається незалежним». Принаймні, наука і техніка як рушійні сили майбутнього, також вимагають критики і аналізу з точки зору «головних принципів». Якщо «мусульманська культура отожднює справжні знання з моральними засадами», як каже Хензель-Томас, то в такому випадку повинні ми досліджувати моральні і етичні наслідки наукових і технічних досягнень? Інтеграція знань не має сенсу, якщо ми залишимо важливу частину рівняння поза програмою реформи. Як ми можемо ефективно просувати єдність творіння, людства або життя, і в той же час дозволяти науці і техніці применшувати ці принципи?

Тайоб йде далі і говорить, що ті, хто припускають, що громадські та гуманітарні науки можна відокремити від технічних наук, стверджуючи, що «перші можна повністю вивести з інтелектуальної спадщини Ісламу, а другі, такі як технології, повинні бути імпортовані і розвинені, виходячи з досягнень лабораторій і фабрик за кордоном (головним чином на Заході)». Але інтелектуальна спадщина Ісламу надає нам обидва типи наук: велику спадщину наукових робіт і в рівній

мірі дивовижну спадщина суспільних і гуманітарних наук. Нам потрібні вони обидва, щоб підтримувати наші майбутні починання. Однак, питання не стоїть в поверненні до класичної ісламської моделі – хоча, як зазначив Ібрагім, «ми знаємо, що Будинок мудрості Золотої ери Ісламу породив не тільки філософів, але і видатних вчених, оскільки цілісний підхід до знань розглядав генезис «філософів-учених», компетентних в широкому спектрі інтелектуальних дисциплін». Наша класична спадщина була результатом іншого періоду, більше тисячі років тому, коли зміни були повільними, якщо не квазістатичними, і суспільство функціонувало при різних масштабах і рівнях ускладнень. Наша класична спадщина мала свої проблеми, зокрема з плюралізмом і різноманітністю. Пов'язуючи себе з класичною думкою, ми ризикуємо недооцінити плюралізм і різноманітність в межах Ісламу і можемо закінчити запереченням життєздатних альтернативних парадигм, які в повному обсязі збігаються з класичною точкою зору. Але нам дійсно потрібно вчитися і спиратися на спадщину, переглянути роботи наших видатних мислителів, щоб відкрити сучасний контекст їх ідей, і, як Ібрагім одного разу сказав, замість збереження іскор їх вогню, просуватися вперед з їх полум'ям.

Нові парадигми не виникають швидко, вони не замінюють існуючі парадигми раптово і блискавично. Зрушення парадигми займає десятиліття роздумів і зусиль. Часто нові парадигми виникають під впливом старої. І знову ми стикаємося з парадоксом: щоб створити нову парадигму, нам потрібно досконально досліджувати стару! «Багато дослідницьких установ заохочують міждисциплінарну роботу», – пише Аль-Аффенді. – Деякі університети, наприклад, Арізонський державний університет, експериментують з реорганізацією дисциплін (таким чином усуваючи антропологію на користь такої науки як дослідження людини, яка об'єднує біологію, археологію, географію, історію і др.). Деякі установи йдуть далі, працюючи з усіма дисциплінами разом і змушуючи весь штат працювати разом.

Однак, в такій формі ми все ще потребуємо людині, яка добре розбирається в старих базових дисциплінах, котра розуміє сучасне мислення і знається на нових методологіях. Також потрібно освоїти окремі області спеціальності. Ніхто сьогодні не може бути фахівцем у всіх галузях фізики і хімії, або всіх медичних спеціальностей. Таким чином, неможливо позбутися від багатьох галузей в дисциплінах, залишивши дисципліну в цілому, у зв'язку з практичними причинами. Але навіть якщо ми вирішимо позбутися дисциплін, під-розділи, що займаються цим процесом, повинні мати фахівців у всіх відповідних дисциплінах, щоб бути впевненими в тому, що ми нічого не пропустили і набагато більше знайшли завдяки цьому кроку. Інакше, це може бути схоже на те, як монголи викидали книги в річку Тигр, не маючи ні найменшого розуміння того, що міститься в них.

Існує інша сторона монгольського рівняння. Як Умберто Еко показує в книзі *«Ім'я троянди»*, спеціалізація може дозволити дізнатися більше про маловідомий предмет, про комплексні моделі, що становлять структуру знань. Або як каже Ібрагім, «задовольняючи свої інтереси, наш розум ніколи не повинен бути, якщо перефразувати іспанського інтелектуала Хосе Ортега-і-Гассета, «варваризованим» спеціалізацією. Ми повинні бути завжди готовими розглянути ідеї інших дисциплін і загальний філософський характер часу». Тому тим чи іншим шляхом стара парадигма затримується, в той час як нова розвивається і росте, поки не стане домінантною парадигмою, і при цьому стара може продовжувати існувати певним чином. Наш проект реформи повинен розглядатися декількома поколіннями. Насіння, яке ми сіємо в наш час, принесе плоди тільки в недалекому майбутньому.

ПИТАННЯ МОВИ

Як тільки ми визначилися, про що ми хотіли б поговорити, ми повинні вирішити, як про це говорити. Тому ми присвятили багато часу питанню мови. Мова – основний інструмент, за допомогою якого ми вивчаємо, викладаємо, пристосовуємось до змін і удосконалюємо знання. Вона – невід'ємна частина того, як ми формулюємо нашу позицію, як ми уявляємо себе як особистості і суспільства, визнаємо наше сприйняття навколишнього світу і взаємодіємо зі світом, щоб змінити його. Проте, мова містить безліч неоднозначностей і багатий ґрунт для неправильного розуміння або нерозуміння. Мова є найавторитетнішим інструментом культури, і як культура, мова має свою історію, багаторівневі, як величезний археологічний об'єкт, сховище придбаних смислів. «Мова подібна лабіринту маленьких вулиць і площ, – писав Вітгенштейн, – старих і нових будинків, будинків з прибудовами різних періодів; і оточеного численними новими районами з прямими рівними вулицями і однаковими будинками». Як старе, але процвітаюче місто, наприклад, Фес або Стамбул, мова жива, населена, яка пристосовує старе для виконання нових цілей. Але взаємовідносини між мовою і соціальними змінами не є, і ніколи не були, прямими і однаковими. Як я писав раніше:

«Текст завжди визначається контекстом і контекст надає різні рівні змін і використання в мові і його множинних смислах. І суспільство, як наша мова, завжди є роботою, що ведеться, в якій ідеї та погляди, а також поведінка зберігаються, пристосовуються, прогресують, лібералізуються і змінюються згідно із різноманітністю підстав і переконань населення в цілому.

Чим більше комплексним суспільство стає, тим більше спеціалізований контекст воно розвиває. Це призводить до формування більш і більш спеціалізованих груп, професій, дисциплін, груп інтересів і субкультур, кожна з яких може розвинути власну мову, щоб обговорювати свої справи між

собою. На різних рівнях і з різними впливами ці спеціалізовані мови і смисли можуть переходити в загальне використання і впливати на іншу частину суспільства. Комплексність означає те, що різні, навіть суперечливі значення слів можуть продовжувати існувати паралельно або використовуватися різними групами одночасно. У міру розвитку нових значень і впливів мови старі значення, асоціації не обов'язково повинні зникнути».

Таким чином, нам потрібно бути точними в нашому використанні мови: ми повинні говорити те, що ми мали намір сказати, і переконатися, що ми сказали саме те, що ми мали на увазі. Або, як каже Хензель-Томас, «однією з наших основних цілей повинен бути розподіл рівня термінології, що надає орієнтацію і рівновагу при нашому управлінні концепціями». Ми повинні розділяти автентичні концепції від спотворень і фальшивок, їх історичні значення і нові значення, ми можемо прагнути дозволити їм «уникнути маніпуляцій діючими ідеологіями». Тому наше перше завдання при пошуку нової парадигми полягає в розвитку «рівноваги і тонкої термінології, заснованої на різних рівнях описів», які самі по собі є «ключовим засобом при вирішенні поверхневих діхотомій».

(В самому крайньому випадку, лаконічна термінологія допоможе нам уникнути таких абсурдів, як «ісламськість», збільшуючи конотації жорстокості і причинності. Фактично, під час нашої дискусії, ми натрапили на «індекс ісламськості», описаний як «міра, що охоплює закон і управління, людські та політичні права, міжнародні відносини і економічні чинники», але яка створює спектр Ісламу, що глобалізує світ. Країни, які очолили список і розглядаються як найвірніші цінностям Корану – Ірландія, Данія, Швеція і Великобританія – будуть шоковані, коли дізнаються, що ісламськість проникає в їх суспільства, як електрика).

Це завдання починається з опису того, що ми вирішили робити, про що ми хотіли поговорити. Я використовував термін «реформа», але хіба це процес реформи, реоргані-

зації, відродження, переосмислення або трансформації? Відповідно до думки Хензель-Томаса, пошук відповіді полягає в «прагненні до золотой середини, «належної міри і співвідношення», вкладених у виробництво. Висока мета, але ми ж не говоримо про «вищу» освіту?»

Хензель-Томас люб'язно надав список термінів, які використовувалися в літературі і які можна взяти до уваги:

1. Термін *«реформа»* широко використовувався. Наприклад, він використовувався в статті Ісламського світового форуму в США «Реформа вищої освіти в арабському світі», співорганізатором якої виступив Брукінгський проект по відносинам США з ісламським світом і Катаром, і на конференції «Реформи в ісламській освіті», організованій Центром ісламознавства Кембріджського університету 9-10 квітня 2011 р. Потрібно відзначити, що існують потенційно негативні значення (для традиціоналістів) в концепції реформування, яка може припускати радикальний, навіть революційний, відхід від традиційних норм або ортодоксальних навчань.
2. *Реорганізація* має значення перебудови, реструктурування, зміни форми. Безумовно, це один з найважливіших викликів, як, наприклад, потреба реформування структур управління і впливу головних структурних змін, щоб вирішити проблеми масового напливу студентів, які прагнуть здобути вищу освіту в багатьох мусульманських країнах. Однак, також існує очевидна потреба не тільки в *реорганізації*, але також в *відродженні* контексту і цінностей.
3. *Відродження* – це термін, який (разом з «реформою») використовується в спеціальній статті Абдул-Хаміда Абу Сулеймана «Відродження вищої освіти в мусульманському світі» (Лютій 2017) і в його наступних статтях. Таке заперечення включає, на думку Ібрагіма, «пожвавлення ісламських знань і думки».
4. *Перегляд* – термін, використаний у 2002 р. в доповіді, присвяченій розвитку людського потенціалу в арабських

країнах, який закликав до «радикального перегляду освітніх систем в арабському світі» і «впровадженню програми освітньої реформи на панарабському рівні».

5. *Переосмислення, або перегляд*. Перший термін був використаний в статті «*Перегляд майбутнього: демократична освіта громадян і ісламська освіта*», презентованої професором Паулем Смеерсом (Гентський університет і Льовенський католицький університет) на річній конференції з філософії освіти суспільства Великобританії в Нью-коледжі (Оксфорд) 30 березня – 1 квітня 2012 р. Другий може мати загальне значення переоцінки, але він також має можливі негативні відтінки через асоціації з ревізіонізмом, терміном, який може не тільки стосуватися важливого повторного аналізу історичних фактів або існуючої історіографії, включно з переглядом фундаментальних ідеологічних припущень, а також може мати негативне значення заперечення фактів, загальноприйнятих традиційними істориками, або (як у випадку вигаданого ревізіонізму) істотно змінювати персонажів або середу розповіді. Потрібно відзначити, що жоден з цих термінів не використовується в дослідженнях майбутнього, де простий термін *розробка* – створення бачення майбутнього – зазвичай використовується.
6. *Повторний винахід*, назва міжнародної конференції в жовтні 2012 р. в Мадриді: «Повторний винахід вищої освіти», на якій стверджувалося, що вища освіта в мусульманських країнах вимагала «радикального винаходу заново».
7. *Відновлення*, термін, який часто використовується в сенсі релігійного «пожвавлення» і «відродження», або в міському плануванні для розвитку і облагородженні суспільства.
8. *Трансформація* – термін, який в основному асоціюється з генетикою, коли мова йде про природні або штучні зміни клітин, також використовується для позначення великомасштабних змін, зокрема в лекції Дейл Ф. Ейкельмана по релігії і світовим відносинам «Майбутні трансформації мусульманського світу» в червні 1999 р.

9. *Революція*, термін, якому більшу перевагу віддають радикали і ті, хто прагне змінити статус-кво, також іноді використовується щодо освіти. Як говориться в статті в «Університетських світових новинах»: «Саудівська Аравія – академічний лідер в арабських і ісламських країнах, який об'єднує міжнародну наукову революцію і революцію у вищій освіті».

Всі ці терміни мають свої історії, мають позитивні і негативні значення і тому є проблематичними. Подальші проблеми виникають, коли ми говоримо про «авторитет» і повертаємося до «первинних джерел». Бо, якщо ми приймаємо авторитетність тих, хто «знає», ми повертаємося до вихідної точки: саме так визначається легітимність авторитаризму. Коли Хензель-Томас спонукає нас «відрізнати автентичні концепції від їх викривлень і фальшивок», як ми розуміємо слово «автентичний»? Хто визначає те, що можна вважати автентичним? Як ми можемо відстежити «автентичність» в історії? Чи залишається «автентичне» статичним в історії або ж воно може змінюватися? Як ми можемо визначити «первинну сутність» речей, якщо вони часто визначаються наново і втрачають своє «первинне» значення?

Питання, такі як ці, зачіпають деякі серйозні проблеми. Але головна проблема – очевидне протиріччя між складністю визначення того, що є «автентичним», і бути наскільки чесними, настільки це можливо по відношенню до «первинної сутності» речей. Багато молодих мусульман зараз намагаються відкрити те, що вони розглядають як «автентичний Іслам», і навіть повертаючись до «оригінальних» первинних витоків, закінчують буквалізмом. Фактично, вони часто приймають «авторитет» тих, хто «знає», при виробленні їх буквалістського тлумачень того, що означає бути мусульманином в ХХІ столітті. Як пояснює Хензель-Томас, «автентичність» і «авторитет» пов'язані тим, що первинне значення слова «автентичний» в англійській мові – «авторитетний». «Слово походить від грецького *authentikos* і воно

означає «мати авторитет первинного творця», тобто, позначений (або «підписаний») як вихідний від того «джерела», а не підробка». Тому тут ми стикаємося з парадоксом: «... як надати простір для мінливих і стабільних значень, що також є важливою місією уникнення ризику дезорієнтації, з одного боку, і, з іншого боку, безплідності та нерухомості авторитарної догми».

Також існує чіткий зв'язок між «автентичним» і «оригінальним». Щоб бути оригінальним, в грецькому значенні, потрібно «відповідати своїй природі». Оскільки кожен має цю вроджену здатність – навіть «проста» неосвічена людина здатна розуміти універсальні принципи – кожен може бути «оригінальним». Хензель-Томас пише: «Все зводиться до доісторичного індоєвропейського кореня, який також був джерелом англійського «*same, similar, single*» («однаковий, подібний, єдиний»). Це перейшло в латину як «*simplus*», «єдиний». «Проста» людина є єдиною неподільною особистістю, особистість, яка завжди «однакова», справжня по відношенню до себе (Шекспір: «Але головне: будь вірний сам собі»). Простота подібна дзеркалу, яке відображає божественну єдність в основі кожної людської істоти». Оригінальна людина може бути автентичною і тому авторитетною (але не авторитарною), оскільки він або вона наділені атрибутами абсолютного авторитету, первинного Творця. Це безпосередньо пов'язує нас з головним принципом єдності життя і її основи, ісламським поняттям людини як *халіфа*, «намісника» або «представника» Господа на Землі.

Загальна мета тут полягає в тому, щоб захищати від ідеологічних конструкцій Ісламу, а також від абсолютного релятивізму, який активно просувається в постмодерністській думці, і рухатися в напрямку деякого поняття плюралізму. Оригінальне французьке поняття ідеології розглядає її як науку ідей і їх уявлень про істину і помилки, але термін швидко прийшов до позначення цілої системи мислення, емоцій і ставлення до людей, суспільства і всього. Ісламські рухи, такі як Брати-мусульмани і Джамаат-і-ісламі, часто

розглядали Іслам як всеохоплюючу ідеологію, цілу і все-осязну систему, яка не допускає ніяких відхилень, альтернативних точок зору або процвітання плюралізму. Релятивізм є важливим, коли він просуває різні точки зору, сприйняття і думки, і навіть в тому випадку, коли він передбачає, що різні погляди не обов'язково є абсолютно істинними або достовірними. Але це стає проблемою, коли він передбачає, як в постмодернізмі, що істини не існує в принципі або нічого не може забезпечити нас сенсом. «Тому подібно до того, як ми можемо відрізнити творчий світ ідей від абстрактних конструкцій ідеології, – пише Хензель-Томас, – ми повинні також розуміти потенціальну пастку бренду релятивізм, який анулює всі стійкі значення».

Фактично, Хензель-Томас надає нам важливий перелік термінів, які ми повинні чітко відрізнити один від одного:

«ідентичність від трайбалізму і сектанства, розмаїття від поділу, і єдність (в розмаїтті) від одноманітності і прокльону стандартизованих монокультурних спонукань, які поділяють реальність односторонні і односпрямовані світогляди, що змагаються поміж собою і на абсолютно ізолюючі патології цивілізаційного нарцисизму і культурного аутизму. У той же час ми повинні відрізнити авторитет божественного Одкровення, яке звільняє людську душу від авторитаризму, нав'язаного вузькими людськими уявленнями, які полонять його, і існування абсолютних і нескінченних істин від тиранії абсолютизму, який знищує весь контекст. Процес можна продовжувати, щоб відрізнити суспільство від коммуналізма (або коммунітаріанізма), взаємозв'язок від релятивізму, і індивідуальність від індивідуалізму і соліпсизму, і між секуляризмом як ідеологією, яка прагне маргіналізувати або виключити релігійні голоси в громадському просторі, і секулярність в процесуальному сенсі, яка забезпечує релігійну свободу і надає право голосу всім меншинам.

Подібним чином, якості *індивідуальності* не повинні об'єднуватися з *індивідуалізмом*, який не має жодної підстави, крім його особистого его і задоволення його особистих бажань.

Вираз індивідуальності, тобто реалізація і вираз особистої унікальності кожної людини, не знаходиться в опозиції до потреб суспільства. Зовсім навпаки, в еру все більш безплідної узгодженості, однаковості і стандартизації, внесок творчих особистостей, які усвідомлюють їх особистий потенціал, ніколи не був потрібний більше як засіб збагачення і поживлення суспільств. *Коммуналізм* завжди підозрює особу в індивідуалізмі, але живе *суспільство* буде поважати і розвивати індивідуальність як достовірне вираження розмаїття, зберігаючи здатність підтримки рівноваги особистісних потреб і способів вираження з колективними правами».

Аль-Аффенді припустив, що керівним принципом при розмежуванні значень цих термінів має бути рівновага, і ми повинні пам'ятати, як Коран говорить нам, що ті, хто не знає, не рівні тим, хто знає, і враховувати попередження Священного тексту не слідувати сліпо за нашими предками і класичними вченими. Але в постнормативних умовах знання про себе обмежені, чи то пак, вони переплітаються з трьома різновидами невігластва – прекрасно популяризованими видатним неолібералом Дональдом Рамсфельдом – відомий знає, відомий не знає і невідомий не знає (ми можемо назвати неймовірним).

Ми вимагаємо повноцінного дослідження різних і множинних точок зору, щоб побороти ці різновиди невігластва, замість того, щоб припускати, що ті, хто знають щось, насправді нічого не знають! Більш того, слід гадати, що кожна точка зору є достовірною в межах своєї області, це відома істина. Але навіть тут існують елементи невігластва, які ми повинні подолати. Досягти збалансованого погляду на питання не так просто, як може здаватися. Існує також питання розмежування рівноваги і компромісу, як припускає Хензель-Томас і демонструє відмінність, прирівнюючи рівновагу до поміркованості: «... ми можемо добре розуміти її в автентичному коранічному сенсі (або, дійсно, в застосуванні Аль-Газалі концепції золотієї середини як ідеалу людського характеру), але імовірно ми не хочемо приймати її як засіб надійних компромісів або в сенсі, що часто застосовується в

громадському дискурсі та медіа, в якому «сучасний мусульманин» – хороший (не дуже релігійний) мусульманин, мовчазний і невидимий в публічній сфері, ефективно стерилізований та такий, що не викликає занепокоєння.

Рівновага також стає важливою в іншому відношенні. Мусульманські суспільства, як зазначає Ібрагім, стали «широко» фрагментовані між ортодоксальністю і іновірством. «Я підкреслив слово «широко», – він сказав, – оскільки це не біполярний поділ, а скоріше нагадує різні відтінки сірого. На одному кінці спектра, ми маємо ультраконсервативних традиціоналістів і те, що вони вважають «справжнім» Ісламом. Вони – салафіти, які протягом тисячоліття набули семантичні відгалуження, такі як ваххабіти, фундаменталісти, і навіть Талібан і Аль-Каїда (останні є політичними рухами, але як зрозуміти, де закінчується релігія і починається політика?) Ще, звичайно, ми знаємо мати всіх фундаменталістів під назвою ІДІЛ з його відгалуженням, Ісламською державою, для якої я впевнений, вони процитують аят для обґрунтування законності. На іншому кінці спектру ми маємо ультраліберальних прогресистів, які представляють все в діаметрально протилежному світі.

Вони заперечують Шаріат цілому, розглядають хадіси як чистий вимисел, а Коран тільки як Книгу притч і також спостерігається системний занепад в формі і структурі поклоніння, навіть без урахування очевидного колапсу в питаннях віри.

Між цими двома крайнощами існують різні варіації сірого і посередині – помірні. Фактично, я використовую ці ярлики довільно. Це не тільки предмет, якому варто слідувати і далі, але, як мені здається, він повинен бути інтегрований в дискурс з дуже чіткою програмою: як поєднати цю прірву, яка продовжує роз'єднувати не тільки мусульман і немусульман, але і є досить глибокою серед мусульман. Говорячи це, я не припускаю те, що моральна правота є недоречною, а то, що вона повинна розглядатися у вчинках і діях, а не тільки в проголошенні намірів.

Будь-яка гідна похвали ініціатива з реформування повинна визнаватися і ці відмінності повинні розумітися. Бо за допомогою такого процесу – включаючи семантичний аналіз ісламських термінів, таких як *халіф*, *амана* і багатьох інших, які ми не згадували, зокрема *шура*, *істіслах*, *зулм*, *іхсан* і ін. – ми просуваємося до плюралістичного кораністичного бачення єдності в межах розмаїття. Плюралізм є не простим визнанням самого існування розмаїття, або простим терплячим ставленням до Інших, а дотриманням припису «пізнати один одного», «досліджувати найкраще з усіх традицій за допомогою шанобливого співіснування, взаємного визнання, активної взаємодії і трансформуючої любові», як каже Хензель-Томас.

Один термін, який ми дійсно прийняли, – це полілог, іншими словами, широка дискусія між різними традиціями, поглядами і точками зору. Він підкреслює факт, що більш ніж два (діалог) голоси, погляди або точки зору залучені до виконання комплексних проблем, і що ми повинні цінувати інші «істини», хоча і неприйнятні, інші точки зору, хоча вони можуть бути і неприємними для нас, щоб прийти до єдиної думки, яку конструктивно можна охарактеризувати як «єдність у розмаїтті». Як зазначає Хензель-Томас: «...полілог – це ніщо, якщо він не зачіпає взаємовідносини. І я вважаю, що надзвичайно важливо наголошувати на тому, що він включає не тільки вміння говорити, а й бажання слухати». Полілог, до якого у ми повернемося незабаром, – єдиний шлях, за допомогою якого можна впоратися з суперечностями і дихотоміями, з якими ми постійно стикаємося.

СУПЕРЕЧНОСТІ ТА ДИЛЕМИ

Часто в дискусіях зазначалося про те, щоб побудувати обґрунтовану концептуальну модель для формулювання реформи вищої освіти потрібно впоратися з фундаментальними дихотоміями, з якими ми постійно стикаємося, зокрема

традиція і сучасність, текст і контекст, стабільність і динамізм. Дерево реформ повинно мати не тільки гілки, які спрямовуються в небо, а й коріння, міцно вкорінене в землю. Відносно традиції і сучасності, наприклад, зазначалося, що ми повинні вдаватися до врівноваженого підходу: вони мають позитивні і негативні аспекти, вони потрібні нам обидві. Ми повинні, зокрема, не обмежуватися традиціоналістською парадигмою, вкоріненою в мусульманських суспільствах, яка розглядає сучасність зневажливо, або використовуючи слова Хензель-Томаса, яка без кінця повторює «міф прогресу», жахи «індивідуалізму», «секуляризму» і «сучасності», і розглядає всю історію людини як спадну траєкторію кумулятивної ентропії, за допомогою якої людина все далі і далі віддаляється від його «примордіальної» і «первісної» природи». Але в той же час ми повинні визнати, що сучасність дискредитує традицію, зменшує значення культурної спадщини, яке зберігає традицію, і прагне замінити традицію сучасним секуляризмом. Тож не дивно, що соціальна структура щоденного життя мусульман під загрозою зникнення. Також ми не повинні романтизувати і припускати, що все, засноване на традиції або історії та спадщини, є за замовчуванням хорошим. «У пошуку альтернативної парадигми з недоторканністю традицій, – стверджує Хензель-Томас, – мусульмани повинні направляти своє прагнення до універсальності ісламських цінностей, щоб встановити підставу ісламського гуманізму, оскільки воно визначає щось важливе для всього людства. Відповідно, стійкість традиції лягає на його універсальну інтегральність, яка може стверджувати вірування, щоб мусульманська традиція могла виробляти необхідну впевненість в її застосуванні і, в той же час, надавала модель для розширеного універсального обґрунтування в діалозі з секулярною чи будь-якою іншою традицією, яка шукає мусульманської уваги».

Хензель-Томас надав короткий список протиріч і дихотомій з доповненнями, запропонованими Ібрагімом, з якими ми повинні боротися:

- знання і цінності;
- секуляризм і релігія;
- уталітаризм і користь;
- кількість і якість;
- релятивізм і трансцендентна реальність;
- ефективність і моральна досконалість;
- раціональне і звірине;
- справедливість по відношенню до когось і несправедливість.

Багато з цих дихотомій пов'язані один з одним. Наприклад, виклик узгодження знань і цінностей може також бути концептуалізований як виклик справедливого розподілу ефективності і моральної досконалості або кількості і якості. Але основний виклик узгодження знань і цінностей може також бути концептуалізований як виклик врівноваження ефективності і моральної досконалості, або кількості і якості. Але головне зауваження, що стосується протиріч, яке часто виникають в комплексних системах, полягає в тому, що вони за визначенням є протилежними, несумісними поглядами, які не можна врегулювати: їх можна тільки подолати.

Іншими словами, протиріччя повинні синтезуватися в нову точку зору, яка включає більшість несумісних елементів різних поглядів. Як пояснює Хензель-Томас: «... в межах західної дисципліни психологія розвитку К. Ригель визначив здатність приймати протиріччя, конструктивні протистояння і асинхронності як найвищу стадію когнітивного розвитку, і Джеймс Фоулер пов'язує діалектичне мислення з розвитком віри. Нічого не сказано про те, що діалектичний процес не є компромісом або релятивізмом, а одним з видів творчої боротьби, яка перетворює протиріччя в доповнення, звільняючи неупередженого мислителя від міцно укорінених звичок і обумовлених моделей поведінки, сформованих зв'язків, страху змін і нестабільності, і неготовності розглядати щось, що може загрожувати власній уяві про «себе». Помилкові постулати, які виходять від такої умовності, мають інше значення, ніж «впевненість» (*йакін*), яку Аль-Газалі розглядає як результат «дегустації» (завк) або безпосереднього досвіду».

У нашій подорожі до всеохоплюючих суперечностей і «найвищої стадії когнітивного розвитку ми почнемо з найбільших протиріч: протиріччя між «нами» і «іншими», про-никливо і чітко сформульованого Тайобом.

Як зазначає Тайоб, воно починається «з чіткого поділу того, що називають ісламським і неісламським», і закінчується на політиці ідентичності. Тайоб стверджує, що всі історичні спроби реформування освіти, включаючи *Робочий план*, сходяться на концепції ідентичності: «... вони розглядають себе на відміну від інших. Інший був визначений як такий, що абсолютно відрізняється і як джерело загрози або цінності. У деяких джерелах, «я» погрожували чужа філософія і людство, яке заклиало до радикальних дій в тій чи іншій формі. В інших, «я» може отримувати користь від інших. Загалом, політика ідентичності підтримувалась цими проектами. І ця політика була заснована і вкорінена в «я» та інших, які були різними і непорівнянними між собою. Існувало мало загальних характеристик «я» і інших: вони не мали спільної історії, спільних цінностей або спільної долі.

Ця демонізація і дегуманізація іншого – не тільки «західного», але також індуїстів Індії, корінних культур і мов, не лише інших сект, а також інших способів мислення, фактично всіх інших типів людського буття – була превалюючою рисою мусульманського мислення. Ті, хто заперечує сучасну освіту, як зазначає Тайоб, взагалі не бачить цінності інших, деякі здатні навіть убити іншого, щоб показати перевагу свого бачення Ісламу! «Перелік інших, – пише Тайоб, – продовжує розширюватися – він починається з *окупантів*, переходить до шийїтів, але також включає справжніх союзників, думка яких відрізняється в малозначних питаннях. Ті, хто підтримує поділ, також підтримують кордон між «я» і іншим на постійній основі. Безсумнівно, іронія і навіть трагедія полягає в тому, що вони забули про єдність людства. І ті, хто пропонує інтеграційну боротьбу протиставляють основоположну єдність життя людини приватному «я». Вони підкреслюють цінність іншого як джерела цінностей, а не іншого як «я»».

Тайоб передбачає, що конструктивна реформа вимагає більш інклюзивного та сильного підходу до ідентичності. Мусульмани часто вважають, що вони стикаються з унікальними проблемами і створюють унікальні програми та інститути, добре пристосовані для мусульман. Це скорочений підхід до комплексного, взаємопов'язаного світу. Проблеми релігії і секуляризму, а також етичні та технологічні питання, з якими ми стикаємося на Заході, також стоять перед мусульманськими громадами – вони є дзеркальним відображенням наших особистих проблем. Наприклад, шлях, за допомогою якого релігія перетворилася на інструмент, не просто є проблемою колоніальної історії і західних суспільств, як стверджували мусульманські вчені. Мусульманські суспільства також перетворили релігію на інструмент. Тому оцінка релігії, її значення, цінності і світогляду повинні бути частиною освітньої реформи. Також всі проблеми, з якими ми стикаємося на глобальному рівні, також стосуються мусульман – вони будуть мати такий же вплив на мусульман, як і на інші групи людей планети. Нові парадигми повинні ґрунтуватися на аксіомах, які свідчать про те, що «я» не тільки відбивається в інших, а також є проекцією неінтегрованих «я», або «тіні» в юнгіанського сенсі, недосліджених або підсвідомих аспектів «я», тобто «темних», і сировиною для демонізації всіх тих, хто відрізняється від нас. Таким чином, головні моральні, етичні, політичні, соціальні, наукові, технологічні та культурні виклики, з ко Другим стикається світ, повинні бути інтегральною частиною програми реформи.

Цікаво відзначити, що Тайоб використовує ідеї Румі, щоб сформулювати аргументи, подібні наданим в теорії постнормативних часів, які ґрунтуються на екстраполяції тенденцій, аналізі комплексних емерджентних систем, теорії хаосу, прогнозуванні та дослідженнях майбутнього. Очевидним свідченням того, що наша спадщина може багато розповісти нам і нашій епосі. Маючи в своєму розпорядженні силу, що рухається з Заходу, або як каже Тайоб: «... завтра приходить в Індію, Бразилію, Китай», – нам потрібно розвивати партнерські відносини з тими, «хто турбується про майбутнє і наше життя на Землі».

РЕЙТИНГИ І МАЙБУТНІ ПОКОЛІННЯ

У світлі цього синтезу наших обговорень і загального аналізу, запропонованого тут, наша дискусія на тему університетських рейтингів здається швидше зайвою. Але справа виразно йде інакше, як припускає Аль-Аффенді, «в сформованих індустріалізованих суспільствах» більшість важливих дебатів на тему загального напрямку суспільства» було «врегульовано». Ці дебати знову виникли зі збільшеною силою, як припускають багато нових книг, і напрямок, в якому західні суспільства рухають себе, інші частини світу і планету, зараз розглядається як згубний для всього життя на Землі. Це піднімає безліч питань, як каже Ібрагім, «яскраві проблеми» «глобальних рейтингів», з якими мусульманські університети постійно погано справляються. Таким чином, нам потрібно зробити що-небудь для удосконалення нашого становища в рейтингах і надолужити згаяне. Але кого ж ми прагнемо наздогнати? Систему вищої освіти, що вже руйнується? Систему, що фрагментує знання, що сприяє збереженню дисциплінарних структур, які підтримують домінантну парадигму і сприяють розвитку планетарної кризи, з якою ми всі стикаємося? Чи хочемо ми змагатися з цією системою на своїх умовах і в межах її парадигми тільки для того, щоб підняти наші університети в рейтингу? Чи зможе поліпшення «якості освіти» на Заході, в світі, де домінує монолітна парадигма культурної переваги, викорінити почуття культурної бездомності, яке відчувають мусульманські вчені? І де ми, в кінцевому рахунку, опинимося, якщо «надолужимо згаяне»? Там, де, якщо говорити словами Гаррі Льюїс *«Досконалість без душі»*, коледжі та університети «бояться говорити про істину, значення, мету і про те, що означає бути людиною», і де «ідеал ліберальної освіти існує тільки номінально» і ніхто не вчить «речам, які звільняють людський розум і дух». Дійсно, відмова від рейтингової системи не означає, що хтось схвалює існуючий стан справ в інститутах вищої освіти мусульманського світу. Як постійно наголо-

шується в нашій дискусії, якість освіти в мусульманських університетах дуже низька, не існує свободи досліджень і, як результат, більшість наших видатних студентів прагне вступити до аспірантури на Заході. Ми починаємо з визнання дійсності, але критикуємо західні інститути, оскільки, як стверджує Хензель-Томас, вона є «важливою коригувальною мірою припущення про те, що панацея для освіти в мусульманському світі полягає в некритичному наслідуванні західним моделям, як нібито головний критерій «успіху» в «усуненні відставання» «неефективних» мусульманських інститутів – просування в рейтингу, як це визначається в міжнародній рейтинговій системі і критеріях». Справа в тому, як ми діємо колективно – Захід і мусульманський світ – генеруємо нову парадигму освіти, яка не тільки заохочує критичне мислення і дух дослідження, а також наважується говорити про істину, значенні, цілі і те, що означає бути людиною в нашому комплексному і взаємозалежному світі.

Існували більш змістовні дискусії на тему інклюзивності і молодого покоління. Аль-Аффенді натякає, що наша робота повинна ґрунтуватися на емпіричних даних, тобто ми повинні взаємодіяти з сучасними студентами. У своїй відповіді Аль-Аффенді, Хензель-Томас був більш конкретним: «... ми можемо потребувати керівну парадигму, але тільки конкретна практична взаємодія надасть дані, що дозволяють нам скоригувати наші проміжні гіпотези за допомогою процесу діалектики. З моєї точки зору, критично важливо почути, що молоді люди (чоловіки і жінки) можуть сказати про свій досвід».

Основною максимою досліджень майбутнього і звідси всіх зусиль з реформування, які за своєю природою орієнтовані на майбутнє, є те, що «молоді люди самі по собі – майбутнє» (іронія полягає в тому, що мало робіт з дослідження найближчого майбутнього включають майбутнє покоління). Реформаторам ніколи не належить насолоджуватися плодами своїх реформ (або переживати жахи, які вони могли спровокувати). Саме майбутнім поколінням потрібно буде

впоратися з реформами і просувати їх вперед. Тому вкрай важливо, щоб ми не тільки привертали молодих людей до наших дискусій, а також і розглядали їх як невід'ємну частину всього нашого проекту. Щоб дійсно бути всеохоплюючими, нам потрібно залучити до дискусії всіх потенційних зацікавлених осіб, наш «емпіричний підхід» повинен включати, як сказав Хензель-Томас, «широкомасштабне завдання по вислуховування думку учасників». Існують дві головні причини цього. Перша, якщо ми працюємо на підставі єдності життя і людства, очевидно необхідно мати наскільки багато представників людства, настільки це можливо в наших дослідженнях. Друга, реагуючи на комплексні питання і ситуації, важливо усвідомлювати те, що ми можемо зрозуміти їх багатоаспектні вимірювання тільки за допомогою комплексних підходів. У емерджентних комплексних системах це відомо під назвою Закон необхідного розмаїття, сформульований Ешбі: розмаїття складної системи вимагає управління, яке саме має достатнє розмаїття. У постнормативних наукових дослідженнях, в яких аналізуються складні наукові проблеми з комплексними моральними, соціальними, культурними та екологічними наслідками, використовується механізм під назвою «Розширене колегіальне співтовариство». Він включає широкомасштабні консультації з усіма тими, хто може відчувати на собі вплив досягнень науки, включаючи критиків, які не підтримують парадигму, журналістів, які протестують, екологічних активістів, блогерів, духовенство, бізнесменів, домогосподарок і звичайних людей. У постнормативні часи теорія, яку ми називаємо полілогом, в якій як експерти, критики, феміністи, студенти, молоді дослідники та вчені, так і звичайні люди, постійно і навмисно відбираються в рамках структурованого обговорення, щоб прийти до плюралістичного синтезу. Ситуація не змінюється в позитивну сторону завдяки роботі «чоловічої касті старших чоловіків», в той час як інші, яким, можливо, буде що втрачати в цьому плані і які безумовно можуть зробити не менший внесок, відчують себе відсторонено.

Позитивні, бажані зміни, як ми вивчили протягом останніх десятиліть, досягаються тільки за допомогою комплексних, відкритих і прозорих обговорень. Це означає, що ми повинні постійно запрошувати на наші заходи людей з різними культурами, різного віку, різних статей, що належать до різних груп і мають різні точки зору і потім надавати їм достатньо простору для відстоювання їхніх думок. Принаймні, ми повинні розвивати в молодому поколінні безпосереднє розуміння їх потреб, страхів і сподівань. Недостатність такої поваги і залучення молодих людей виразно є однією з головних причин багатьох проблем мусульманських громад.

ПОСТУПІ ВПЕРЕД

Що ми маємо на увазі, коли ми говоримо про реформу вищої освіти? Відповіді, отримані в результаті наших обговорень, можна сформулювати, перетворюючи «незручні питання», задані Хензель-Томасом в кінці його довгого коментаря на статтю Аль-Аффенді, в позитивні твердження. Ми говоримо про «комплексну освіту» в більш універсальному сенсі. Наша мета полягає в тому, щоб створити нову парадигму, засновану на головних принципах, сформованих в *Робочому плані*, в якій знання, створення, життя і людство сприймаються як інтегровані в межах універсальної моделі. Як такі, ми прагнемо вийти за межі існуючих парадигм і моделей (які зазвичай є дихотомічними і ворожими за своєю природою) при усвідомленні того, що наше просування вперед – це нова форма свідомості, інтеграційна, всеохоплююча і така, яка включає прийняття іншого. У своєму прагненні, ми націлені на те, щоб не допустити виродження цінних концепцій і критики в руйнівних ідеологіях і встановлених моделях мислення – щоб не повторювати помилки наших попередників. Ми маємо намір заглибитися в досягнення ісламської цивілізації, показати її актуальність для сучасного світу і відокремити їх від архаїзмів і ностальгії, які

характеризують такі цивілізації, які не відбулися. Ми прагнемо врівноважити критичне мислення і моральні цінності. Оскільки ми хочемо бути маяками досконалості для всього людства, ми усвідомлюємо потребу такого перетворення, заснованого на загальній доступності ширшій аудиторії. Таким чином, ми розглядаємо її як внесок в розвиток освіти в усіх суспільствах, мусульманських і немусульманських. Але наша більш специфічна мета полягає в тому, щоб створити розумовий процес, за допомогою якого мусульмани можуть думати як мусульмани і знайти свій вихід з сучасної кризи. Ми прагнемо ініціювати процес, який ознаменує поживлення думки і духу досліджень в мусульманських суспільствах, переорієнтовує мусульманські суспільства від політики ідентичності до духовних цінностей, буде стимулювати співпрацю мусульман з сучасним світом з усією його комплексністю та суперечностями, і створить всі умови, щоб обізнані громадяни зайняли лідируючі позиції в сучасному світі.

Тим не менш, ми можемо помилятися. Але, в крайньому випадку, вони будуть новими помилками!

Що ми повинні зробити, щоб досягти поставленої мети?

Ми повинні підійти до розгляду питання реформування вищої освіти з різних точок зору. Ми повинні провести емпіричну роботу, а також теоретичний аналіз, включаючи те, про що говорить Хензель-Томас: «... систематичне картування сучасних дискурсів, філософій і теоретичних точок зору для обґрунтованої розробки парадигми, заснованої на емпіричному дослідженні». Ми повинні переглянути нашу філософську і інтелектуальну спадщину і відкрити заново ідеї і поняття, які є актуальними в наш час. Ми повинні зрозуміти структуру сучасного генерування ідей і віддати належне силам, що формують сучасний світ: «... саме за допомогою визнання і усвідомлення умов світу в даний момент можна задовольнити виклики релігійного і культурного плюралізму», – сказав Хензель-Томас. Ми повинні постійно протистояти тому, що ми можемо назвати «термінологічна

ентропія», тобто деградація і руйнування значень в межах концептуальних словників: «... це не дає пріоритету тлінному світу над духовним світом і можливості протиставляти їм, але потрібно зрозуміти те, що розум людини функціонує по-різному в кожній епосі, і традиція повинна динамічно самооновлюватися і відповідати новим умовам і новим питанням, щоб залишатися життєздатною традицією». Ми повинні розрізнити дезорієнтовану інтелектуальну цікавість (незважаючи на те, наскільки вона «відкрита», «оригінальна» і «творча») і інтелектуальне прагнення, засноване на найвищих моральних і духовних цінностях, які характеризують істинно велику цивілізацію. Ми повинні залучати молодих вчених, забезпечувати кращу представленість статей і релігійних організацій, і брати участь в широких обговореннях. І ми повинні дослідити весь спектр методологій, за допомогою яких розум може бути звільнений від встановлених рамок мислення, стійких до модифікації і змін.

Більш комплексна картина виникає, коли ми співставляємо те, чого ми бажаємо досягти і те що нам потрібно. По суті, ми говоримо про те, що світ не зводиться до того, про що ми говорили, його потрібно привести у відповідність з аксіомами та принципами, які ми цінуємо. І створюючи новий світ, ми приходимо до розуміння себе, нашої історії, наших взаємин один з одним і з іншими, нашого місця по відношенню до інших в світі. Таким чином, ми прагнемо створити новий дискурс: систему знань, нових парадигм, концепцій, термінології, канонів, тверджень, які мають значення для нас, за допомогою яких ми руйнуємо силу і ідеології, взаємодіємо і змінюємо світ.

Проект, запропонований *Робочим планом*, зараз змінює курс і відходить від «ісламізації знань», щоб перетворитися на дискурс по «інтеграції знань». Для того, щоб новий дискурс, що виникає перетворився на довготривале прагнення багатьох поколінь, а не залишився простим одноразовим зусиллям, нам потрібно процвітаюче співтовариство діалогу, яке розділяє аксіоми і принципи, працює колективно для

того, щоб розвинути і розширити дискурс, використовуючи свої концепції і методологію, обговорює свої досягнення і цілі. Ми не можемо існувати без інших: тут ми стикаємося і вирішуємо «замкнуте коло проблем». Аль-Аффенді писав: «... щоб згенерувати нові знання, нам потрібні діючі інститути, але щоб створити надійні інститути, нам потрібні нові форми знань і здатності генерувати і запозичувати знання. З чого ж почати?». Ми працюємо з двох кінців одночасно.

Я пропоную почати з мережі спільноти діалогу, яку ми побудуємо з самого заснування. По мірі того як мережа – і разом з нею співтовариство – об'єднується і розвивається, вона буде генерувати нові знання, і нові знання будуть формувати основу дискурсу і просувати його. Ми повинні створити організовану, глобальну мережу, що складається з окремих вчених, інтелектуалів, аспірантів і активістів, які приймають наше припущення про те, що обговорення «інтеграції знань» є вкрай необхідним. Важливо усвідомлювати те, що мережа не повинна включати тільки мусульман, ми також потребуємо внесок інших культур, і не тільки західної, а також індійської, китайської та латиноамериканської. Хоча на початковій стадії, коли контури обговорення тільки встановлюються, буде краще, якщо більшість учасників мережі будуть мусульманами. Мережа є «організованою» в тому сенсі, що її учасники відбираються на підставі певних критеріїв, вона координується і фінансується, всі колективно працюють в рамках дискурсу і кожен бере участь в збереженні і розвитку діалогу. Дослідники працюють в групах, місцевих чи міжнародних, що зветься вузлами в теорії мережі. Кожен вузол, міждисциплінарна команда, розглядає специфічні теми в межах цілісної моделі, використовуючи однакову термінологію і концепції як будівельні блоки їх досліджень. Кожен вузол обирає свого Голову, який відповідальний за роботу вузла і контакти з координаторами. Протягом року, члени мережі обговорюють свою роботу і вивчають напрацювання інших вузлів за допомогою цифрових технологій. Однак, всі вузли збираються разом раз на рік, щоб представити плоди

своїх досліджень, послухати оцінки і критику своїх колег і розробити програму на наступний рік. Річна конференція, яка триває приблизно один тиждень, також є навчальною базою для майбутніх вчених, надаючи спеціальні семінари-практикуми та лекції з методології, критичного аналізу виникаючих проблем і викликів майбутнього. Кожен член має доступ до всієї інформації проекту інтеграції знань, його результатів і вченому співтовариству. Результати проекту поширюються серед мусульманських і західних інститутів вищої освіти на періодичній основі, щоб дізнатися їхню думку і почути критику, а також відповісти на їхні запитання і побоювання. В результаті вузли стають «центрами досконалості» Аль-Аффенді, розташованими в «декількох місцях в мусульманському світі і на Заході», але вони зосереджені не на суспільних науках, а на окремих предметах, які є інтегральною частиною дискурсу «інтеграції знань». Більше того, ці центри не нав'язуються зверху на підставі деяких розроблених планів, а органічно розвиваються і формуються в процвітаючих центрах вираження думок і генерування ідей.

На підставі наших обговорень ми можемо визначити чотири потенційні вузли, які повинні бути сформовані на першому етапі проекту.

По-перше, як Тайоб рішуче стверджує, ми повинні почати з цінностей. Це означає те, що ми повинні «відкрити заново питання, які піднімалися спочатку в теології (*калям*) у відповідь на виклик раціоналізму в історії ісламської думки». Головні принципи надають нам цілісну модель спільних цінностей, але для того, щоб вийти за межі окремих питань, нам потрібно розібратися про які цінності ми говоримо, які цінності просуваємо і в яких контекстах. Не існує певної відповіді на питання: «Що таке добро?». Наприклад, прісне озеро є хорошим і дуже безпечним джерелом води, але деякі озера стають «поганими», коли середовище та інші фактори забруднюють його воду. Коли Тайоб каже: «Які цінності повинні просуватися в нашому сучасному світі, який характеризується розвитком науки, капіталізмом, різноманітністю,

достатком засобів масової інформації та глобалізацією? Які цінності повинні просуватися в освітніх інститутах по відношенню до іншого як ворога, сусіда, незнайомця і як до сердовища?», – він задає питання, які потребують комплексних відповідей, які можуть змінюватися в залежності від нових досягнень в науці, виникнення нових технологій, зрушень в природі капіталізму і в міру того, як зміни, що збільшуються трансформують суспільство і соціальні взаємовідносини. Навіть питання: «Хіба ці питання повністю визначені Одкровенням?» – вимагає комплексного мислення. Частково наша проблема пов'язана з тим, що філософія практично зникла з мусульманського світу – однією з причин занепаду мусульманської цивілізації – і як результат, традиція роздумів над глибокими філософськими і моральними питаннями не сформувалася. Більш того, в комплексному, взаємозалежному, глобалізованому світі, який часто знаходиться на межі хаосу, нелегко визначити, навіть для культур з динамічною філософською традицією, що є хорошим, кращим або найкращим. Проблема посилюється комплексністю під час стрімких змін, коли те, що є хорошим, не залишається таким надовго. Тому проблема не буде вирішена тільки за допомогою перегляду *калям* або філософської традиції *мутазилітів* або *суфіїв*. У деяких випадках ми можемо знайти відповідні і динамічні відповіді, як показали Тайоб і Румі. Але велика і процвітаюча мусульманська цивілізація не вирішила проблем людства; не всі сучасні питання етики і моралі, які є глибокими, комплексними і вимагають динамічних відповідей, можна виявити за допомогою дослідження нашої інтелектуальної і духовної спадщини. Таким чином, нам потрібні обидва напрямки: перегляд філософської спадщини Ісламу і розвиток сучасної філософської традиції Ісламу за допомогою взаємодії з сучасними філософськими тенденціями інших традицій, які також стикаються з комплексними питаннями етики і намагаються боротися з моральними та етичними питаннями сучасності. Таким чином, акцент потрібно робити на сучасний контекст і група повинна бути дійсно міждисциплінарною з представниками інших культур.

По-друге, нам потрібен вузол, який працює над тим, щоб розкрити протиріччя визначальної сили сучасної системи знань, включаючи, як каже Хензель-Томас, «систематичне картування сучасних дискурсів, філософій і теоретичних поглядів», і аналізує сучасну парадигму знань і освіти в мусульманських суспільствах для того, щоб створити альтернативні парадигми формування знань. Мета полягає в тому, щоб створити альтернативи, більш всеохоплюючі і гуманні, а також вкорінені в інтелектуальну історію і традицію Ісламу, і екстраполяцію сучасних мусульманських цінностей, здійсненої першим вузлом.

По-третє, питання спадщини і нашої інтелектуальної історії піднімаються знову і знову. Наприклад, Сачедина стверджує, що «мусульманські мислителі повинні брати участь в пошуку оригінального імпульсу ісламської традиції, а саме, шукати різні форми інтелектуальної і духовної взаємодії ісламської спадщини в багатоконфесійних товариствах». Однак, він обмежує завдання до «довгого забутого ісламському теологічного дискурсу, підкріпленого оновленою правово-етичною методологією», який «вимагає відновлення в якості публічного релігійного дискурсу, щоб збільшити необхідну застосовність теорії на практиці, тексту в контексті і певному просторі». Звичайно, «публічна роль релігії не обмежена публічними ритуалами, що здійснюються як індивідуально, так і колективно», але, безсумнівно, вона не може обмежуватися тільки теорією. (Не побоюся сказати, що більша частина нашої класичної теорії є частиною нашої сучасної проблеми). Нам потрібно розглядати нашу спадщину в усьому її складному розмаїтті, включаючи історичні дискурси знань і їх класифікації, філософські дебати і диспути, історію і історіографію, наукові і технічні досягнення, розвиток освіти, міське планування, стурбованість станом зовнішнього середовища, соціальну і політичну критику, мистецтво і літературу, і інші досягнення людства. Іншими словами, ми повинні розглядати мусульманську цивілізацію як людську цивілізацію, як, наприклад, зображується

Маршалл Ходжсон, а не просто як скорочену структуру, зациклену на теологічних питаннях. Нам потрібно сформувати групу вчених, включаючи ісламознавців і фахівців з ісламської історії, а також істориків і філософів науки і техніки, діячів мистецтва, новелістів, літературних критиків, істориків мистецтва, щоб створити більш цілісну і інтегровану картину нашої спадщини як людського досягнення. Або, як каже Ходжсон, як універсальну «світову історію» і не тільки як історію Ісламу. Функція цього вузла полягає в забезпеченні відповідного аналізу спадщини, який служить матеріалом для першого і другого вузлів.

По-четверте, нам потрібно створити групу соціологів, критиків і футуристів, які будуть вивчати сучасні тенденції – як вони впливають на мусульманські суспільства, змінюють соціальну, економічну і культурну поведінку, і визначають бажання і прагнення – і дослідити їх вплив на майбутні покоління мусульман. Конструктивну роботу з реформування можна здійснити тільки з урахуванням перспектив на майбутнє. Нові парадигми, які ми прагнемо розвинути, зміни, до яких ми прагнемо, можуть мати місце тільки в майбутньому. Таким чином, ми повинні мати деяке розуміння того, як буде виглядати світ через 10, 20 років: який вплив на мусульманські суспільства матимуть нові розстановки сил, які потреби будуть мати мусульманські культури і що потрібно мусульманам, щоб вижити в більш комплексному та взаємопов'язаному світі майбутнього. Наше завдання включає два аспекти: розуміння динаміки, яка формує сучасний світ і оцінку сил і змін, що супроводжують більш колонізоване і більш ліберальне майбутнє. І не менш важливо: як різні частини досліджень поєднуються в загальному дискурсі, і як нова парадигма, яку ми прагнемо розвинути, впишеться в рамки, створені альтернативними варіантами майбутнього. Якщо ми спробуємо сказати одним реченням, що ми збираємося зробити, це буде звучати як-то так: сформувати більш життєздатне майбутнє для Ісламу, мусульман і світу.

Таким чином, цей вузол використовує результати перших трьох вузлів для того, щоб розвинути позитивне бачення мусульманських громад, визначає політику, стратегії та процедури, які переносять нас звідси – від сучасності, яка переживає кризу – до процвітаючого майбутнього.

У той час, як чотири вузли мають свої предметні області, вони працюють в рамках інтегральної і міждисциплінарної моделі, щоб визначити новий дискурс інтеграції знань. Дійсно, інші предметні області для досліджень і з новими вузлами будуть виникати в міру просування нашої роботи. Але я припускаю, що це є абсолютним мінімумом, який ми повинні ініціювати, – інтеграцію мережі знань і спільноти діалогу. Велика робота мережі може обертатися навколо перезапущеного *«Американського журналу ісламських громадських наук»*: суспільству діалогу потрібен журнал, який, в свою чергу, перетвориться в платформу, на підставі якої суспільство розвивається і дозріває. Потрібен час, щоб знайти відповідних вчених для нашого вихідного вузла, я припускаю, що ми відведемо, як мінімум, два роки, щоб підібрати особистостей, отримати їх згоду і зібрати їх разом для першої конференції.

Однак, перерва важлива для виконання підготовчих робіт. Існують три специфічні проекти, які потрібно здійснити для забезпечення підстави для роботи мережі «інтеграції знань», і ми повинні ініціювати їх зараз.

1. Щоб вчитися з історії та, як каже Аль-Аффенді, розуміти що ж «пішло не так», нам потрібно провести критичне дослідження досвіду Міжнародного ісламського університету Малайзії в Куала-Лумпурі і інших, таких як Рух Гюлена, яке заснувало ряд університетів, і численні ініціативи під керівництвом Ага Хана, який заснував кафедри в багатьох західних університетах, будував інститути вищої освіти в Пакистані та інших країнах. Дослідження можуть також розглядати успішні експерименти в аналогічних обставинах (окремі установи в Сінгапурі, Індії і Південній

Кореї, наприклад), де спостерігається відносний успіх. Це завдання, яке можуть здійснити кілька вчених за рік.

2. Потрібно, щоб кожен член мережі використовував однакові концепції і термінологію, однакову мову при розвитку дискурсу. Це вимагає детального словника англійських і ісламських термінів і концепцій, щоб уникнути плутанини і відхилень (в мусульман і немусульман), а також потрібно дати їм визначення особливим чином, дати їм сучасне значення, і впровадити їх в дискурс «Інтеграції знань». Наприклад, що ми маємо на увазі під термінами свобода, права людини, демократія, секуляризм і ін.? Яке значення мають ісламські терміни, зокрема *халіф*, *шура*, *іджма*, *істіслах* і *іхсан* в сучасному контексті? Фізик Нільс Бор одного разу сказав своєму колезі: «Ні, ні, ви не думаєте, ви просто були логічними». Це пов'язано з тим, що ми не думали логічно, ми також думаємо в рамках концепцій. Терміни та концепції є основоположними будівельними блоками, які визначають світогляд і світ. Раймонд Вільямс знає це добре: його «Ключові слова», не тільки розвинені, як припускає підзаголовок «Словник для культури і суспільства», а також закладено основу дисциплін для досліджень культури, медіа, постколоніальних досліджень і зробили великий вплив на виникнення постмодернізму. Таким чином, нам потрібно щось більше, ніж просто словник. Лексика повинна бути дослідженням значення термінів і концепцій, історичної і моральної критики, що змінюються і спробою надати сучасне формулювання, яке має значення в межах наших головних принципів – інструмент для розвитку більш тонкого розуміння незамінних термінів і концепцій, які стали будівельними блоками дискурсу інтеграції знань. Її функція полягає в тому, щоб закласти основу нової інтегративної та інклюзивної «моделі свідомості», яка рухає нас в напрямку нової парадигми. Це завдання може бути здійснено одним вченим, які мають досвід в лінгвістиці, але лексика повинна обговорюватися і критикуватися колектив щоб отримати широке прийняття.

3. Щоб переконатися в тому, що всі члени мережі «Інтеграції знань» усвідомлюють важливість нашої інтелектуальної та писемної спадщини, а також, щоб спонукати молоде покоління визнати нашу багату спадщину, нам потрібні тексти, присвячені мусульманським канонам. Ці роботи універсального значення, створені в рамках ісламського ведення, які ми повинні читати і перечитувати знову і знову. Канони служать сховищем нашої пам'яті: вони не тільки розповідають нам про минуле, а також дають надію на майбутнє. Таким чином, нам потрібно щось більше, ніж простий перелік авторів канонів – ми також повинні знати щось про їх універсальний і невичерпний зміст, а також про їх актуальність. Що вони говорять нам *зараз*? В даний момент цікаво відзначити, який вплив мала праця Харолда Блума «Західний канон» в наукових колах. Він був навмисно підготовлений в той час, коли почали піднімати питання про статус і використання більшості американських філософських і літературних текстів, обов'язкових для прочитання студентами, не тільки в США, а практично повсюдно. Мультикультуралізм був популярним, питання про світову літературу і філософські традиції незахідних країн вийшли на перший план і були висунуті вимоги про те, що незахідна класика повинна також вивчатися в західних університетах. Фактично, багато інститутів змінювали свої навчальні плани. Робота Блума була написана під впливом його стурбованості тим, що філософські ідеї, історичні досягнення і класика літератури західної цивілізації будуть забуватися. Але мова йде не тільки про те, що повинні читати студенти, а також, що більш важливо, про питання сили. Практично власноруч він змінив курс і змусив всіх привести все у відповідність! Двадцять років по тому виниклі зрушення в глобальній розстановці сил знову трансформували форму культури, мистецтва і літератури і спосіб, за допомогою якого вони розглядаються і вивчаються. Тому настав підходящий момент, щоб створити

працю, яка надає інтегрований погляд на мусульманські канони, показує їх універсальну важливість, забезпечує їх розуміння членами мережі «Інтеграції знань» та заохочує студентів читати і вивчати їх. Блум багато років трудився над цим, але міждисциплінарна група вчених може закінчити цей проект за кілька років.

4. У наших обговореннях ми не раз акцентували увагу на тому, що ми повинні прислухатися до думки молодих і залучати їх до дискусій. Деякі кроки були зроблені для здійснення цієї мети і наші майбутні зустрічі та конференції збігаються з Літніми школами, організованим МІМ в Стамбулі, Сараєво та інших містах. Учасники цих зустрічей можуть спілкуватися один з одним. Також молоді вчені можуть залучатися до участі в наших дебатах на рівних. Однак, ми також повинні зробити більш специфічний крок: доручення провести дослідження вікової групи, щоб виявити проблеми, потреби, страхи, прагнення і надії цього покоління, і побачити, які цінності і питання, що стосуються вищої освіти, вони принесуть з собою, коли займуть важливі посади через десятиліття або пізніше. Це не обов'язково має бути ретельно продуманим заходом, хоча і може бути. Структуроване дослідження репрезентативної групи населення допоможе нам виконати цю роботу!

Король мертвий: «Ісламізація знань», як більшість ідей, рухається далі. Цей проект є продуктом свого часу і обставин. Але він залишив спадщину: не в останню чергу у визначенні жахливого стану мусульманської думки і освіти, залучення уваги до європоцентристського характеру суспільних наук і викладання головних принципів. Ми рухаємося далі з «Інтеграцією знань». Хай живе король! Сподіваємося, новий король добре одягнений.

ДЖЕРЕЛА

Цитати з Abdelwahab El-Affendi, Abdulkader Tayob, Abdulaziz Sachedina and Anwar Ibrahim приведені со сборника встреч МІІМ на тему «Реформа у вищій освіті», 8 жовтня 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'.

Об 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' (IIIT February, 2007).

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

Про дисципліни:

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).

Сучасна криза мислення, парадигм та дисциплін:

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).
- Про кризу вищої освіти в Європі:
- Adrian Curaj et al., editors, *European Higher Education at the Crossroads*, 2 volumes (Heidelberg: Springer, 2012).
- Про пост нормативні часи:
- 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.
- Як вивчається майбутнє:
- Ziauddin Sardar, *Future: All That Matters* (Hodder and Stoughton, London, 2013).
- Про полілог:
- '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.

Про питання мови:

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.

Інші цитовані праці:

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.

Інтеграція, до якої ми прагнемо

ЯКИЙ ШЛЯХ ми повинні вибрати в галузі вищої освіти, зокрема в мусульманських суспільствах? Як захоплений мандрівник по дикій природі, я можу припустити підійти до цього завдання як до виснажливого походу, здійсненому з наміром охопити якомога більше ландшафтів в будь-яку погоду і використовувати кожен можливість на шляху.

Я можу спробувати провести і розслідування, яке включає настільки багато бачень і поглядів, скільки ми можемо охопити, намагаючись синтезувати якомога більше відомостей і аналізів. Ми можемо почати з есе, опублікованих в *«критичному мусульманин»*, на тему «Освітня реформа» (випуск 15, 2015). Мародсільтон Муборакшоева, наприклад, досліджує еволюцію «Університетів в мусульманському контексті». Вона пише: «Ранні мусульмани активно прагнули гармонізувати послання Ісламу не тільки з існуючими культурами, а також з ранніми цивілізаціями». Інститути вищої освіти, розвинені в класичний період, такі як Аль-Азхар у Каїрі, Аль-Карауїн в Фес, Аз-Зайтуна в Тунісі, мають «унікальну архітектуру, структуру фінансування і організацію знань, а також ввели академічні ступені і (*Іджаз*) і рейтинги успішності». Їх підхід до знань був цілісним, і вони стали «прототипами, на підставі яких християни Європи моделювали свої університети». Але це все історія. Сучасним університетам в мусульманському світі, зазначає Муборакшоева, «не вистачає творчого та оригінального підходів до придбання та генерації знань» і «не можуть зробити внесок в розвиток науки і техніки або дослідження культури і релігії». Таку ж думку висловлював Мартін Піс в його ретельному дослідженні університетів в Північній Африці. Єгипет, Лівія, Алжир, Туніс і

Марокко «що належали до числа найбільших імпортерів у світі, вкладають в освіту незначні 5% валового внутрішнього продукту і приблизно 20% державних витрат протягом останніх п'ятдесят років». Незважаючи на це, результати, скаржитись Рос, є мізерними.

Вибираючи інші шляхи, я можу заглибитися в суперечливу теорію медресе. Як показують «Що таке медресе?» Ібрагіма Мооса і Симпозіум, заснований на книзі в «Критичному мусульманину» (випуск 15), ландшафт радикально змінився і зараз переповнений джунглями, трясовинами і важкими ситуаціями на шляху і за його межами. Я можу впертися в безлюдну панораму і буду розглядати це як незаперечне зведення нагальної потреби реформи, як стверджував Аль-Афенді. Або я можу критично досліджувати моделі та парадигми, що змагаються, які претендують на визначення природи і мети університетської освіти.

Все це має неоціненне значення. Я вважаю за краще розглядати це завдання не як дослідник, який шукає територію, або навіть як мандрівник, який прагне вийти з трясовини, а як дослідник в пошуку нових перспектив.

Дозвольте мені почати з історії.

ВАРІАНТИ ЗНАЧЕННЯ

У його дослідженні світогляду корінних американців фізик Ф. Девід Піт (1994) стверджує, що природна тенденція в Західній культурі повинна попереджати, допомагати, вчити, інструктувати і вдосконалювати, замість того, щоб дозволяти людям вчитися на своєму досвіді. Під заголовком «Історія про знання і пізнання» він покладається на історію, розказану Джо Курюра, терапевта і традиційного цілителя, який досліджує вплив цих двох шляхів пізнання і протиріччя між західною освітою і його походженням з індіанців племені черноногих. Історія показує, як традиційні люди навчаються за допомогою історій, вкорінених в їхньому досвіді, а не

завдяки прищеплюванню фактів або застосуванню абстрактного логічного мислення. В цьому випадку корінний старійшина, описуючи досвід свого онука в місцевій школі, не відчуває потреби аналізувати філософію шкільної освіти, обговорювати і порівнювати цінності різних світоглядів. Він просто розповідає історію, яка фокусується на відчуттях і почуттях людей щодо впливу школи на місцеве суспільство.

Розказана історія старійшин трапилася приблизно в той час, коли він був хлопчиком і збирався в довгу подорож уздовж річки Юкон в місто Доусон. Його стара вантажівка поламалася, і він був змушений подолати тисячу кілометрів в жахливих умовах. Він пройшов через це до кінця. Старий чоловік сказав, що його онук вміє зараз читати і писати, але він не сумнівається в тому, що якщо хлопець повинен був здійснити таку ж подорож на самоті, він ніколи б не повернувся назад.

Як нехайна реакція і без належного обліку відомостей цього типу, ми можемо легко відмовитися від обох історій які за великим рахунком недоречні. Крім того, Ви можете сказати, навіщо в сучасному світі для збереження культури потрібні такі залежні від навичок бігу, життя в лісі і битви, навіть якщо ми можемо погодитися з тим, що інші вміння, заохочувані в індіанців і шести народів, дуже затребувані в сучасних суспільствах, які страждають від зростаючої кількості психічних хвороб. І як часто виникає потреба для хлопця їхати за тисячу кілометрів по нерівній місцевості в поганих умовах, щоб потрапити додому? У наш час діти рідко відвідують школу, оскільки така подорож вважається їх батьками небезпечним.

Коментар Сардара на анекдот шести народів в Частини 2 («Від ісламізації до інтеграції знань, стор. 96-98) включає основний парадокс, що формує суть проблеми для нас, не тільки в певному відгалуженні освіти, а також в більш широкій області зміни парадигми і його впливу на злети і падіння цивілізацій. Сардар стверджує, що анекдот також вказує на упередження. У той час як індіанці мали рацію,

коли говорили про те, що нові способи навчання не відповідають потребам їх суспільства в наш час, цей вибір ніяк не сприяє збереженню їх культур або порятунку їх від катастрофічного занепаду. Індіанці, як і мусульмани, які пішли таким шляхом пізніше, не намагалися поліпшити своє становище, залишаючись в стані невігластва, в результаті чого сили, вкорінені колоніалізмом, «привели перших до вимирання, а інших – до асиміляції». Щоб протистояти цьому фундаментальному парадоксу, стверджує Сардар, ми повинні врівноважити іншу частину рівняння і визнати той факт, що наші духовні і моральні цінності не можуть вижити без сили захистити наші суспільства від поневолення. І він приходить до неминучого висновку про те, що це обов'язок мусульманських суспільств «цінувати і прагнути до рівня досконалості в сучасних знаннях».

Аналіз підкреслює ключові концепції, які ведуть нас до відкриття нових перспектив. Це повинно бути бачення, яке надає широкий всебічний кругозір і глибоке розуміння, яке дозволяє приділити пильну увагу в разі потреби. Щоб здійснити це, ми повинні, перш за все, зрозуміти те, що існують різні, але взаємодоповнюючі рівні опису в багатоплановій і багатогранній дійсності, при цьому різноманітність форм є нескінченною і постійно змінюється, але, тим не менш, має свій початок і центр, незмінну сутність, які є джерелом усього, і в яких усе розмаїття і різноманітність знаходять кінцеву єдність і примирення.

Щоб включити цю єдність в різноманітність в область освіти, ми повинні критично досліджувати (або, в ідеальному випадку, виключити) численні перешкоджаючі фактори, обумовлені людською схильністю розділяти дійсність на протилежні і взаємовиключні ідеї, підходи і парадигми мислення, які генерують і підтримують ворожі позиції. Дійсно, ця тенденція вкорінена в нас, в області подвійності, бо, як Коран говорить нам, «ми створили все суще парами» (Коран, 51:49). В есе на тему сили освіти в *«Критичному мусульманину»*, «Сила» (випуск 14), я припустив, що подвійне мислення і

діхотомізація вбудовані в нас як одна з головних характеристик простого «наративу» або «сценарію», який надає нам засоби для суджень і швидких і рішучих дій. «Мі» і «вони» – могутній заклик для спонукання до дії, судження і неприязні. У той же час, диванний філософ, який ретельно вивчає логічні дрібниці кожного припущення, поглинає кожну кваліфікацію, поважає кожну точку зору, розшукує кожну крихту досвіду та болісно осмислює будь-які незначні відхилення і тонкощі, може ніколи не покинути своє крісло. Ця ознака нерішучості фактично є крайньою точкою одного кінця спектра, в той час як умовний рефлекс миттєвої думки або укорінених забобонів лежать на іншому кінці спектру. Вони відображають нашу схильність до «описової помилки», простої історії, яка вносить спокій в складний світ. Добре відомо, наприклад, те, що за часів економічної нестабільності, соціального розкладання або широкого цивілізаційного занепаду люди часто звинувачують «іммігрантів» в ендемічних проблеми їхніх громад. Звинувачення інших дозволяє уникнути глибокого самоаналізу.

Але дилема, представлена цими двома типами мислення, не зводиться до крайнощів. Спрощена доктрина «Зіткнення цивілізацій» (Хантінгтон, 1996.), наприклад, в цілому не сприймаються як крайність. З іншого боку, не дивлячись на опису Фреда Халлідея (1997) «провокаційних банальностей» як «згубних» і типових для «всеосяжного» підходу, який «недбало ставитися до фактів, не враховує історії і цілий спектр соціальної теорії, яка з належною увагою розглядає такі питання як культура, соціалізація і традиція», їх центральні помилкові омани намагаються утримати в широкому спектрі громадської думки, політичної та аналітичної культурі, і в медіа. Все це надає нам чергові об'єктивні уроки, що демонструють те, наскільки ми схильні до швидкого прийняття рішень і наскільки легко діхотомізація, яка часто є ключовою рисою такого мислення, може здатися нормою, стати звичайною і переважаючою.

Варто розглянути терміни *дихотомізація* і *діалектика*. У той час як перший часто спрямований на поділ дійсності за допомогою застосування поляризованої і опозиційної позиції, яка заперечує «інше» і може не знайти спільності або зближення між конкуруючими точками зору, друга, в ідеальному випадку, прагне скорегувати існуючу думку і просунути знання і цивілізацію в напрямку критичного взаємодії з масивом даних і безліччю альтернативних точок зору, і відкритого та ввічливого діалогу і полілогу з широким колом учасників. Я сказав «в ідеальному випадку», оскільки «дискусія» в цілому має чіткий безперервний характер. З одного боку, існують поляризовані «дебати», в яких кожна «сторона» прагне визначити свою «точку зору», пропонуючи або відкидаючи «дії», і спираючись в рівній мірі (або більше) на риторику і обґрунтовані доводи та відомості. Самі по собі, «дебати» можуть мало допомогти, скоріше вони підсилюють дихотомізацію і зміцнюють існуючі гіпотези або наративи. З іншого боку, існує вдосконалена модель мислення, досконалий початок «діалектики», одночасно суворо логічна і відкрито відносна.

Заклик простих історій також очевидний в популярності і значення етноцентричної полеміки Самюеля Хантінгтона (1996), Ніалла Фергюсона (2011) і Дінеша Д'Суза (1995), в яких голос незгодних відхиляється як характеристика «культурного релятивізму». «Релятивізм» – корисна страшилка традиціоналістських ідеологій і культурних крайнощів, які передбачають хронічну дезорієнтацію і моральну слабкість. Як підкреслив Жак Барзум (2001) в своєму грандіозному дослідженні сучасної західної цивілізації, страшне слово «релятивізм» перетворилося в «кліше, що вважається причиною будь-якої слабкості» і «слизьким шляхом підступних виправдань і сатанинських бажань, яке забирає нас все далі і далі від визначеності вічних істин і абсолютних цінностей». Але корінь слова «релятивізм» можна розглядати з більшою користю як безперервність, що варіює від вільного від цінностей мислення, яке дійсно може бути безпідставним в

негативному сенсі, до позитивної здатності формувати «взаємозв'язки» з ідеями або з людьми. Книга «Цивілізація» з підзаголовком «Захід і інші» (Фергус, 2011) чітко відстоює точку зору, нездатну відокремити семантики «релятивізму» і «взаємин».

Іншим відомим прикладом змішування різних аспектів значень одного слова або його кореня є використання слова «*мультикультуралізм*». Слово може вказувати, принаймні, на три різні поняття: перше, існування плюралізму або різноманітності; Друге, модель мультикультуралізму, яка просуває толерантність між окремими спільнотами в межах багатонаціональних суспільств (іноді згадуючись як «множинний монокультуралізм»), і третє, плюралізм як активний процес конструктивної співпраці між різними спільнотами (іноді використовується під назвою «інтеркультуралізм»). У той час як деякі можуть законно стверджувати, що толерантність сама по собі не сприяє розвитку соціальної цілісності і побудови загального наративу між ізольованими частинами суспільства, абсолютно неправильно припускати, що мультикультуралізм мертвий в своєму критично важливому значенні активної міжкультурної взаємодії. Недостатньо ретельний поділ таких концепцій має негативні наслідки не тільки для меншин, а й для широкого загалу. Також важливо розрізняти плюралізм в його творчому сенсі (як активне прагнення до істини) від *синкретизму*, який з'єднує частини різних традицій і просуває форму невиразного універсалізму.

Також має значення проблематичним природа терміну «*сучасність*» і тенденції «традиціоналістських» світоглядів надавати зневажливого змісту всьому сучасному. Ця концепція просувається далі в рівнянні сучасності з так званим «міфом прогресу» і супутнім об'єднанням «секулярного» та «відносного» з запереченням незмінних істин і абсолютних цінностей. Термін «секулярний» походить від латинського слова «*saeculum*», яке означає «ця ера» або «наш час», і є поняттям, що вказує на умови миру в цей певний час, або період, або еру. У ранніх християнських текстах його використовували для позначення тлінного світу, як протилежності духовного.

Однак, можна стверджувати, що саме за допомогою усвідомлення і розуміння умов світу в цей певний час ми можемо зіткнутися з викликами релігійного і культурного плюралізму. Це не означає перевагу тлінного світу перед духовним, але щоб зрозуміти те, що умови кожної епохи по-різному впливають на розум людини і традиції повинні динамічно самовідновлюватися і відповідати на нові умови і нові питання, щоб залишатися життєздатними. Іншими словами, не потрібно ігнорувати значення часу, місця і людей для розвитку людського розуміння. Як стверджує Річард Тарнас (1996), коментуючи «епохальну трансформацію», те, що «Західне мислення» переживає в наш час, «кожне покоління має вивчати і переосмислювати зі своєю відмінною точки зору, своїх ідей, що визначають його розуміння світу». Або, як пише Панджвані (2015) у висновку до свого есе в «Критичному мусульманину» (випуск 15), «традиції не можуть бути успадковані пасивно. Кожне покоління має отримувати їх заново і за допомогою зусиль». І цей імператив повинен вдихнути життя в те, що знаходиться в глибокому застої, у всіх культурах і цивілізаціях, включаючи великий проект «Просвіти». Як Панкадж Мішра нагадував нам після терористичного акту в редакції «Charlie Hebdo», «можливо, доведеться звільнити Просвіту і релігію від фундаменталістів». Якщо, як стверджує Кант, Просвітництво є «виходом з добровільного стану незрілості», і як продовжує Мішра, «це завдання і обов'язок ніколи не можуть бути виконаними, кожному поколінню потрібно постійно доповнювати його соціальних і політичних умовах, що змінюються... Завдання для тих, хто дорожить свободою, полягає в тому, щоб переосмислити його – за допомогою етосу критики разом із співпереживанням і безперервним самоаналізом – в наших безповоротно змішаних суспільствах з високим ступенем нерівності і більшому взаємозалежному світі». Якщо коротко, «ми повинні відсунути на задній план дебати, які налаштовують сучасний Захід проти його минулого і відновити ідеал ретельного самокритично підходу Просвітництва».

ОХОПЛЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ

Обговорюючи потреба чіткого поділу в використанні термінології, я ввів словосполучення «інтегральний погляд» при розгляді того, як ми можемо трансформувати очевидну опозицію, і я хотів би використовувати термін «інтегральний» (і його зв'язки з «інтеграцією» і «цілісністю») як ключовий показник на нове бачення, яке ми повинні відкрити. Ці слова походять від латинського «*integer*», «цілісний, повний, суцільний», і чітко пов'язані з ідеєю «холізму» і її різними розуміннями в області «холістичної (комплексної) освіти». Існує також очевидний зв'язок з принципом Божественного єдинства або єдинобожжя (*таухид*) і з потребами усвідомлення цього принципу в області освіти за допомогою «ісламізації знань».

Робота швейцарського філософа Джина Гебсера (1985) за описом структурних змін чи трансформацій в людській свідомості протягом часу є повчальною. Підстави його висновків на досвіді формують широкомасштабні дослідження людської діяльності. Гебсер вважає, що людство перебуває на етапі переходу від «ментальної» до «інтегральної» структури свідомості. Він описує недоліки «ментальної» структури як позбавлену цінностей онтологію раціонального матеріалізму, але стверджує те, що цю застарілу структуру неможна оновити за допомогою повернення «цінностей». Швидше, необхідний перехід до «інтегральної» моделі свідомості, що не зациклена на двояко протилежних категоріях, односторонніх баченнях, встановлених рамках, парадигмах, які конкурують між собою та ін.

Існує явний перетин між «інтегральною» моделлю свідомості Гебсера і процесом діалектики. Деякі психологи розвитку описують діалектику як найвищу стадію когнітивного розвитку, що включає здатність приймати протиріччя, конструктивні зіткнення, парадокси і асинхронності. Це не тільки процес знаходження компромісу, втрати релятивізму або ухилення від складних питань, а процес творчої боротьби,

який в кінцевому рахунку трансформує протиріччя в взаємодоповнюваність, звільняючи мислителя від закоренілих звичок і моделей мислення, встановлених прихильностей, страху змін і нестабільності, помилкових визначень і небажання розглядати те, що може загрожувати самовідчуттям.

Проте, подоба між діалектичним процесом як удосконаленою моделлю людського мислення і ідеєю виникаючої інтегральної моделі свідомості тільки часткова. В якому сенсі ідея інтегрального погляду як «виникаючої свідомості» або, як казав Гебсер, переходу до нової «ментальної структури» в значній мірі відрізняється від діалектики? Давайτε розглянемо діалектику в сенсі дискусії двох або більшої кількості людей, що мають різні точки зору на предмет і охочих переконати інших в істинності їх поглядів або вдосконалити цю істину за допомогою обґрунтованих аргументів і критичного розгляду доводів інших. Існує ідея Сократа, яка відстоює діалектику як метод переконання, незрівнянно кращий за риторику, яка маніпулює емоціями або софістикою і підносить ораторство до форми мистецтва. Цей ідеал дійшов до нас як один з основоположних принципів Західної цивілізації і також у багатьох відношеннях збігаються з культурою інтелектуального дослідження і обміну знаннями, які відрізняють Іслам на піку його культурної сили. Ця культура була рушійною силою для відкриття по-новому і спрямування класичної цивілізації, але в дійсності це було щось більше. Більше того, як Мухаммад Асад (1980) красномовно нагадує нам, це був найвищий інтелектуальний і духовний стимул, що походить від Богом даних навчань Корану, які розпалили «дух інтелектуальної допитливості і незалежного дослідження», і в результаті «проникли множинними шляхами в уми середньовічної Європи і привели до розквіту західної культури, який ми називаємо Відродженням. Таким чином, саме завдяки цьому імпульсу почалася ера, яка відома під назвою ера науки: ера, в якій ми зараз живемо».

Ніхто не повинен заперечувати переваги, які подарувала нам «ера науки» (але ми повинні відрізнити її від

наукоподібності), а також кумулятивний прогрес, отриманий завдяки раціональним аргументам, діалектиці, критичному мисленню, логічному аналізу, інтелектуальним дослідженням і міжкультурному обміну. Але залишається питання, що стосується шляху, на якому будь-яка можлива нова «інтегральна» модель свідомості може в подальшому підтримувати рівень синтезу, який можна досягти за допомогою методології, заснованої переважно на аналітичних інструментах.

Я припускаю, що відповідь вже закладена в концепції *таухіда* і в тому, що Сардар описав як «базові аксіоми світогляду Ісламу». Посилаючись на проект «ісламізації знань», він описуючи, як, починаючи з єдності Аллага, «головні принципи Ісламу» в *Робочому плані* «систематично ведуть нас до єдності творіння (космічний порядок і взаємозв'язок всього), єдності знань, єдності життя (людське існування як священна істина, *амана*, від Господа і людське існування як намісництво, *халіфа*, на Землі), єдність людства і, врешті-решт, взаємодоповнююча природа Одкровення і здорового глузду. Спільно, ці аксіоми пропонують нам досконалу модель для пошуку знань і реформування мусульманської освіти».

Але, як продовжує стверджувати Сардар, шлях вперед в межах цієї основної моделі єдності полягає в «відкритті поновому» завдання, трансформуючи його від «ісламізації» до «інтеграції знань». Як він лаконічно стверджує в ранній критиці ісламізації, «дисципліни ісламізації, вже наповнені матеріалістичною метафізикою і західною секулярною етикою, рівнозначні косметичній епістемологічній підтяжці і нічого більшого. У кращому випадку, вони будуть підтримувати дихотомію секулярних і ісламських знань», які проект так сильно прагне уникнути.

Я повністю згоден з цим фундаментальним творчим зрушенням від ісламізації до інтеграції і його впливом на справді комплексну освіту, навіть якщо ми описуємо його як «реформу», «переосмислення», «відродження», «відновлення», «перегляд», «оновлення», «трансформацію» або «революцію».

Потреба «переосмислення» завдання є невідкладною, оскільки, як пояснює Сардар, будь-яка спроба генерування знань, яка починається з об'єднуючих аксіом в Робочому плані, «навіть якщо вони вкорінені в ісламському мисленні і світогляді», є внутрішньо універсальною. Головні принципи сконцентровані не лише на мусульманах і мусульманських суспільствах, а на людстві в цілому». Фарід Панджвані (2015) нагадує нам про те, що зберігаючи свої ідеали і цінності, мусульмани працюють з людьми інших релігійних переконань і культур, щоб брати участь у вирішенні проблем їх часів, проте, «більшість літератури на тему ісламської освіти робить внесок в розширення прірви між Ісламом і Заходом. Описуючи західну цивілізацію як глибоко проблематичну і «ісламський» підхід ексклюзивності як рішення, вона створює дихотомії і відображає доктрину зіткнення цивілізацій». Абдулка Адир Тайоб (2015) приймає ідею Румі про «я» та «інших», щоб довести те, що «в цей час реформа ісламської освіти ще більш очевидна в порівняльній перспективі». Річард Прінг (2015а), запитуючи: «Що таке освіта?», – посилається на точку зору Джона Генрі Ньюмана, який розглядає університет як «місце викладання універсальних знань» та твердження Джона Стюарта Мілла про те, що університет, по суті, був не місцем професійної освіти, «навчаючи знань, які потрібні для того, щоб людина відповідала деяким певним моделям здобуття коштів для існування», а місцем для створення «здатних і піддатливих людських істот». Розглядаючи ранні університети мусульманського світу в десятому і одинадцятому століттях, Прінг посилається на роботу Муборакшоевої при описі їх орієнтації на «універсальні знання» і «формування світогляду з плюралістичною концепцією знань і епістемології все ще в межах цілісної моделі Одкровення».

Андалуський філософ і юрист Аль-Шатібі чотирнадцятого століття, відповідаючи на дійсність його суспільства, що змінюється в якому сила істотно зрушила від мусульман до християн, говорив, що хоча особистості і спільноти можуть походити з різних культур, сформованих певними і

специфічними історичними умовами, всі вони поширюють певні універсальні і надісторичні принципи і моральні цінності, які не є особистим надбанням будь-якої релігії або культурної групи. Проте, певні формулювання таких універсальних принципів і цінностей не можуть існувати у вакуумі, але вони обов'язково присутні під впливом певних історичних умов. Як результат, існує постійна необхідність оскаржувати і досліджувати шлях, за допомогою якого такі принципи формулюються, особливо коли люди з різними звичаями продовжують зустрічатися і взаємодіяти.

Визначаючи «природні наслідки» аксіом, що лежать в основі *Робочого плану*, Сардар стверджує те, що людське суспільство і особистість не можна правильно сприймати в плані сучасності, постмодернізму, секуляризму, позитивізму, редуccionізму, формалізму, натуралізму і багатьох інших «ізмів», які привели нас, в першу чергу, до краю безодні. Людські істоти мають певну мету. Ми створюємо соціальні, економічні, політичні та культурні інститути не тільки для задоволення певних потреб, досягнення певних цілей, але також для реалізації певних цінностей. Ми прагнемо до знань не тільки для здобуття більшого розуміння і здібностей більш ефективно діяти в реальному світі, а також для просування певних принципів, щоб інтегрувати знання з цінностями, які ми шануємо, підкреслення взаємозалежності творіння, об'єднання людства, просування рівності і справедливості, збереження і поліпшення життя.

ЗА МЕЖАМИ ДИХОТОМІЙ

Давайте повернемося до напруженого питання: в якому сенсі інтегральна перспектива призведе нас далі, ніж засоби правового захисту, які часто сприяють реформуванню вищої освіти в мусульманських суспільствах? Як ми можемо розширити наше бачення за межі дихотомії, яка включає розгляд «вестернізації» або «ісламізації» як панацеї? Як ми

можемо вийти за межі світогляду «невдах», яке обмежує відповідь тільки подоланням відставання від західних моделей генерування знань, професіоналізму, забезпечення якості, критичного мислення, досліджень, гуманітарних наук та інших факторів, які, як може здатися, забезпечили домінування західних університетів у світових рейтингах? У той же час, як нам уникнути ментальності «затишного куточка», яка дотримується вузького світогляду, згідно з яким всі, що явно не «ісламізовано» вважається загрозливим або ненормальним? Нам потрібно постійно виявляти пильність, щоб не допустити того, що можна назвати «термінологічною ентропією», тобто деградації й руйнування смислів в межах концептуальних словників. Наприклад, ісламізація зводиться і виводиться до ідеї про те, що повинні існувати «ісламські велосипеди», «ісламські поїзди» і т.і. Я стикався з такою ментальністю багато разів у своїй пропагандистській роботі, спрямованій на більш широке залучення мусульман до занять на свіжому повітрі, запитуючи кілька разів, приєдналися б вони до особливої «ісламської прогулянки».

Зрештою, як ми можемо створити освітню культуру, яка була б світочем досконалості для всього суспільства? Щонайменше, мусульманські вчені будуть робити те, що потрібно для подолання відставання, і це аж ніяк не просте завдання, але в той же час, вони будуть мати повне уявлення про нагальнішу і більше грандіозну місії. Ісламська цивілізація може більше запропонувати світові, ніж примирливі імітації гірших аспектів утилітарних освітніх систем, навіть якщо кращі аспекти будь-якої системи можуть бути нагадуванням для мусульман про те, що зробило їх цивілізацію великою. Нам потрібно бути смиренними, щоб усвідомити те, що ми можемо відродити і відновити забуті аспекти ісламської традиції, які частково принесли основоположний коранічний дух пізнати світ в сучасне століття.

Але це «відродження» повинна являти собою по-справжньому творчий процес, а не нудне повернення до досягнень золотого століття ісламської цивілізації, ностальгії про

минуле як ілюзорної компенсації за дефіцит нових ідей, яку Малек Беннабі (1954) розглядав як «неспроможність цивілізації». Цей процес повинен включати аналіз того, як цінності і принципи, які привели до світанку такої могутньої цивілізації, можна відродити, інтерпретувати по-новому і застосувати в сучасному світі. Аналіз Беннабі в деякій мірі збігається з висновками Арнольда Тойнбі (1934-1961) в його грандіозному дослідженні історії. Він говорив про те, що «архаїчність» (постійна ідеалізація минулої слави) є головною ознакою цивілізаційного занепаду. Оскільки це відродження вимагає обережних дій, щоб уникнути «загрози релятивізму тлумачень», воно повинно охопити, крім усього іншого, взаємини – з текстами, науковими і фантастичним, з людством і людськими знаннями, зі всіма створіннями і космічним порядком, і з Господом.

У Корані сказано: «Ми створили вас із чоловіка та жінки й зробили вас народами та племенами, щоб ви знали одне одного» (Коран, 49:13).

Саме цей єдиний порятунок «взаємин» є для мене суттю проблеми. Оскільки ми прагнемо досягти інтегрального підходу, розглядаючи його як свідомість, що формується або зсув до нової «ментальної структури, або просто як нову парадигму, ми повинні розуміти, що цей процес вимагає всього обсягу людських здібностей, «слух, зір і серця», якими, як постійно нагадує нам Коран, ми були наділені, і за які ми повинні бути вдячні (Коран, 16:78, 23:78, 46:26, 67:23). Колосальне коло наших здібностей включає все, що робить нас людьми: як мінімум, почуття, які дозволяють нам вчитися за допомогою безпосереднього спостереження й досвіду; засновані на мові розумові здібності, що дозволяють нам думати, вивчати, аналізувати, визначати, розрізняти, осмислювати, створювати теорії і стверджувати (*фікр, акль*); здатність запам'ятовувати; моральні здібності, які наділяють нас критерієм (*фуркан*) відділення істини від обману і правди від брехні. Тільки ці здібності, не роблячи навіть найменших спроб досліджувати емоційний вимір почуттів, «емоційний інтелект» і співчуття, а також «вищі» здібності, пов'язані з ду-

ховною свідомістю, вказують на багато ключових цілей освітнього процесу, в тому числі включення знань і цінностей.

Розуміння кола людських здібностей дозволяє нам приступити до врівноваженої критики стану вищої освіти в усіх суспільствах. Давайте розглянемо типову дихотомію, ідею про те, що якщо знання знаходяться під загрозою в мусульманському суспільстві, то в західному суспільстві піддаються загрозі цінності. Багато хто говорить про те, що як знання, так і цінності страждають в західних університетах, незважаючи на домінування англomовних інститутів вищої освіти в світовому рейтингу. Генрі Гіру (2015), наприклад, вважає, що «вища освіта в Америці була узурпована корпоративними елітами». Він шкодує про те, що «публічні сфери, які колись пропонували, принаймні, пробіски прогресивних ідей, просвітницькі соціальні стратегії, цінності, які не перетворилися в товар; критичні діалоги і обмін інтенсивно перейшли на комерційний рівень – або були замінені приватними просторами і корпоративною обстановкою, які прагнуть тільки збільшити свій прибуток». В наш час, він визнає, «є більш важливим, ніж будь-коли, вірити в те, що університети є суспільним благом і надбанням. Щонайменше, це критично важливі установи, просочені надією на культивування інтелектуальної проникливості, уяви, допитливості, прийняття ризиків, соціальної відповідальності і битви за справедливість». Не складно помітити, що Гіру турбується через наслідки серйозної освітньої кризи в межах більш широкої освітньої системи на Заході.

Сама концепція якісної освіти, створена для розвитку всього масштабу людських можливостей, була узурпована безликими, що не вселяють надій, обивательськими режимами, прикутими до вузького діапазону передбаченого змісту і одержимими кількісними підходами до оцінки, які походять від жорстокої культури цільового управління, що прирівнює людей до гвинтика в індустріальній машині. Існує маса здібностей і цінностей, які університети повинні виховувати і які постійно ігноруються навіть в університетах, що знаходяться на вершині світових рейтингів.

Як можна розширити функції університету як «важливою інституції» до культивування не тільки тих традиційних аналітичних інструментів раціональності або «критичного мислення» (і їх застосування при професійному розвитку), вийти далеко за межі прагматичної і утилітаристської спрямованості і розвивати всі ті здібності і цінності, які передбачали багато сучасних фахівців в сфері освіти, соціальні і культурні критики? Давайте ще раз назовемо їх: «проникливість, уяву, допитливість, прийняття ризиків, соціальна відповідальність і бій за справедливість», а також звільнення людського розуму і духу, прагнення до глибоких сенсів і цілей і бачення того, що означає бути людиною. Дозвольте додати креативність, незалежне мислення і, звичайно ж, нестриманість і сприйнятливості відкритого серця, яке може слухати, говорити і прив'язуватися з реальною зацікавленістю і люб'язністю до інших не тільки за допомогою діалогу і дискусій, а також трансформує любов. Тут ми можемо додати думку Рональда Бернетта (1990) про те, що справжня вища освіта є «тривожною» в сенсі «світу студента, який сприймає все як належне» і «хвилюючою, оскільки, в кінцевому підсумку, студент починає розуміти, що речі можуть бути іншими. Вищу освіту можна вважати завершеною тільки в тому випадку, якщо студент усвідомлює те, що, скільки б зусиль він не доклав і скільки б літератури він не досліджував, неможливо знайти остаточні відповіді». Річард Прінг (2015б) просунувся ще далі, запитавши чи повинна вища освіта боротися і підривати «світ, який сприймається як належне, іншими – батьками, урядами та іншими зацікавленими сторонами, і вкорінене сприйняття відповідальних за донесення його».

Я навмисно включив «серце і розум» в мій підхід до розширеного діапазону здібностей (і тому по-справжньому інтегрального бачення), оскільки вони становлять об'єднаний орган «розум-серце» (*фуд*), який згадується в аятах Корану,

які волають нас бути вдячними за можливості, якими ми були наділені. Мухаммад Асад пояснює, що ця концепція охоплює розум і почуття, і по-різному перекладає цей термін в різних аятах. У той же час, здатність *акль* (інтелект) часто використовується в значенні «підстави» в тому сенсі, що логічне мислення – багатоаспектна концепція, яка в найвищому і метафізичному значенні, яке використовується в ісламській філософії, відповідає інтелекту або розуму, які використовуються в платонізмі і неоплатонізмі. Існує трансцендентний інтелект, який дозволяє людині сприймати реальність. В традиції ортодоксального християнства він – найвища здатність ь людини і з його допомогою людина пізнає Господа або внутрішню сутність або принципи (*logoi*) створених речей за допомогою безпосереднього розуміння або духовного сприйняття. Він знаходиться в глибині душі і становить самий таємний аспект серця, орган споглядання. Румі виділяв два значення в своїй завжди конкретній і метафоричній мові, описуючи «інтелект» як «оболонку» і «інтелект інтелекту» як «серцевину».

Також важливо розуміти, що багаторівнева концепція *акль* не тільки охоплює розум і духовний інтелект, або раціональність і розумову діяльність, а також включає моральний вимір, практично так само, як концепція «досконалості», виражена арабським словом *хусн*, виходить за рамки особистої майстерності або досягнень в уміннях і знаннях і охоплює гідність і великодушність. Карім Кроу (1999) показав, що однією з ключових складових концепції «розуму», вираженою терміном *акль*, було «етико-духовне вчення про те, як направити цілісність і спонукати людські імпульси, здібності і латентні сили розвиватися разом з чистими емоціями, які просувають функціонування вищого розуму». Такий аналіз збігається з сучасними досягненнями в галузі когнітивної психології, які ставлять під сумнів традиційне обмеження людського інтелекту до єдиної форми або g-фактор (загальний інтелект), визначений за допомогою тесту IQ, і замість цього кажуть про «множинні форми інтелекту». Гарднер (2006)

виділяє сім форм: лінгвістичний, візуально-просторовий, тіло-кінестетичний, музично-ритмічний, міжособистісний і внутрішньоособистісний. Згідно Кроу, комбінацію знань, розуміння, емоційного, соціального і морального інтелекту також традиційно називають «мудрістю». Вона проявляється в «особистісній цілісності, свідомості і реальній поведінці». Гай Клакстон (1997) наводить приклад людей, які працюють суддями на скачках в Америці, які «можуть робити розрахунки, засновані на складній моделі, що включає сім різних змінних, і ця їхня здатність не залежить від результатів їх IQ-тесту.

Те, що лінгвістична і логіко-математична форми інтелекту зараз найбільш затребувані в західних освітніх системах, частково відображає переважаючий вплив Піаже в області психології розвитку. Піаже знизив інтуїтивний, практичний інтелект до інфантильного рівня «сенсомоторного інтелекту», який домінує на протязі перших двох років життя і в певний час заміщується і трансформується в більш потужні, абстрактні, інтелектуальні форми свідомості – перш за все «формальні операції» гіпотетично-дедуктивного мислення і створення теорій. Клакстон (1997) наголошує на тому, що існує непряме припущення в «теорії стадій» розвитку Піаже про те, що найвищою формою інтелекту є обґрунтовані і логічні операції, і його вплив на кілька поколінь викладачів призвели до того, що «школи, навіть початкові і дитячі садки, своїм завданням вважали відучити дітей спиратися на їхні почуття і інтуїцію, і заохочувати їх якомога швидше ставати філософами і коментаторами». Клакстон позначає цю форму мислення як «d-форма». Ця форма навмисного свідомого мислення має наступні характеристики: працює добре, коли проблема, з якою стикається людина, легко піддається узагальненню і концептуалізації; більше зацікавлена в пошуку однозначних відповідей і рішень, а не в аналізі припущень, які можуть включати додаткові складні моменти; має на увазі, що шлях, за допомогою якого вона розглядає ситуацію, сприймається і чи «обмежується»; прагне і вважає за краще визначеність і точність в буквальних і конкретних висловлюваннях; не любить і не цінує невизначе-

ність і двозначність; є скоріше цілеспрямованою, аніж невимушеною, і працює з почуттям невідкладності і нетерпіння; працює добре при вирішенні проблем, які можна розглядати як сукупність елементів, які можна описати, і тому вони доступні для атономізації, розчленування і аналізу.

Позбавляючи свої вищі цілі від корпоративних інтересів або будь-яких інших форм спотворення їх ідеалів, вища освіта може охопити деякі з тих просунутих важливих здібностей і соціально відповідальних достоїнств, визначених Гіру і іншими, але як, наприклад, розвивати духовні прагнення, навіть якщо пов'язанні здатності бажання, наміри і рішення можуть, як правило, бути пов'язаними з «зусиллям», обов'язковим для інтелектуального розвитку? Як навчити споглядального мислення (*тафаккур*), або роздумів про знаки в творінні (*тавассум*), які вказують на існування Творця, або духовної пильності (*муракаба*), за допомогою якої людина дбає про душу і духовне серце, стану присутності Господа, в якому людина залишає все інші думки і турботи? Як навчити *такве*, в його глибокому сенсі «усвідомлення Бога», або духовній інтуїції (*фіраса*) або проникливості (*басір*)? Деякі з них мають бути в навчальному плані в формі «медитацій» в деяких школах (навіть в тих випадках, коли вони зводяться до «інструменту» розслаблення, спокою, щастя, уважності для більшої ефективності або деяких інших «корисних» цілей), або їх можна розбудити в чутливих душах за допомогою «вивчення природи», або інших комплексних або творчих видів діяльності, але як вони повинні бути впроваджені в спеціалізовані теми університетських курсів? Хіба вони не є тим, що має виховуватися за допомогою сукупності *тарбійя*, багатоаспектного процесу, що включає не тільки формальну освіту, а також знання, які особистість отримує за допомогою сім'ї, друзів, наставників, додаткової освіти, розважальних заходів, культури і подорожей (навіть в Китаї)? Також можна стверджувати, що хороший учитель повинен бути не тільки *муалімом*, передавачем знань, а також і *мурабба*, тобто виховувати душі і розвивати характер.

Але давайте все ж повернемося на землю зі стратосфери і до перспектив, які ми прагнемо досягти за допомогою освітньої реформи, заснованої на інтеграції знань і цінностей і трансформуючій силі взаємовідносин. Абдулкадир Тайоб (2015) вказав шлях в своєму коментарі на один з дискурсів Румі, в якому Мевлана знову і знову звертає свою увагу на біль, що відчувається у взаєминах «я і іншого» і порушення їхніх стосунків. Як говорить Тайоб, Румі закриває очі на «я, яке є антагоністичним і незалежним від іншого» і «спрямовує його до єдності і з'єднання з іншим». Це не означає заперечувати біль, «зачеплені почуття відчуження і залежності» в залучених в ісламську освітню реформу в сучасний час. Тайоб стверджує, що біль напевно «не повинен бути заміщений необтяжливим почуттям єдності і універсальності. Біль колоніалізму, руйнування громад і засобів існування за допомогою кріпосного капіталізму і інших нефункціональних систем в сучасному світі не повинні заперечуватися.

Оцінка Румі єдності і різноманіття в світі і його глибоке сприйняття того, що «шлях до я лежить через іншого» відкривають шлях до сучасної освітньої реформи, яка може вийти за межі прихильності до особливостей і розбіжностей, які ми можемо бачити в трьох головних «схильностях», виділених Тайобом. Прив'язка до діхотомізації занадто очевидна тільки в схильностях антизахідного «неприйняття» і в «біфуркації», що веде до роз'єднання релігійної і секулярної освіти, але Тайоб продовжує і вказує, що вона також присутня в третій схильності, представлений, перш за все, в русі «ісламізації». Зовні інтеграційна, ісламізація «робить крок вперед в напрямку універсальності і єдності» і «так само швидко робить крок назад до роз'єднання і відмінностей». Саме тому підхід ісламізації можна охарактеризувати як помилковий оптимізм, який претендує на те, щоб вести до інтеграції, а насправді, концентрується тільки на собі і не усвідомлює, що «інше надає досконале відображення себе».

Зауваження, зроблене Мохаммедом Неджатуллахом Сіддікі (2015), який після роботи і досліджень «ісламської

економіки», зараз робить висновок, що «теорія і практика ісламської економіки і банкової системи має недоліки, сповнена аномалій і, по суті, провалилися як проект. Ми тільки можемо привітати себе з тим, що ми заново відкрили капіталізм за допомогою ісламської юриспруденції!» Стверджувати, що мусульмани особливим чином захищені від «секуляризму, індивідуалізму і моральної хвороби», означає бути в стані заперечення, бо проблеми в політичній, соціальній сфері та моральності, чітко помітні на Заході, в Іншого, «закликають серйозно проаналізувати себе» і такі проблеми надають реальну початкову точку для освітньої реформи. У той же час, і можливо більш демонстративно, існує також ілюзія того, що мусульмани захищені від «дрібязковості, спустошеності і дисфункції», які архієпископ Кентерберійський, Рован Вільямс (2007), розглядав як все більш явні в британському суспільстві. І ми можемо додати тут найважче питання Ісуса з його проповіді: «І що ти дивишся на скалку в оці брата твого, а колоди у власному оці не відчуваєш?» (Матвій, 7:3). Також відома як «Дискурс про судження», ця лаконічна метафора про взаємини я і іншого також знайшла своє вираження в сучасній «глибинній» психології в концепціях «тіні» і «проекції». Не помічаючи колоди в своєму оці, ми підсвідомо проектуємо її на іншого, схожим чином ми проектуємо хвороби нашого суспільства на іммігрантів, роблячи їх винними у всьому і навіть знищуючи «чужих». Таким чином, інший сприймається як «темне», проекція нашої «тіні», той внутрішній демон, якого ми не можемо розпізнати в собі як частину нашої «ідентичності». Тут можна перерахувати множинні хворобливі результати цієї підсвідомості, включаючи кровопролитне безчинство Боко Харам і Андерса Брейвіка, розглянуті Синдре Бангстад (2015) в його статті на тему ісламофобії в Норвегії, щодо їх відповідної демонізації як «Заходу» (Боко = західні книги), так і «мультикультуралізму», який відкриває для ксенофобів жахливий спектр «ісламізації» Європи.

Висновок Тайоба про те, що «цінності» повинні мати пріоритет над «ідентичністю» при направленні нового курсу до «абсолютної єдності», необхідного для освітньої реформи, суперечить думці Гебсера про те, що «нежиттєздатна «ментальна» структура не може бути відроджена не за допомогою повернення до «цінностей», а тільки за допомогою переходу до «інтегральної» формі свідомості. Обидві ці думки надзвичайно важливі, і єдиний шлях вирішення будь-яких видимих протиріч полягає в прийнятті «радикальних» заходів в сенсі пов'язаному з «коренем» або джерелом, а не стосуються політичних активістів або інноваційних реформ і змін. Цілком очевидно, наскільки термінологічна ентропія скоротила термін в сенсі «радикалізації», яка застосовується до екстремістів.

Бути «радикальним», виходячи з походження цього слова, означає уникати вузького світогляду, зверненого тільки вперед («прогресивізм» заперечує всі традиції) або назад (регресивний догматизм або заглиблення в ностальгію минулих часів), а займати завжди середину, яка є «початковою точкою», зазначена значенням слова «революція». У той же час, ми можемо звернутися до кореня слова «ідентичність». Його первісний зміст найкращим чином зберігся в слові «ідентичний», яке відображає значення латинського слова «*identitas*», буквально – «однаковість», що походить від латинського «*idem*» – «одинаковий». Існує загальна «ідентичність» всіх людей, закладена в їх первозданному єстві (*фiмпра*) або подарована Богом. Первісне значення слова «простий», що походить від індоєвропейського кореня, що означає «одинаковий», – «однаково потроєний» – тобто НЕ різноманітний. Семантичний зв'язок між тим, що є простим і єдиним, також явно простежується в латинському слові «*simplus*», що походить від цього кореня. «Проста» людина, таким чином, може розглядатися в одному сенсі як «єдина» неподільна людина, яка завжди «однакова», вірна собі. Простота в цьому сенсі подібна на дзеркало, яке відображає Божественну Неповторність в єстві кожної людини.

Взаємозв'язок між словами «витік» і «орієнтація» можна вивчити з їх спільного кореня в англійській мові. Вони походять з одного джерела латинського слова «*oriri*» – «виникати». Дієслово «орієнтуватися» спочатку означало «повертати голову на схід», туди, де сходить сонце. Орієнтація – важлива духовна концепція, як зовні, якщо говорити про фізичний напрямок (*кібла*, напрямки мусульман при здійсненні молитви) або напрямок на схід вітваря християн), або внутрішньо як світло Господа, «ні східного, ні західного» (Коран, 24:35), Єдність в серці, найважливіша точка в середині без подвійності і гри протилежностей. Спрямованість до середини у внутрішньому русі і сприйняття того, що «куди б ви не повернулись, там буде лик Аллага» (Коран, 2: 115), передбачає збереження пам'яті про наше походження, наше зростання і наше неминуче повернення: «Ми належимо Аллагу і до Нього ми повертаємося!» (Коран, 2:156).

У всіх цих семантичних дослідженнях ми можемо роздивитися початкову мову, що проголошує фундаменту єдність і взаємозв'язок біля витоків всього, що сьогодні існує в світі. Це «радикальна єдність» в її глибокому розумінні має бути в центрі радикальної освітньої реформи, необхідної у всіх суспільствах. Вкорінені в активному взаємозв'язку між «собою і іншими», наші різні ідентичності, орієнтації і цінності знайдуть спільні витoki і центр, які розчинять непохитні протилежності, висунуті подвійністю. Сардар робить висновок: «Ісламізація знань, як і більшість ідей, змінилася. Вона була продуктом свого часу і обставин. Але вона втратила своє значення». Ці проголошення головних принципів, закладених в Божественній Єдності (*таухід*) виступають в якості надійної моделі для освітньої реформи. Зараз, ми «рухаємося вперед» з «інтеграцією знань», а також з тим панорамним інтегральним баченням, яке може бути охоплено тільки всім обсягом людських можливостей. Ця свідомість, що виникає, дає нам надію на майбутнє.

ДЖЕРЕЛА

Попередня версія цього есе Джеремі Хензель-Томаса була вперше опублікована у якості вступу до книги: *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?* (PublicAffairs).
- 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.

До мови інтеграції

Я впевнений, що більшості з Вас знайома якась версія біблійної історії про Вавилонську вежу з «Книги Буття» (11: 1-9), і навіть тим з Вас, які не знайомі з метафоричним застосуванням слова «Вавилон» для позначення заплутаної суміші звуків і шуму незрозумілої мови.

Деякі з Вас також бачили хоча б одне з багатьох зображень Вавилонської вежі в західному мистецтві, з яких найбільш відомими, швидше за все, є дві картини маслом (1563 р.), що дійшли до наших днів, Пітера Брейгеля Старшого. Зображення вежі Брейгеля навмисно зроблено за зразком Римського Колізею як символу надмірної гордості і зайвої самовпевненості (Рим як «вічне місто» побудований назавжди). За біблійним оповіданням, Вавилонська вежа була побудована нащадками Ноя (Нуха) під керівництвом царя Німрода, які, імовірно, намагалися досягти небес. Як покарання за їх гординю, Господь зробив будівельників нездатними розуміти мову один одного. В результаті, згідно з легендою, виникла «плутанина мов» – фрагментація людської мови на різні мови світу – і розселення людства по всій планеті.

Однак, Коран не підтримує ідею про те, що різноманітність мов і рас є покаранням за самовпевненість і марнославство, або нездоланим бар'єром для людства, занепадом в порівнянні з монолітною ідентичністю, монологістичною і монокультурною чистотою і єдністю. З протилежного боку, божественно задалегідь визначена єдність в різноманітності, не тільки в плані культури, мови і раси, але також в релігії. Як пояснює Махмуд Аюб: «Людство починалося як єдине ціле і має залишатися таким, але це єдність у різноманітності».

Ця різноманітність, однак, не пояснюється поступовою деградацією ідеального або утопічного стану людського суспільства. Також воно не є наслідком недостатнього божественного керівництва або розуміння його людиною. Навпаки, релігійне розмаїття є природним станом людства. Це наслідок різноманітності людських культур, мов, рас і різних умов життя». І, кажучи словами Раббі Абрагама Хесчела: «Одкровення завжди пристосовується до здібностей людини. Розуми двох людей не схожі, як і їх зовнішні риси. Голос Господа просочується в душу людини різними шляхами, багатьма мовами. Істина висловлюється багатьма шляхами розуміння». Повіdomляється, що Пророк Мухаммад сам сказав: «Різнорманітність моїх людей є милістю» (*іхтілаф умматі рахмах*).

Добре відомі аяти Корану, які захищають плюралізм і цінність різноманітності: «Серед Його знамень — створення небес і землі, а також відмінності між мовами й кольорами. Воістину, в цьому — знамення для жителів світів!» (Коран, 30:22); «Ми відсилали посланцями тільки тих, хто говорив мовою свого народу, щоб вони зрозуміло пояснювали. Аллаг уводить в оману, кого побажає, і веде прямим шляхом, кого побажає.» (Коран, 14: 4); «Кожному з-посеред вас встановили Ми різні закони й приписи. Якби побажав Аллаг, то створив би Він вас громадою єдиною, але випробовує Він у тому вас, що дарував вам. Змагайтеся ж у добрих справах» (Коран, 5:48); «Ми створили вас із чоловіка і жінки і зробили вас народами і племенами, щоб ви пізнавали один одного...» (Коран, 49:13). Зіаудін Сардар, коментуючи два з цих аятів, додає, що «різнорманітність людських мов, культур, рас і народів є частиною наміру творіння», і Мухаммад Асад згадує інші аяти, в яких йдеться про те, що «безперервний поділ у поглядах та ідеях людей не є випадковим, а являє собою основний фактор людського існування, заповіданий Богом». Якщо коротко, то Коран говорить нам про те, що різноманітність — це подарунок, елемент початкового стану людини, знак для розумних, можливість пізнавати один одного і змагатися один з одним в здійсненні благих справ».

У своєму обговоренні «*Від Адама до Confusio Linguarum*» Умберто Еко згадує про бачення історії Вавилонської вежі Юрджена Трабанта: «Ця історія є пропагандою в тій мірі, як вона подає пояснення походження і різноманітності мов, представляючи їх *тільки* як покарання. Оскільки різноманітність мов ускладнило універсальне спілкування між людьми, воно дійсно було покаранням. Однак, це також вдосконалило початкові творчі сили Адама.

Відображаючи маніфест Корану про релігійний плюралізм, Халід Абу аль-Фадл робить важливе зауваження про те, що «класичні коментатори Корану не до кінця досліджували наслідки цього покарання різноманітністю або роль мирного вирішення конфлікту для збереження того типу соціальних відносин, при якому люди «пізнають один друга». Коран не надає спеціальних правил або інструкцій, що стосуються того, як «різні народи і племена» повинні знаходити такі знання. Насправді, існування різноманітності як первісної мети творіння залишається недослідженим в ісламській теології. Домодерні мусульманські вчені не мали сильного стимулу вивчати значення і наслідки схвалення різноманітності міжкультурних взаємин Кораном. Частково, це пов'язано з політичним домінуванням і могутністю ісламської цивілізації, яка забезпечувала мусульманських вчених почуттям самодостатньої впевненості. Проте, справедливо буде зауважити, що ісламська цивілізація була плюралістичною і надзвичайно толерантною до різних соціальних і релігійних громад. Дослідження наслідків прийняття різноманітності людей та взаємного пізнання в сучасних обставинах вимагає морального відображення і уваги до історії – саме того, чого не вистачає в теології і доктрині».

РОЗШИРЕННЯ ОБРІВ ЛЮДСЬКИХ ЗНАНЬ

Блискуча можливість для удосконалення знань і розуміння, подарована різноманітністю, також проглядається в Корані.

Коментуючи перші послані аяти Корану: «Читай! Ім'ям Господа твого, Який створив людину зі згустку крові! Читай! І Господь твій — Найщедріший, Який навчив письма пером. Навчив людину того, чого вона не знала.» (Коран, 96: 1-5), — Мухаммад Асад зазначає, що перо, використовувати яке людину навчив Господь, «є символом всіх знань, записаних за допомогою писемності. Унікальна здатність людини передавати за допомогою листа свої думки, досвід і погляди один одному, від покоління до покоління і від одного культурного середовища до іншого наділяє всі знання людини кумулятивним характером, і тому, завдяки даній Господом здатності, кожна людина бере участь, в певній мірі, в безперервній акумуляції знань людства. Як Сардар лаконічно говорить про це: «Ми створені зі здатністю бути знаючими істотами, здатними вчитися. Навчання і знання за своєю природою є кумулятивними, тому я розглядаю як аксіому те, що ми маємо потенціал, а також відповідальність процвітати в розумінні».

І це вдосконалення також залежить у великій мірі від різних джерел і спрямувань знань людини і обміну ними, взаємовпливу і синергії в ході розвитку людської цивілізації. Яскравим історичним прикладом є винахід пропорційного шрифту візиром і майстерним писарем Ібн Маклахом в XX ст. в Багдаді. Чому після смерті Пророка Ісламу мало пройти три століття до приходу «пророку писемності» (Ібн Маклаха), спадщина якого, надання геометричної підстави для створення форм арабських букв, визначило те, що вважається вершиною каліграфії, найкращою манерою перекладу священного тексту Корану в лист? Ахмед Мустафа і Стефан Сперл дають відповідь: «Винахід пропорційного шрифту чекало часу, коли горизонт знань, охоплений прихильниками ісламської культури і наукової термінології арабської мови, достатньо розшириться для того, щоб включити досягнення інших ранніх цивілізацій». Це розширення охопило і будувалося на досягненнях греків в геометрії. І цей процес зростання обізнаності відображений в аяті Корану: «Ми покажемо їм Наші знамення на небесних об'рях та в них

самих, доки вони не зрозуміють, що це — істина!» (Коран, 41:53). Мухаммад Асад тлумачить цей аят і вказує на «прогресивне поглиблення і розширення бачення людини чудес Всесвіту, а також на більш глибоке розуміння його душі». Мустафа і Сперл пояснюють, що «термін» обрії» (*афак*) можна розуміти як розширення людського сприйняття, так і як різні аспекти людських знань, незважаючи на їх джерела». Таке поглиблене розуміння може прийти тільки період зростання і дозрівання свідомості, що неодноразово підкреслюється в Корані. Слід зазначити, що Асад пояснює «дух інтелектуальної допитливості», пов'язаний з «розширенням горизонтів», «упором на свідомості і знаннях» в Корані.

СИЛА ДІАЛЕКТИКИ

Найважливішою рушійною силою розвитку знань і дозрівання свідомості є процес діалектики. У третьому розділі я порівняв це з людською схильністю до діхотомізації, яка лежить біля витоків численних конфліктів і нерозуміння. У той час як діхотомічне або подвійне мислення «часто спрямоване на поділ реальності за допомогою прийняття поляризованої і опозиційної позиції, яка заперечує «інше» і не може знайти спільного знаменника поміж точками зору, які змагаються», діалектика є процесом обговорення і мислення, який виник з розуміння того, що всі знання людини умовні. З її допомогою ми можемо прагнути до вдосконалення існуючих гіпотез або точок зору і поглиблення знань за допомогою критичного розгляду різних даних і безлічі альтернативних точок зору, аргументів, бачень і парадигм, і за допомогою «відкритого і шанобливого діалогу і полілогу з широким колом співрозмовників». Нещодавно опублікована книга «Тетралог» філософа Тімоті Вільямсона має підзаголовок «Я правий; ви помиляєтеся». Побудована на традиції сократівського діалогу, вона являє собою розширену дискусію між чотирма людьми в поїзді. Кожен з них вступає в обговорення

переконалим в тому, що він має рацію, але в міру розвитку бесіди, яка коливається від холоднокровного логічного міркування до особистісних перепалок на підвищених тонах, всі вони приходять до розуміння того, що їм потрібно переосмислити свої погляди на певні ключові концепції, включаючи істину, брехню, догму, релятивізм, науку і марновірство. В межах орбіти мусульманських громад, доведена термінова необхідність у відновленні і застосуванні правильної ісламської етики та етикету (*адаб аль-іхктілаф*) для залучення в ввічливі дебати і незгоди з плюралістичним світом і плюралістичним Ісламом. Це включає потребу обговорення тих сучасних проблем, які можуть спричинити суперечки і незгоду, але, тим не менш, вписуються в межі плюралістичного дискурсу, в якому різні думки можуть бути законно виражені.

Недавні дослідження в Університеті Чикаго також встановили, що групові дискусії мають видатну і практично містичну силу визначати брехню і «виявляти автентичне». Насправді, люди в групі «з більшою ймовірністю визначають брехню, навіть добре навченої людини». Іншими словами, можна сказати, що полілог активує дискримінаційну здатність, той критерій або стандарт (*фуркало*), який дозволяє нам відрізняти істину (*хакк*) від брехні (*батіль*), і правду від неправди. Однак, це піднімає деякі складні питання, не тільки про те, що мається під словом «автентичний», або словами, якими Францис починає есе Бейкона про істину: «Що таке істина?» – запитав жартівливий Пілат, і не дочекався відповіді». Тетралог між мандрівниками в поїзді не привів до яких-небудь висновків про те, хто з них правий, а залишив читачеві можливість прийняти це рішення. Дослідження Університету Чикаго, проте, припускають, що напрямок подорожі, посилений діалектикою, здійснюється до пункту призначення, який може бути позначений як «істина», і який має штамп «автентичності». Щоб розширити контраст до меж, ми, з одного боку, маємо релятивістську або подвійну реальність і абсолютне і однозначне розмежування між істиною і брехнею, з іншого. І в цьому контексті ми можемо врахувати

інше зауваження Мухаммада Асада про роль письмовій тростини, в якій він підтверджує ключову роль Божественного Одкровення (і Коран як *Аль-Фуркало*) в духовній і моральній освіті людства: «Більш того, вчення Господа людям позначає також акт його встановлення за допомогою пророків духовних істин і моральних стандартів, які не можуть бути однозначно встановлені за допомогою людського досвіду і міркувань: і, таким чином, це описує феномен Божественного Одкровення як такого».

ПРОТИРІЧЧЯ МІЖ "АВТОРИТЕТОМ" ТА "ТЛУМАЧЕННЯМ"

Сардар правильно позначає одне з головних питань як «очевидне протиріччя між складністю точного визначення того, що, імовірно, є «автентичним» (і таким чином визначає наше розуміння відносно даних умов) і означає бути якомога правдивішим по відношенню до «початкового ества речей». Він зробив важливе зауваження про те, що «багато молодих мусульман сьогодні, намагаючись відкрити те, що вони вважають «автентичним Ісламом», навіть звертаючись до «початкових» джерел, закінчують буквалістським підходом. Фактично, вони часто приймають «авторитет» тих, хто «знає» на підставі своїх буквалістських тлумачень, що означає бути мусульманином в ХХІ столітті».

Ця проблема піднімає одне з найважливіших питань, на яке ми повинні відповісти в нашому дослідженні термінології. Як ми можемо усунути можливу дихотомію між тим, що є «початковим», «автентичним» і «авторитетним», з одного боку, і тим, що відкрито для тлумачення і концептуалізації? Як ми можемо охопити в нашій мові те, що є божественним і людським, «закінченим» і «незакінченою», «певним» і «невизначеним», а також Одкровення і мислення, єдність і безліч? Нам потрібно буде розглянути це питання з різних кутів і належним чином, я запропоную деякі принципи, які можуть бути корисні для визначення подальшого шляху.

Плутанина мов і більш глибоке розуміння основоположного питання про єдність в розмаїтті прекрасно проілюстровані в історії Румі про мандрівників і виноград. Чотири мандрівника, перс, турок, араб і грек, сперечалися про те, як краще використовувати одну монету, яка була тільки частиною їхніх грошей. Вони всі хотіли виноград, але вони не усвідомлювали цього, бо кожен з них по-різному називав цей фрукт. Мандрівник почув їхню сварку, зрозумів, що всі вони хочуть те ж саме і запропонував задовольнити їхні потреби за одну монету, яка була у них. Він пішов і купив їм гілочку винограду, і всі вони з подивом усвідомили, що різні слова означають одне і те ж.

Це, як і багато інших притч, багатоаспектна історія. Плутанина, пов'язана з відмінностями мов, лежить на поверхні і потрібен мандрівник зі знанням кількох мов, перекладач, щоб вирішити плутанину мов. І буквально в притчі представлено традиційне тлумачення історії про Вавилонську вежу, де нерозуміння один одного було наслідком того, що люди розмовляли на різних мовах. Значення притчі більш глибоке. Ми всі прагнемо пам'ятати про Божественну єдність (*таухид*, єдину монету), але ми все даємо йому різні імена і маємо різні концепції того, що воно являє собою. Тільки мудреці, представлені тут мандрівником-лінгвістом, можуть показати нам, що ми прагнемо до одного і того ж.

МОВА, КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ І ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ

Зміст нагадування Сардара про божественну мету, втілену в розмаїтті людських мов, є історією з Корану, в якій Бог розповідає Адаму про «імена речей» (Коран, 2: 30-39), і це вносить іншу найважливішу ідею в наше вступне дослідження охоплення, сили і ролі людської мови. У своєму коментарі до аяту Корану, 20:31, Мухаммад Асад, посилаючись на «Арабсько-англійський словник» Е.В. Лейна, пояснює, що арабське слово «ім'я» (*ісм*) включає, на думку всіх філологів,

«надання знань про речі» і вказує на «матеріал, обставину або ознаку з метою розрізнення» – або, як пояснює Асад, «з позиції філософії, концепцію». Він додає, що «з цього випливає, що знання всіх імен тут позначає здатність людини давати логічні визначення і здатність до концептуального мислення». Можна додати, що ця здатність іноді також позначається терміном *акль* (мислення, інтелект), корінь якого означає «приєднувати» або «утримувати», вказує на людську здатність розділяти, визначати і диференціювати значення, щоб досягти точних і певних концепцій. Фактично, за допомогою своєї здатності до концептуального мислення за допомогою листа, людина в цьому відношенні перевершує навіть ангелів, що володіють тільки знаннями, якими їх наділив Господь, і яким велено схилитися перед Адамом, усвідомлюючи його призначення в якості *халіфа*, того, хто повинен «успадкувати Землю».

Але цей священний обов'язок є важкою ношею відповідальності для суспільства. Божественний дар мови, пов'язаний з вільним вибором (*іхтійар*), даний нам як палиця з двома кінцями; він може приховувати, затьмарювати, заплутувати, паплюжити і підбурювати до нанесення шкоди, або ж він може роз'яснювати, просвіщати і надихати здійснювати благі та правильні справи. Притча про прекрасне слово в Корані (14:24-26) пояснює це: «Прекрасне слово подібне прекрасному дереву, коріння якого міцні, а гілки сягають неба. Воно плодоносить кожен мить з дозволу свого Господа... А погане слово подібно поганого дерева, яке можна вирвати з поверхні землі, бо немає у нього міцності». Буквальне значення слова «*Карар*» – «відсутність постійності», нестабільний і ефемерний, незважаючи на те, наскільки могутнім і наполегливим було його початкове вплив на уми людей, які впали його жертвою. Правильне використання мови також є інтегральним для багатьох моральних принципів, викладених в інших аятах Корану. Він може «закликати до добра, веліти одобряемое і забороняти негоже» (Коран, 3: 104) і, у взаєминах з людьми різних релігій, ми повинні спілкуватися з ними

«найкращим чином», закликаючи «на шлях Господа мудрістю і добрим умовлянням» (Коран, 16: 125). З іншого боку, «людина найбільше схильний сперечатися» (Коран, 18:54), людина часто бажає подискутувати, щоб задовольнити своє его і захистити свою точку зору, а не для того, щоб взяти участь в конструктивній дискусії, що приймає різні точки зору і що веде до поглиблення знань. Люди схильні обговорювати те, що йому невідомо (Коран, 3:66). Вони легко занурюються «в словоблуддя», яке не приносить користі нікому (Коран, 9:69). Вони схильні до насмішок, видавництвам, наклепів і образам (Коран, 49:11). Вони схильні і лицемірства, вимовляючи «своїми мовами то, чого немає в їхніх серцях» (Коран, 48:11).

Мова знаходиться в корені того, про що ми думаємо або що ми робимо, а також має безпосереднє відношення до вищих моральних і духовних вимірів наших прагнень. «Імена» – не просто інструменти для логічного мислення і чіткого розмежування. З ісламської точки зору, літери і слова є самою сутністю створеного Всесвіту, що виходить від Божественного Слова, джерела всіх творінь і в яких все концепції знаходяться в єдності та злагоді. Таким чином, існує священний обов'язок використання слів, які є прийнятними, доречними, збалансованими і справедливими, слів, які «в належному вимірі і співвідношенні». У цій концепції мови, лист не є неживою складовою абстрактної концепції, а живою істотою, і слова, що формують цей лист і це фрази, пропозиції і абзаци, мають силу послаблювати або зміцнювати наше суспільство. Фактично, слово само по собі є дією, актом, який несе таку ж відповідальність як вчинки. Існує вираження «в словах і вчинках», в якому полягає мудрість, відповідність між словами та діями.

Найкраща мова виходить за рамки простого красномовства, бо диявол теж уміє красиво говорити і може використовувати розумні і пишномовні слова. Зрештою, слово «даджал» (самозванець або помилковий пророк) походить від арабського кореня, що має конкретне значення «розвозити

смолу на паршивому верблюді», тобто приховувати гниль за яскравою зовнішністю, роблячи її більш привабливою. Хороші діалоги не охоплюють або прикрашають істину, і в останню чергу не приносять шкоди. Скрупульозність в нашому використанні слів не є тільки питанням інтелектуальної та концептуальної точності, а відповідальною соціальною дією в служінні людству. У ретельному дослідженні різних складових здатності *акль*, яке отримало правильну назву «Між мудрістю і інтелектом», Карім Дуглас Кроу посиляється на сучасну переоцінку поняття людського розуму в галузі когнітивної психології і відмічає повторне виникнення терміну «мудрість», що означає «сукупність соціального і морального розуму або, в традиційному вираженні, те, що з'єднує знання і розуміння в особистості, яке виражається в особистісній цілісності, свідомості і поведінці». Він робить висновок, що одним з ключових компонентів концепції «розуму», вираженою терміном *акль*, був «морально-духовний».

ПАРАДОКС ЄДНОСТІ ТА РОЗМАЇТТЯ

На даному етапі нам потрібно віддати належне насущному парадоксу. Це не грамотність Пророка Мухаммада підготувала його до ролі Пророка, а його «неграмотний» статус і його чисте серце забезпечило незмінність Божественного Послання, передачу його в первозданному вигляді. У XX столітті містичний Аль-Ніффарі стверджував, що «лист», включаючи його зміст концептуального мислення направляється силою мови (*нутка*), є завісою, яка відділяє нас від «трону», тому що він є інструментом нескінченної проліферації, диверсифікації та різноманіття, що перемикає нашу увагу від Божественної Єдності (*таухида*) на «інше», гіпотетичне і ефемерне. Ібн Арабі також може багато сказати про те, що розуміння Одкровення природи або діяльності Бога в світі є безперервним розкривається відкриттям наслідків, і за допомогою цього ми приходимо до свідомості, як він говорив,

того, що «ця манера не має кінця». Коран висловлює свій безмежний божественний творчий потенціал, за допомогою якого Божественне Одкровення постійно оновлюється, в вражаючій метафорі: «Якби всі дерева землі стали письмовими тростинами, а за морем чорнила знаходилося ще сім морів, щось не вичерпалися б Слова Аллага» (Коран, 31:27). Парадоксально, як пояснює шейх Аль-Акбар, незмінна Божественна Сутність (*хувіййа*) є незбагненою і її неможливо адекватно описати, тим не менш, вона є «духом (*рух*) кожного випадку теофанії». Лист, як видимий прояв Божественної Присутності, таким чином, постійно закриває і відкриває її. Це *барзах*, перехийок між «двома морями» сутності і форми, зовнішнього і внутрішнього, трансцендентного і іманентного. Іншими словами, зовнішнє без внутрішнього є безглуздом, оболонка без зерна, і, навпаки, внутрішнє без зовнішнього, хоча має потенціал, є безмовним, безформним, нерухомим, бездіяльним і не має цілісної мови для обслуговування себе.

Намагаючись висловити те що неможливо виразити мова містики може бути непомітною, малозрозумілою і навіть непроникною, але ми повинні закривати очі на конфлікт між сутністю і формою, бо цей парадокс є вирішальним у суперечці між нами. Він відображає також важливі питання, що виникли раніше: як вирішити потенційну дихотомію між тим, що є «початковим», «істотним», «автентичним» і «авторитетним», з одного боку, і тим, що відкрито для вивчення, тлумачення контекстуалізації, з іншого; як закласти в мову, яку ми використовуємо, божественне і людське, Одкровення і мислення, єдність і різноманіття, визначеність і невизначеність. Реагування на цей виклик є інтегральним по відношенню до нашого прагнення знайти те, що найкращим чином можна описати як конструктивна мова для активзації, оформлення та направлення вперед нового і динамічного дискурсу інтеграції знань, який пожвавить освіту в мусульманських суспільствах. В межах цієї практичної області як нам охопити постійні і змінні значення? Як нам керуватися принциповим орієнтиром в нашому прагненні

до знань, який дозволяє уникнути ризику хронічної неприкаяності і дезорієнтації, а також нерухомості і безплідності помилкової визначеності, дані обмеженим розумом в його вузькому розумінні закритої книги? Будь-який шлях веде до невдачі. Якщо перший є виразом релятивізму, який не дає нам стійкої підстави, другий – нищівний камінь авторитарної догми і «скріптуралізм», вивчення текстів, що підлягає тлумаченню людиною, яка не постійне і відірване від контексту і обставин, приковує нас до постійного формалізму і консерватизму, безплідних дискусій про закон, його заборони, приписи, табу, і повного обмеження Ісламу бородами і хустками і багатьма деталями, які можна порівняти з розглядом Ісламу крізь неправильний кінець театрального бінокля.

ПРОХОДЯЧИ ЧЕРЕЗ КАМЕНІ СПОТИКАННЯ: НЕБЕЗПЕКИ БІНАРНОГО МИСЛЕННЯ

Метафора корабельної аварії пробуджує міфологічні походи двох стародавніх грецьких героїв, Ясона і Одиссея. Серед найбільших небезпек, з якими зіткнулися Ясон і аргонавти на своєму шляху до Золотого Руна, були скелі, або Сімплегади, які охороняли вхід в Чорне море, як гігантська пара рухомих дверей, які, стикаючись, знищували кораблі між ними. Ананда Кумарасвами розповідає подібну історію: «Оскільки аргонавти пливли через Босфор, вони могли чути страхітливий звук зіштовхування скель і гуркіт хвиль. Вони відпустили голуба і спостерігали, як він полетів вперед. Скелі зійшлися, прищепивши хвостові пір'їни голуба, але птах зміг пролетіти крізь. Потім, коли скелі розійшлися, аргонавти попливли якомога швидше. Своєчасний поштовх божественної руки Афіни Паллади допоміг кораблю пройти крізь скелі до того, як вони зімкнулися знову, надломив талісман корми «Арго». «Арго» став першим кораблем, який пройшов крізь скелі і залишився цілим. Після цього скелі залишилися в роз'єднаному положенні».

Багато інших прикладів подібних сюжетів можна знайти в інших культурах і традиціях – а саме, сюжет «рухомих дверей», які відділяють відомий світ від невідомого за ними, і крізь яку герой або шукач повинен пройти, щоб успішно завершити свої пошуки, які, по суті, є поверненням до його або її первісного дому. Пройти між скелями означає пройти крізь вушко голки, між парою протилежностей і за межами полярності, властивої світу. Він прямує світильником, який «запалюється від благословенного оливкового дерева, яке не тягнеться ні на схід, ні на захід» (Коран, 24:35). Для вивчення даного прагнення до інтеграції знань, потрібно докладати зусиль для вирішення закоренілих дихотомій і стійкого дуалізму, які характеризують бінарне мислення у всіх його формах, і які лежать в основі тих потужних парадигм, які підтримують сепаратизм. «Зіткнення цивілізацій» є головним прикладом. Ми можемо сформулювати це з точки зору тривалого дискурсу орієнталізму, який, як пояснює Сардар, просуває почуття фундаментальної відмінності Заходу і Сходу, між «нами» і «ними», і «це не просто шлях пізнання Сходу, це також шлях збереження впливу на нього». Це дуже хороший приклад того, як Захід вкорінює своє розуміння цивілізаційного переваги тим, що Сардар визначає як «абсолютну силу» – «силу визначати». Розробляючи цю важливу точку зору, він відзначає, що реальна сила Заходу, його світогляду з усіма його аксіомами і припущеннями ховається не в його економічній могутності (яка все ще залишається істотною), військовій майстерності (ніхто на планеті не сумнівається у військових можливостях США) і технологічних здібностях (які посилилися з виникненням інтернету). Швидше, вона полягає в його праві визначати. Захід визначає, що таке, наприклад, свобода, прогрес, цивілізація і цивілізована поведінка; демократія і права людини; закон, традиція і суспільство; основа, математика і наука; кого можна вважати диктатором або терористом або поміркованою людиною; що є реальним і що означає бути людиною. Академічні дисципліни надають наукову та раціональну

легітимність для визначення концепцій. Не західні культури і цивілізації повинні просто прийняти ці визначення або бути дисципліновані або бути визначеними як неіснуючі! Те, що відбувається з Ісламом і мусульманськими громадами – справжня катастрофа.

У той же час, визначення, які підживлюють нашу і їхню ментальність зіткнення цивілізацій, є зворотними. Вони працюють в двох напрямках в двох напрямках, навіть якщо західні визначення панують і підсилюють гегемонію Заходу. Потужні варіанти дискурсу «западофобії», наприклад, включають не тільки упередження про те, що Захід – причина всіх світових проблем і їх рішення повинні базуватися на запереченні та навіть дискредитації Заходу, а також ідеалізують не західні культури.

Проте, існує дивний факт про те, що одностороннє мислення дарує реальні вигоди для виживання. Ідея «описової помилки», введена торговцем-філософом-статистом Нассіма Талеб в його популярній книзі «Чорний лебідь», надає цінні відомості. Посилаючись на цю книгу на початку глави під назвою «Ілюзія розуміння» в книзі «Мислення, швидко і повільно», нобелівський лауреат, економіст Даніель Кахнеман описує описові помилки як «помилкові історії про минуле», які «визначають наші погляди на світ і наші очікування на майбутнє». Як говорилося в третьому розділі, вони є «простими» (навіть спрощеними), та пояснювальними історіями, які виникають через наші постійні спроби створити «втішне відчуття стрімкого світу, який ускладнюється».

У той же час ми знаємо з психології сприйняття про те, що людський розум бачить те, що він хоче або чекає побачити. Підтверджено, що навіть дуже «раціональне» наукове співтовариство схильне до підтвердження помилкових суджень. Коли вони стикаються з візуальними ілюзіями, які мають два можливих і однаково логічних пояснення, люди вважають за краще зняти неоднозначність на підставі їх знань про світ. Таким чином, картина із зображенням сходів, яка може, відповідно до суворой просторовой логіки,

тлумачитися як звичайні висхідні сходи або перевернуті спадні сходи (що підходить тільки для мух), буде найчастіше інтерпретуватися як висхідна. Без швидких автоматичних звичок, обробки, зумовленої очікуваннями, ми будемо нездатні існувати в світі, бо нам потрібно буде аналізувати все поступово знизу до верху, як ніби-то ми вперше це бачимо. Хоча переваги швидкого візуального сприйняття для виживання, засновані на конкретному досвіді, є очевидними, результати швидкого мислення суперечливі.

ФОРМУЛЮВАННЯ НАНОВО НАШИХ ВИЗНАЧЕНЬ ДЛЯ СТВОРЕННЯ НОВОЇ ПАРАДИГМИ

Як і в випадку Одиссея, наш інший грецький герой є уособленням героя, який поєднує в собі мужність разом з особливою грецькою рисою далекоглядності (або проникливим інтелектом). Він також повинен був зробити ризикований похід, в його випадку через Мессінську протоку між двома смертельними небезпеками: Сциллою, морським чудовиськом з дванадцятьма ногами і шістьма головами (кожна з трьома рядами зубів), яке неминуче поглине деяких з його людей, і Харибдою, морською безоднею, яка може вбити їх усіх. Щоб уникнути безодні, він плив ближче до Сцилли і деякі з його людей стали жертвами змієподібних голів чудовиська.

Фраза «впасти з Сцилли в Харибду» означає втекти з розпеченої сковороди в полум'я. Я завжди вважав, що Одиссей зробив усвідомлене рішення плисти ближче до Сцилла, а не випадково підплив до монстру, оскільки він був сповнений рішучості уникнути більшої небезпеки морської безодні. У будь-якому випадку, його шлях включав невелику небезпеку, щоб уникнути катастрофи.

Ми можемо роздумувати над тим, що ця картина символізує для нас таку ж потреба в сучасному світі в нашому прагненні розвинути свідомий мову орієнтації, який дозволить нам визначити нашу точку зору і рухатися нашим

шляхом, найкращим зі старого і нового, традиційного і прогресивного, Сходом або Заходом. Дивлячись в майбутнє і минуле, як Янус, ми дотримуємося такого парадоксу, який захищає нас від капітуляції перед фундаменталізмом, позбавленим людяності, або прогресивізму, очищеного від священного. В якомусь сенсі, ми є «громадою, що дотримується середини», яка йде прямим шляхом, але з іншої точки зору, нам потрібно обзавестися проникливим інтелектом Одиссея для розуміння того, коли ми повинні дотримуватися одного боку, щоб підтримувати рівновагу. Можна стверджувати, що Харибда фундаменталізму, регресу, стагнації і нетерпимості є навіть більшою загрозою, ніж Сцилла «релятивізму» або «постмодернізму». Це не означає, що ми повинні підходити надто близько до Сцилли, тобто сліпо і проти волі вірити в міф про «прогрес за всяку ціну» або піддатися позбавленій морального або етичного орієнтиру, безглуздій ментальності, згідно з якою «всі засоби хороші», а, навпаки, ми повинні обговорювати, що поворот в який бік дозволити нам відновити первозданний дух Ісламу і його прогресивне бачення для людства.

На сьогоднішній день ми намагалися визначити (часто посилаючись на ключові айти Корану) ті характеристики, які можуть створити аксіоми для направлення таких дискусій: божественна мета, закладена в розмаїтті мов; роль мови як середовища концептуального мислення і загального розширення знань; важливість культурного обміну в еволюції цивілізації; священна довіра, передбачена даром мови, використовувати слова розумно і як моральну і відповідальну дію для служіння людству; і сила обговорення і діалектики у формуванні взаємовідносин і удосконалення знань і розуміння. У той же час, ми підкреслили очевидний факт, що мова може використовуватися не тільки з позитивною метою – роз'яснювати, пояснювати, просвіщати і надихати робити те, що є правильним і благим – а також вона може розділяти, закривати, заплутувати, обманювати і підбурювати до ворожнечі і зла. Ми також побачили, що її сила визначати може бути

неправильно використана за допомогою неправомірного введення термінів для надмірного впливу на певну парадигму, світогляд, ідеологію або цивілізаційну точку зору. Здається, що те, як ця тенденція підкреслює вузький спектр значень в використанні термінів і концепцій, часто в інтересах культурного домінування, вкорінено в способі мислення людини. Боротися з цим – це плисти проти течії. Сардар говорить про нагальну потребу ставити під сумнів домінантні наративи і превалюючі дискурси:

«Завдання реформування освіти в мусульманських суспільствах є більш складним, ніж ми собі уявляли. Воно складається з двох основних частин: зруйнувати визначальну силу сучасної системи знань – повністю з її дисциплінами, інституціями і процесами – і її західний світогляд; створити альтернативні парадигми формування знань, які беруть до уваги історію, спадщину і традиції Ісламу і пропонують більш людяне і ціннісно-орієнтоване прийняття того, що являє собою навчання і його вдосконалення».

У новій парадигмі зацікавлені не тільки мусульмани. Фактично, збільшення кількості вчених, західних і східних, зараз ставлять під сумнів переважаючі парадигми – і, таким чином, визначальну силу Заходу – і закликають до створення більш людських парадигм, які враховують різноманітність наших суспільств і беруть до уваги потреби зовнішнього середовища та планети в цілому. Зміни в сучасному контексті і прискорення темпів розвитку нових технологій, що трансформують світ, надають невідкладність цим потребам.

ЯК ДИСКУРС ВИЗНАЧАЄ РОЗУМІННЯ

У своїй книзі *«Майбутнє: все, що має значення»* Сардар обговорює загальну мету методології причинно-наслідкового багаторівневого аналізу (ПМА) як методу висвітлення «вузької і тендітної природи сучасних практик, щоб показати, що вони не проєктуються на майбутнє як універсальні істини і практики».

Він пояснює, що ПМА «прагне до «невизначеності» майбутнього в спробі забезпечити те, що не розглядається як дане *a priori*, щоб тенденції і проєкції не бралися як належне, не західні культури, епістемології і форми існування були представлені належним чином, велика кількість метафор і картин використовувалося для творчого мислення про можливі альтернативи». Звичайно, роль дискурсу є центральною у визначенні нашого розуміння світу. «Дискурс, – каже Сардар, – строго певна область соціальних і культурних знань, система припущень, тверджень, дисциплін і ідей». Він продовжує, що «саме за допомогою дискурсів світ приводиться в існування». Це інший спосіб вираження фундаментальних поглядів, отриманих завдяки критичному аналізу дискурсу, дисципліни, в якій прагнення і упередження вивчаються за допомогою «аналізу і бесіди», навіть на підсвідомому рівні.

Якщо стратегічна дію дискурсу залежить певною мірою від психологічної схильності аудиторії, це також є оборотним процесом, в якому психологічна схильність визначається дискурсом. Взаємозв'язок між мовою і свідомістю не є одностороннім. Думки і почуття створюються і посилюються дискурсом, так само сильно, як дискурс використовується для вираження їх. Згадалися два приклади. У своєму дослідженні представленості Ісламу в британській пресі Костас Габріелатос, що працює в галузі лінгвістики, виявив навмисне впливання словосполучень, прямих і непрямих (як, наприклад, Іслам і «тероризм») в британській пресі, які неминуче впливають на ставлення людей. Це сумно, але якщо що-небудь повторюється багато разів, як мантра, воно перетворюється в «шифр», формулярну структуру, міцно вкорінену в свідомості, яка стає дуже стійкою, навіть несприйнятливою, до модифікацій. Ефективність риторичної маніпуляції за допомогою повторюваних фраз, звичайно, добре відома політикам і політтехнологам, як слогани і співзвуччя є основною формою роботи в рекламі товарів. Повторення є одним з безлічі дискурсивних дій і прийомів, визначених у області критичного аналізу дискурсу. Теун ван Діджк ретельно розглянув, як

дискурс просуває і підтримує расизм, поширюючи упереджені соціальні уявлення домінантних груп (зазвичай білих, європейців), заснованих на ідеології домінування і відмінності. Наприклад, він детально проаналізував деякі фрагменти книги під помилковою назвою «Кінець расизму» Дінеша Д'Суза, яка охоплює багато превалюючих європоцентричних ідеологій домінування в США і яка спеціально розглядає одну меншість: афроамериканців. Ця книга є одним з головних документів консервативної ідеології в США і має суттєвий вплив на дебати на тему політики рівних можливостей, соціального забезпечення, мультикультуралізму, імміграції та розробки політики обмеження прав меншин і іммігрантів. Така робота відображає одну з головних цілей критичного аналізу дискурсу, зазначену Сардар – аналіз «співвідношення сил, створених дискурсом в спробі дати висловитися тим, хто був маргіналізований від дискурсу і в його межах».

НЕ ДОПУСКАТИ ЗАПЛУТАНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Чотири тисячі років тому Френціс Бейкон, філософ, державний діяч, есеїст і чемпіон емпіризму і наукової методології, закликав до радикальної відмови від схоластичної традиції, в'язниці доводів і авторитетів. Він сказав, що б здійснити це ми повинні пов'язати по-новому знання з діями, спрямованими на «використання і витяг користі з людини» за допомогою очищення розуму від упереджень, помилкових понять і непохитних авторитетів – тих нав'язливих ідей, які він називає «ідолами людського розуму» і які спотворюють і знебарвлюють справжню сутність речей – і замість цього покладатися на безпосередній досвід, сприйняття, спостереження і «справжню індукцію» як методи здобуття якісних знань. Серед більш специфічних прикладів перешкод для розуміння, включаючи «ідолів» Бейкона: спроби «підігнати» речі для їх відповідності моделям; пошуки відомостей для підтримки стереотипних понять; спостереження за тим, що

ми очікуємо побачити; віра в те, у що ми хочемо вірити; узагальнення; перевага однієї точки зору перед іншою (зокрема, античності перед сучасністю; частини перед цілим; розбіжностей перед подібностями, або навпаки) і нездатність зрозуміти те, що слова можуть мати більше, ніж одне значення. Це вражаючий список, який має сучасне звучання, оскільки при його складанні використовувалися головні сучасні досягнення в когнітивній психології і пов'язаних з нею дисциплін про природу упередження, схильність до підтвердження своєї точки зору і інші труднощі навчання.

Хоча всі революційні психологічні, філософські, наукові та лінгвістичні погляди Бейкона багато можуть нам сказати, ми можемо відібрати з цього списку «ідолів» відповідні нашому наміру створити словник, який може внести певну ясність в визначення головних термінів. Це «Ідоли ринка» (*idola fori*), описані Бейкон в «Новому Органоні» (1620) як «найбільш проблемні з усіх», і які, як він каже, «просочилися в розуміння за допомогою сполучників слів і імен. Бо чоловіки вірять, що їх розум керує світом, і саме це зробило філософію і науки софістичними і бездіяльними». Тут, Бейкон руйнує поширену думку або міф про те, що думки оформлені у вигляді слів для того, щоб в дійсності часто виникати як складові думок. Хоча «навчена людина» завжди ретельно підходить до визначень і пояснень, намічаючи правильні питання щодо «деяких речей», не можна не прийняти те, що «слова прямо примушують і управляють розумінням, заплутують все і ведуть людину до численних порожніх суперечностей і порожніх фантазій». Тут можна нагадати зображення Аль-Ніффарі писемності як інструменту нескінченної проліферації і домислів, відволікаючого нашу увагу від Божественної Єдності (*таххид*).

Ми можемо дуже чітко побачити очікування Бейкона від сучасної науки семантики, а також від однієї з фундаментальних концепцій критичного аналізу дискурсу в широкій області дослідження культури – шляху, в межах якого текст сам по собі є інструментом при створенні і підтримці спів-

відношення сил. Його вивчення плутанини, створеної словами, заслуговує приведення повної цитати: «Зараз слова, що оформлені і застосовуються відповідно до здібностей натовпу, підтримують лінії розмежування, очевидні для розуміння натовпу. І як би дослідження з більшою точністю або більш старанні спостереження не міняли ті лінії, щоб вони більше відповідали справжнім поділам природи, слова залишаться на місці і будуть протидіяти змінам. Часто висока і формальна дискусія вчених людей закінчується на обговоренні слів і імен, з яких розумніше було б почати (згідно мудрості математиків) і за допомогою значень і визначень привести їх у порядок.

Іншими словами, не тільки загальні визначення слів стоять на заваді для розуміння, а також дискусії про їх множинні значення (навіть серед більш освічених). Ця плутанина і подвійність ще більш помітна в сьогоднішньому світі, який постійно ускладнюється, як правильно підкреслює Сардар: «Чим більш складним стає суспільство, тим більше спеціалізований контекст воно розвиває. Комплексність означає, що різні, навіть протилежні, значення слів, можуть продовжувати існувати або використовуватися різними групами паралельно. Оскільки нові значення і смисли мови розвиваються, не існує незмінного закону, який говорить про те, що старі сенси, асоціації або виразні запозичення зникають». Щоб знайти вихід з цієї плутанини і визначити курс, який може задовольнити наші цілі, нам потрібно, як рекомендує Сардар, почати з припущення про те, що «мова є базовим інструментом, за допомогою якого ми вчимося, навчаємо інших, пристосовуємось до змін і поглиблюємо знання. Вона є невід'ємною частиною того, як ми висловлюємо нашу позицію, як ми сприймаємо себе як особистостей і суспільства, визначаємо наші відчуття світу навколо нас і взаємодіємо зі світом, щоб змінити його». Таким чином, ми повинні визначити ключові терміни «нашим специфічним способом», надати їм сучасного значення і скористатися їхнім досвідом в дискурсі інтеграції знань. Як ми розуміємо,

наприклад, свободу, права людини, демократію, секуляризм і інші поняття? Чи відповідають ісламські терміни, такі як *халіфа, шура, иджма, істіслах і іхсан*, сучасному світу і що вони означають в ньому?

Важливо відзначити, що наміри визначати слова «нашим специфічним способом» не означає обмежене ігнорування або відкидання тих способів, за допомогою яких інші можуть надати їм визначення. Як стверджує Ібн Рушд, існує безперервність різних бачень певної проблеми і безліч слів, якими можна описати її. На його думку, двозначність в мові не потрібно засуджувати, а, навпаки, її потрібно прийняти і поважати як природну характеристику в нашому житті, як різних людей, що живуть в громаді, з широким колом цілей. За допомогою цієї філософії, Аверроес намагається показати, як може одна річ бути описаною різними способами і як можна поєднати явно суперечливі погляди, якщо хтось розглядає їх як різні аспекти однієї речі або явища. Послання про єдність в розмаїтті є в точності посланням історії Румі про мандрівників і виноград, яке я наводив раніше. Умберто Еко посилається на точку зору Іванова про те, що «кожна мова представляє певну модель Всесвіту, семіотичну систему розуміння світу і наявність 4000 різних способів опису світу робить нас багатими».

Усвідомлення полісемії (множинних значень) не повинно протиставлятися процесу «відновлення рівноваги», за допомогою якого ми прагнемо знайти семантичну орієнтацію в сучасному контексті, щоб задовольнити наші цілі

ОРІЄНТАЦІЯ, РІВНОВАГА І ІНТЕГРАЦІЯ

Бейкон зрозумів, що узгодження визначень, з яких потрібно почати, потребує вирішення дилеми «замкнутого кола»: «Навіть визначення не можуть справитися з цим злом, працюючи з природними і матеріальними речами, оскільки визначення самі по собі складаються зі слів і ці слова породжують інші». Слова, використані в будь-якому визначенні, в

свою чергу повинні отримати своє визначення, і це безкінечний процес, який ніколи не зможе створити точне розуміння значення слів.

Очевидно, ця дилема не може бути вирішена за допомогою словника, який, за визначенням, не може бути способом з'ясування значень, що не закладених в словах. Тому «лист» може бути «завісою», джерелом плутанини і заворушень, «родючим ґрунтом», як каже Сардар, «для неправильного тлумачення і неправильного розуміння», але саме тому нам потрібен словник, який надає орієнтацію і рівновагу на шляху розвитку концепцій, «інструмент для розвитку більш глибокого розуміння незамінних термінів і концепцій, які стають будівельними блоками дискурсу інтеграції знань». Три терміни, введені тут, – орієнтація, рівновага і інтеграція – надають, на мою думку, найважливішу матрицю нашого прагнення. І руйнування і реорганізація визначень, вкорінених в такій матриці, вимагають більше, ніж однозначного словника термінів. Потрібне глибоке «дослідження значення термінів і концепцій, історичної і моральної критики, що змінюються і спробувати дати сучасну формулюванню, яке має значення в межах наших головних принципів». Найбільш важливо, «завдання полягає в тому, щоб закласти основу нової інтегративної та інклюзивної моделі свідомості, яка призведе нас до нової парадигми». Посилання Сардара тут на «інтегративну модель свідомості» перегукується з роботою філософа Джина Гебсера, на якого я посилався в третьому розділі.

ІСТИНА, СПРАВЕДЛИВІСТЬ І СЕРЕДИННИЙ ШЛЯХ

Дотримуючись наших керівних принципів орієнтації, рівноваги і інтеграції, ми зможемо провести вкрай необхідне коригування визначень, не підтримуючи якусь односторонню парадигму мислення. І в цьому процесі реорганізації, ми не повинні, як мені здається, закривати очі на переконання, з яким ми також стикаємося в пошуках «істини». Обговорю-

ючи шлях, на якому слова «зраджують свою мету, приховуючи справжні думки, для вираження яких вони були створені», Бейкон підтверджує потребу знайти «істинні значення», бо «постійні впливи слів, які по-різному використовуються без уваги до їх істинного значення, в результаті викривляє розуміння і множить помилкові висновки». Наше бачення повинно обов'язково виходити за рамки постмодерністського заперечення будь-якого об'єктивного пояснення дійсності. Навіть розділяючи «постмодерністський» скептицизм з приводу монолітного пояснення, що претендує на статус достовірного для всіх груп і культур, і віддаючи належне перевазі конкретного досвіду перед абстрактними принципами і необхідністю тлумачення, історичності та контекстуалізації, ми не повинні відмовлятися від будь-якої концепції «істини», яка є не просто витвором людського розуму, ненадійним, відносним і безпідставним. Нам потрібно уникати некерованого релятивізму, який не приймає певного або універсального, а також ми повинні триматися подалі від руйнівного абсолютизму, що знищує весь зміст. Для цього ми повинні дотримуватися серединного шляху в нашому пошуку істини, який, як каже Боецій, є «серединою між протилежними ересьми». Серединний шлях не повинен сприйматися як звичайний компроміс, не більше ніж «помірність», його не потрібно плутати з нерішучістю або «посередністю». Швидше, він є золотою серединою, аспект належної міри і пропорцій, адже, як кажуть в Корані, «ми створили кожен річ згідно визначення» (Коран, 54:49). У своєму викладі ісламської етики, Аль-Газалі багато в чому посиляється на формулювання тієї концепції Аристотеля, яка ставить досконалість людських істот понад «надлишком» і «недоліком». Англійське слово «*moderation*» (помірність) походить від латинського «*modus*», «підтримка у відповідних межах», слово яке пов'язане з іншим словом, від якого сталося англійське «*modest*» (скромний). З етимологічною точки зору, помірність і скромність в англійській мові мають однакове успадковане значення, зв'язок, що є істинно ісламським. Повіdomляється, що Пророк Мухаммад сказав:

«Кожна релігія має відмінну рису і відмінною рисою Ісламу є скромність»; «Скромність – джерело всіх чеснот».

Згадка «заходи», «пропорції» і золоті середини (і інших пов'язаних з ними концепцій, таких як «співвідношення», «симетрія») попереджає нас про концептуальну «геометрію», яка лежить в основі і повинна керувати нашим підходом до визначення слів. Як пропорційний шрифт в арабському листі заснований на уніфікованій геометричній сітці, яка визначає написання 28 арабських букв, так і найбільш відповідне використання слів в якій-небудь мові має ґрунтуватися на творчій геометрії концепцій. І це питання «справедливості» в його найглибшому сенсі, принципі, в якому естетичні та моральні складові значення переплетені подібно до того, як глибокий сенс «краси» в арабській мові (*хусн*) поєднує в собі зовнішню красу і моральну досконалість. Корінь, що означає арабське слово «справедливість» (*ادل*), включає концепції справедливості, рівності, відсутності дискримінації, врівноваження, усунення помилок і пропорційності. Подібним чином, англійське слово «*fair*» означає не тільки справедливий, неупереджений та обґрунтований, а також прекрасний в силу своєї пропорційності. Його оригінальний німецький корінь означає «відповідний», тобто правильного розміру, співвідношення або пропорцій. Діапазон значень цього слова відображає ісламську концепцію, ідею про те, що бути справедливим означає «робити гарне» (*іхсан*), діяти відповідно до нашого первинного єства (*фітра*), яке Господь зробив довершеним і співрозмірним (Коран, 82:7), відповідним відображенню божественного порядку і гармонії. Також потрібно відзначити, що слово «*decency*» (порядність) має таке ж основне значення, як «*fairness*» (справедливість). Воно походить від латинського слова «*decere*», «бути відповідним або підходящим», і близько пов'язано зі словом «*dignity*» (гідність). Бути справедливим і порядним і таким чином поводитися гідно (і також з «*decorum*» (пристойність, етикет) означає вести себе відповідно, робити те, що є врівноваженим і відповідним в тих чи інших обставинах, і дотримуватися цінності, які спрямовують нас до того, що є правильним і благим.

Відтінок «краси» в слові «справедливий» зараз вважається чимось архаїчним, як і в виразі «найпрекрасніша дівчина», яка більше відноситься до загальної краси, ніж тільки, наприклад, до кольору волосся. Слово зберігає своє значення пропорційності в його варіації «*moderation*» (помірність). У помірному кліматі не спостерігається надмірної спеки чи холоду, а опади відносно рівномірно розподіляються впродовж року; мати рівні, помірні шанси на успіх означає мати виправдані шанси і навіть фраза «досить багато роботи» не має на увазі надмірності. Діапазон відтінків, давніх і сучасних, направляє нас до семантики слова «*justice*» (справедливість), яке підтримує наше бачення роз'яснення і «перевизначення» значень, і всі ті елементи концептуальної «геометрії», які охоплюють – реорганізацію, перегруповування, урівноваження, помірність і рівновагу.

Разючу подібність цих значень з арабською та англійською мовами може також нагадати нам про те, що інтеграційний підхід до формування словника термінів передбачає знання того, що є найкращим в кожній культурі і цивілізації. Він також може розглядатися як такий, що включає в себе відновлення «первинної» мови універсальних концепцій («імен», відкритих Адаму), яка проникла в усі людські мови, основоположної єдності в різноманітності, представлений в концепції Вавилонської вежі. Однак, це не означає, що всі «автентичні» значення зводяться до тих, що були в минулому, і відновлюються лише за допомогою спеціалізованого етимологічного дослідження, а також, що всі наступні зрушення в значенні були результатом негативного процесу семантичної ентропії, за допомогою якої «початкові» значення змінилися з часом. Зрештою, доісторичні індоєвропейські корені повинні бути відновлені як гіпотетичні форми на підставі відомих форм в близькій мові за допомогою фонетичних правил. Точно так само, новаторська концепція, виведена на підставі цих коренів, може бути тільки гіпотезою. Проте, як рекомендує Сардар, наш підхід до дослідження мови повинен включати «більш глибоке дослідження значення термінів і концепцій, що змінюються».

Передача і подальша еволюція головних концепцій в процесі взаємного впливу цивілізацій добре продемонстрована в ідеях тезки Френціса Бейкона, філософа тринадцятого століття Роджера Бейкона, який, згідно з президентом Боснії, Алії Ізетбеговича, «заклав цілісну структуру англійської філософської думки», спираючись на серединний шлях, охоплюючи багато вимірювань – політичне, соціальне, моральне і духовне. Це напрямки думки засновані на принципі рівноваги: рівноваги між підставою, емпіричним спостереженням і вірою; між особистою свободою і широкими можливостями в суспільстві; між прагматизмом і найвищими ідеалами і між практичною зацікавленістю іманентним станом людства і прагненням до трансцендентності. Ізетбеговіч додає, що «інший важливий факт про Роджера Бейкон полягає в тому, що його життя і праці ніколи не були достатньо досліджені і визнані: батько англійської філософії та науки вивчав арабську мову». Насправді, він викладав в Оксфорді в арабському одязі. Він перебував під сильним впливом ісламських мислителів, особливо Ібн Сини, і це вплинуло на його характер мислення і, завдяки йому, на джерело серединного шляху як «єдиного найбільш важливого керівного принципу англійського життя».

ВІДРІЗНЯЮЧИ ПОЗИТИВНІ ТА НЕГАТИВНІ ПІДТЕКСТИ

Наше дослідження діапазону значень вказало на різні принципи досліджень і аналізу, які можуть наповнити дослідний словник. Воно включало дослідження кола значень обраних слів, які збігаються з тими, що використовуються в наш час, або змінилися з часом, і можуть приймати різні відтінки, які можна виділити з системи трибуквених коренів в арабській (як семітській мові) і етимологічного дослідження в разі англійської мови (як індоєвропейської мови). Нам потрібно усвідомлювати, що *те ж саме* слово може використовуватися в різних значеннях або з різними акцентами (тобто терпи-

мість, секуляризм, радикальний, відповідність, мультикультуралізм, інтеграція), і що подібна дивергенція в значеннях має місце в пов'язаних словах (радикальний / радикалізація, моральність / моралізм і т.і.). У межах цих категорій, ми повинні розрізняти позитивні і негативні відтінки. Ми можемо помітити, що позитивні значення переважно розташовуються в золотій середині, а негативні – по краях. Хорошим прикладом є слово «прямий» (*straight*). Мусульмани читають в Корані: «Веди нас шляхом прямим...» (Коран, 1:6); «Не віддаляй наші серця в сторону після того, як Ти наставив нас на прямий шлях» (Коран, 3: 8). «Прямим» шляхом, однак, не обов'язково повинно бути занадто вузьким шляхом, гамівної сорочкою. Корінь слова «*straight*» (або «*strait*») – латинське «*strictus*» і в англійській мові існує багато слів, що виражають строгість, зокрема, «*stricture, stringent, constrain, stress, distress, and distraught*». Це послання для всіх тих, хто виштовхує сприятливий сенс слів за кордони. Зайве випрямлення означає гамівну сорочку, її нестача – викривленість або виверткість, що втратили будь-яке почуття моральної орієнтації. Але ми повинні бути дуже обережними тут, оскільки зв'язок, зроблений кимось між нестачею прямої і концепцією «відхилення» (як і «інновації») піднімає заплютані питання, не в останню чергу проблеми, пов'язані з надмірним страхом відхилення або «збиття з вірного шляху» в деяких суспільствах. Матриця громади, що приносить найбільшу користь, не подібна на «коммунітаріанізм» (общинну винятковість), який пригнічує і принижує особистість, соромлячи і вішаючи ярлики на тих, хто, на їхню думку, не відповідає груповим нормам. Ібн Хальдун зазначив двоїсту природу соціальних зв'язків в його використанні терміну *асабія* (племінна солідарність). Вона може бути джерелом солідарності і соціальної єдності, але в її негативній формі вона являє собою різко патріотичну і самовдоволену етноконцентричну ментальність, яка звеличує племінну упередженість і егоїзм над тим, що є правильним і справедливим.

Племінне і комунарне пригнічення завдало багато шкоди і страждань. Відхилення не повинно підкреслювати зрушення як нахабно дивне, гротескно збочене і абсолютно заборонене, а може просто посилається на «дивергенцію» в її позитивному сенсі відгалуження від встановлених типів мислення і припинення суджень, щоб залишитися відкритими для множинних творчих можливостей. Дослідження креативності показує, як оптимальна креативність може бути наслідком взаємодії конвергентного і дивергентного підходу, коли перший використовує звичайні і добре встановлені стандарти і критерії для прийняття рішень і пропозиції однієї найкращої і «правильної» відповіді, а другий є більш відкритим для дослідження несподіваних зв'язків і залишається відкритим для подвійності. Це перегукується з моїми ранніми зауваженнями про важливість одного з головних результатів процесу діалектики – звільнення неупередженого мислителя від прихильності, страху змін і нестабільності, помилкових визначень і небажання розглядати щось, що може загрожувати відчуттю кимось себе.

ПОШУКИ НАЙКРАЩИХ ЗНАЧЕНЬ

Ми побачили як пошуки значення за допомогою етимології, історичного походження слів можуть допомогти нам досліджувати концептуальний ландшафт і слід зазначити, що в такій мові як англійська, яка має переважно подвійну лінгвістичну спадщину – німецьку і латинську (за допомогою нормандського французького) – можуть існувати важливі відмінності між словами, які можуть використовуватися як взаємозамінні, але які насправді в своїй основі мають різні підтексти, в залежності від їх первинного значення. Наприклад, слова «*freedom*» і «*liberty*», що позначають свободу. Перше – англо-саксонське слово, вкорінене в тевтонському «*frei*» (родинне санскритському *priya*), що означає «дорожити». Воно походить від індоевропейського кореня «*pri-*» –

«любити» або «*prai*», що означає «улюблений», «дорогоцінний» і також «в мирі з». Ім'я Godfrey означає «мир Божий». Norse Freya і Frija – богині любові. «*Freedom*» також пов'язане зі словом «*friend*», джерело якого (староанглійське «*freond*») означає більше ніж один – також коханець. Цей сенс досі зберігся в тому, як суфії звертаються до «божественного коханого» як «*The Friend*». Первинне значення «*free*» (вільне володіння) – прихильність, що об'єднує членів сім'ї, але виключає їх слуг або рабів (що не були вільними («*free*»)). Пізніше, значення змінилося з прихильності на свободу.

«*Liberty*» є французьким словом, успадкованим від римлян. Хоча його первісний індоєвропейський корінь «*leudh*», який зберігся незмінним в старогрецькому «*eleutheros*» – «вільний», може означати «бути одним серед вільних людей» як протилежність до «бути рабом». Його латинський корінь «*liber*» означає робити те, що хочеш. Такий же корінь формує слова «*libertarian*» (борець за свободу і «*libertarianism*» – лібертаріанство), «*libertine*» (вільнодумець або гультяй), «*libido*» (статевий потяг), «*libidinous*» (хтивий) і (запозичене з грецької мови) «*libation*» (прояв). Для затятих консерваторів навіть слово «*liberal*» може мати відтінок вседозволеності і беззаконня, а також зневажливе значення «серцевого ліберала», хоча його більш раннім значенням в англійському були «великодушний» і «відповідний культурним заняттям вільної людини», як в «*liberal arts*» (гуманітарних науках) і «*liberal education*» (гуманітарній освіті). Ці відтінки збереглися в деякій мірі в сучасний час, і термін «*liberal education*» (гуманітарна освіта) до сих пір має позитивний відтінок. Оскільки в разі слова «*liberty*» безперервність значень варіюється від щедрості, галузі освіти та культурного збагачення до потурати своїм бажанням індивідуалізму «робити те, що хочеться», можна стверджувати, як це робить Берт Хорнбек, про те, що головна концептуальна відмінність між «*freedom*» і «*liberty*» є відновним досі. Він каже, що «*freedom*» можна визначати як соціальне слово і «*liberty*» як егоїстичне, антисоціальне, безвідповідальне. Томас Джефферсон наполягаючи на відповідальності, яка приходить з «*liberty*», «ціною» якою, як він каже, є «постійна пильність» і він би

засумнівався в утвердженні Джона Стюарта Мілла про те, що «свобода полягає в тому, щоб робити те, що хочеш», думка, яку Гегель мав би відхилити, як прояви абсолютної незрілості думки.

Потрібно сказати, що практично неможливо і немислимо очікувати, що категорична відмінність між «*freedom*» і «*liberty*» підтримувалося в публічному дискурсі, бо використання мови органічно розвивається протягом часу і не може ефективно контролюватися за допомогою постанов або законодавства, адже ми знаємо про множинні зусилля Французької академії для припинення процесу запозичення слів з англійської, які ні до чого не призвели. Я досліджував багато значення «*freedom*» і «*liberty*» більш детально, оскільки цей випадок подвійно повчальний. Він показує концептуальне багатство, яке виникло від розуміння того, що англійська мова не має монологічних коренів, а сама по собі є результатом полілогу. Він також демонструє важливий принцип безперервності значень, і в його межах позитивні і негативні значення, якими ми можемо керуватися. Замість того, щоб встановлювати ретроспективну і суб'єктивну дихотомію між «*freedom*» і «*liberty*», більш корисно сфокусуватися на основоположній концепції, згідно з якою, яке б слово ми не використовували, ми наділяємо його найкращими і самим сприятливими значеннями, отриманими з діапазону значень, пов'язаних з цими двома словами. Тому, використовуючи слова «*freedom*» і «*liberty*» ми посилаємося на спільний сенс, який врівноважує усвідомлення потреб особистості і важливість спільної відповідальності. Зрештою, як переоцінка особистісних потреб може призвести до егоїстичного індивідуалізму, так і переоцінка загальних соціальних зв'язків може привести до трайбалізму і комунітаріанізму. Ми не повинні ідеалізувати соціальний вимір «*freedom*» більше, ніж ми повинні ідеалізувати особистісний вимір «*liberty*». Такі міркування особливо актуальні в сучасному світі, наприклад, в триваючій дискусії про «*freedom of speech*» (свободу слова) і про те, що воно означає в «*liberal democracy*» (ліберальній демократії).

«ПЕРВІСНІ» ЗНАЧЕННЯ, СЕМАНТИЧНІ ЗМІНИ ТА ТЕРМІНОЛОГІЧНА ЕНТРОПІЯ

Ми розглянули різні приклади того, як значення слів змінюється з часом. Розуміння ранніх значень може бути корисним для визначення повних значень, які ми прагнемо використовувати при створенні дискурсу, який може бути підходящим засобом для інтеграції знань. Ми можемо спостерігати ідеологічний вплив як, наприклад, в зміні значення слова «*craft*». Початковим значенням було «влада», «сила», як в староанглійській і в німецькій, і шведській мові до сьогоденного дня. Значення «досвіду, діяльності, професії» також розвинулося в староанглійській і існує явний семантичний зв'язок між силою і навиком, оскільки навик надає і розширює можливості. Негативне значення слова «*craft*» могло розвинутися в зв'язку з впливом церкви на навчання, оскільки єдина «істинна» сила криється тільки в християнському вченні і будь-яка сила або навик, що походить від язичницької культури, вважався сатанинським і єретичним відхиленням від істини і тому лукавим або «*crafty*». Подібний зсув відзначається в радикальній зміні значення «*cunning*» (хитрість, підступність). Те, що походить від індоевропейського кореня *gno-*, джерела «*gnostic*» (пізнавальний) і «*knowledge*» (знання), воно спочатку означало «навчений». Розвиток його негативного значення яке «вміло вводить в оману» під кінець XVI століття відображає розвиток слова «*crafty*».

В обох випадках первісне значення збереглося в тій чи іншій мірі – в разі «*craft*» в позитивному значенні вправної майстерності, і в разі «*cunning*», оскільки його форма «*canny*», яка до сих пір використовується в позитивному сенсі проникливості.

Однак, очевидно, що якщо слова «*crafty*» і «*cunning*» використовуються сьогодні, вони обов'язково означають «підступний» і більш позитивний їх відтінок не можна створити, штучно відродивши їх втрачені значення. Випадок «*freedom*» і «*liberty*» відрізняється від цього, оскільки, як було показано,

вони можуть бути визначені і використовуватися, щоб внести найкращі з історичних знання, закладені в них обох.

Те ж саме стосується групи пов'язаних слів, які мають фундаментальне значення для нас у нашому просуванні ключових концепцій. Зокрема до них відносяться «*originality*», «*simplicity*», «*identity*», «*orientation*», «*authenticity*» і «*authority*». Первинне значення «*originality*» (оригінальність) було не "винахідливість», а «відповідно до нашого первинного ества». Оригінальність не розглядалася як особливий дар творчих мислителів і художників, а як звичайна, вроджена здатність, властива всім людям, як, наприклад, в стародавніх греків вважалося, що навіть «проста» безграмотна людина була наділена природженою здібністю розуміти універсальні принципи. Таким чином, сутність, наприклад, геометрії (як символічної системи, що представляє споконвічний порядок) була закладена в людській душі. З етимологічної точки зору, слово «*simple*» (простий) саме по собі означає «однаково потроєний» – тобто НЕ різноманітний. Він походить від доісторичного індоєвропейського кореня, котрий перейшов в латину як «*simplus*», «єдиний» і був джерелом також таких англійських слів «*same, similar і single*». «*Simple person*» означає «єдина», неподільна людина, яка завжди є «однаковою» («*the same*»). Простота є дзеркалом, котре відбиває божественну єдність в середині кожної людини.

Концепція єдності також вкорінена в слові «*identity*» (ідентичність), найважливіше значення якого збереглося в його похідного «*identical*» (ідентичний), що відображає значення латинського слова «*identitas*», буквально «однаковість», яке в свою чергу походить від латинського «*idem*», «однаковий». Значення «*individuality*» (індивідуальності) або «набору певних характеристик» виникло від поняття того, що завжди однакове або завжди є самим собою (а не чимось іншим). Ми говоримо про різні «ідентичності» і «способи належності до», а пошуки «ідентичності» є актуальною сучасною проблемою. Джерело слова нагадує нам про те, що хоча ми можемо мати «безліч ідентичностей» (наприклад, британську, мусульманську), ми можемо залишатися прихильниками

інтегративного бачення єдності в різноманітності, та приймати Божественну Єдність як «первинне» джерело нашої «ідентичності». Англійські слова «*origin*» і «*orientation*» мають спільне походження – латинське слово «*oriri*» – «виникати». Дієслово «орієнтуватися» спочатку означало «повертати голову на схід», туди, де сходить сонце. Якщо ми мусульмани ми повертається до Мекки, християни повертаються на схід або, по суті, куди б ми не повернулись, ми будемо мати *киблу* і критерій (*фуркало*) або компас, який орієнтує нас до джерела, мірило, яке показує нам як бути правдивим по відношенню до свого істинного єства і в результаті стати «*authentic*» – справжніми людьми. Слово «*authentic*» (автентичне) походить від грецького «*authentikos*», що означає «мати владу початкового творця». Первинним значенням цього слова в англійській було «*authoritative*» (авторитетний). Існує видимий перетин в основоположних грецьких значеннях «*authentic*» і «*original*». Автентична особистість є «авторитетною» (але не авторитарною («*authoritarian*»)) тільки тому, що він або вона наділена атрибутами абсолютної влади («*authority*») дійсного автора. Це повністю збігається з ісламською концепцією людини як халіфа, «намісника» або «представника» Бога.

ІДЕОЛОГІЧНИЙ СПОКУСА «-ІЗМІВ»

Можливо, найбільш яскравим прикладом контрасту між позитивною і негативною концепціями є ті випадки, коли до слова додають абстрактний суфіксом «-ізм» і він в корені міняє його орієнтацію, швидше вказуючи на абстрактну ідеологію або систему мислення, а не на певний досвід. Відмінності в значеннях в парах пов'язаних слів не тільки визначаються суфіксом -ізм, а й іншими суфіксами: наприклад, ми відрізняємо «*religion*» і «*religiosity*» (релігію і релігійність), «*unity*» і «*uniformity*» (єдність і однаковість), «*idea*» і «*ideology*» (ідею та ідеологію). Слово «ідеологія» вперше виникло в 1796 році як запозичення з французького «*idéologie*»,

дослідження або наука ідей або політичної чи соціальної філософії нації. Французи придумали це слово під час їх революції секуляризації. Джон Адамс (в деяких роботах 1913 року) згадує використання цього слова особисто Наполеоном Бонапартом в значенні «недоцільного теоретизування». Його визначення в якості набору ідей, доктрин або переконань було вперше зафіксовано в англійській мові в 1909 р.

До теперішнього часу ми виявили багато прикладів зсуву в значеннях з використанням суфікса -ізм і його ідеологічної значущості: *community* / *communitarianism* (суспільство / коммунітаріанізм), *liberty* / *libertinism* (свобода / вільнодумство), ми можемо навести більш контрастні пари: *tradition* / *traditionalism* (традиція/традиціоналізм), *progress* / *progressivism* (прогрес/прогресивізм), *modernity* / *modernism* (сучасність/ / модернізм), *fundamental* / *fundamentalism* (фундаментальний / фундаменталізм), *morality* / *moralism* (мораль / моралізм), *scripture* / *scripturalism* (писання / скріптуралізм), *'the letter'* / *literalism* (лист/літералізм), *form* / *formalism* (форм/формалізм), *duality* / *dualism* (подвійність / дуалізм), *relativity* / *relativism* (відносність / релятивізм), *law* / *legalism* (закон / легалізм) і *totality* / *totalitarianism* (цілісність / тоталітаризм). Ми стверджували про необхідність розрізняти «*authority*» (влада) божественного одкровення, яке звільняє людську душу від «*authoritarianism*» (авторитаризму), що накладається вузькими людськими формулюваннями, які полонити її, і існування *absolute* (абсолютних) і вічних істин від тиранії *absolutism* (абсолютизму), яка знищує весь контекст. Також ми повинні відрізняти *identity* (ідентичність) від *tribalism* (трайбалізму) і *sectarianism* (сектантства), *diversity* (різноманітність) від *division* (поділу), *unity* (in diversity) (єдність в різноманітності) від *uniformity* (однаковості) монокультурних прагнень, які поділяють реальність на односторонні світогляди, ізолювану патологію цивілізаційної переваги.

Подібним чином, якості *індивідуальності* неможна прирівнювати до *індивідуалізму*, який представляє собою ні що інше як потурання своєму его і задоволення своїх особистих

бажань. Вираз *індивідуальності*, тобто реалізація і вирази особистої унікальності кожної людини, що не протирічать потребам суспільства. Навпаки, в еру великої безплідної узгодженості, однаковості і стандартизації ми потребуємо творчих особистостей, що реалізують свій особистий потенціал, які роблять свій внесок в збагачення і поживлення товариств. *Коммунітаріанізм* буде завжди підозрювати особу у індивідуалізмі, але жива *громада* буде поважати та заохочувати прояви індивідуальності як справжнє вираження різноманітності, будучи в стані врівноважити індивідуальні потреби і способи вираження з колективними правами.

Інші важливі відмінності можна побачити між інтелектом і інтелектуалізмом, синтезом і синкретизмом, наукою і наукоподібністю («*science*» і «*scientism*») і ін. У розділі 3 було посилення, що стосується вдячності Мухаммада Асада сучасній «ері науки», якій він приписує дух «інтелектуальної допитливості і незалежних досліджень», запалений «упором на знаннях і свідомості» в Корані. Однак, він не хоче, щоб це розглядалося як схвалення редукціонізму і матеріалізму, вкорінених в догматичній наукоподібності, яке переоцінило здатність наукового методу охопити всю реальність і «пояснити» її за допомогою кількісних методів, навіть дійшло до затвердження того, що спостережувана реальність є єдиною реальністю. З іншого боку, обмеження наукового методу добре відзначені в посиланні на термін *аль-Гайб* в аяті Корану: «Це Писання, в якому немає сумніву, є вірним керівництвом для богобоязливих, які вірують в таємне, звершують молитву і жертвують з того, чим Ми їх наділили» (Коран, 2:1-3). Асад дає наступний коментар: «*Аль-Гайб* використовується в Корані, щоб позначити всі ті області або фази дійсності, які лежать за межами людського сприйняття і, таким чином, не можуть бути підтверджені або заперечені за допомогою наукових спостережень або бути навіть адекватно представлені в межах прийнятих категорій спекулятивної думки. Тільки людина, переконана в тому, що абсолютна дійсність являє собою щось більше, ніж зовнішнє

середовище, яку ми можемо бачити, може повірити в Господа і, таким чином, повірити в те, що життя має значення і мету».

У своєму коментарі на перші два аяти сури «Примноження» в Корані («Пристрасть до примноження захоплює вас, поки ви не відвідаєте могили» (Коран, 102: 1-2)) Асад також звертає увагу на шкоду, породжену «тенденціями, які почали домінувати у всіх людських суспільствах в нашу технологічну еру». Він зазначає, що ці аяти говорять про «надмірне прагнення людини до все більшого комфорту, більшої кількості матеріальних благ, більшої сили для домінування над іншими людьми або над природою і безперервного технологічного прогресу. Страсна гонитва за цими досягненнями і виключення всього іншого перешкоджає людині розвиватися духовно і приймати будь-які обмеження і заборони, засновані на *моральних* цінностях. В результаті не тільки особистості, а цілі суспільства поступово втрачають всю свою внутрішню стабільність і, в зв'язку з цим, всі шанси на щастя».

Не всі «ізми» обов'язково є негативними, навіть незважаючи на те, що багато хто з них, як стверджує Сардар, «привели нас до краю безодні». Межі, в яких ми розглядаємо їх як позитивні або негативні, звичайно, залежать від нашої точки зору, і наші особисті уподобання обов'язково виникнуть у міру розширення нашого словника. Ми захочемо підкреслити, наприклад, позитивну роль плюралізму та мультикультуралізму в інтеграції знань. У той же час, нам потрібно запитати себе, чи можна інші «ізми», які ми намагаємося демонізувати, концептуалізувати більш витонченим способом. Хорошим прикладом є слово «релятивізм», описане в третьому розділі як «корисний перевертень традиціоналістських ідеологій і прихильників культурної переваги, а також деяких релігійних фанатиків, що свідчить про хронічну дезорієнтацію і моральну розбещеність». Потрібно повторити тут, що саме його Жак Барзун називав «словом-дияволом», «кліше, яке стоїть за будь-якою розбещеністю» і «слизькою

доріжкою брехливих виправдань і диявольського шепоту, що віддаляє нас все далі і далі від визначеності вічних істин і абсолютних цінностей». Я припустив у відповідь на думку Барзуна, що корінь слова можна з більшою користю розглядати як «безперервність в діапазоні від позбавленої цінності ментальності «будь що буде», яка дійсно може бути безпідставною, до позитивної здатності формувати «відносини», як з ідеями, так і з людьми». Усвідомлення відносності і зацікавленість у відносинах не обов'язково передбачає ту чи іншу міру релятивізму, яка повністю заперечує всі незмінні закони, вічні істини і абсолютні цінності. Як підкреслює Діана Ек, директор гарвардського проекту, присвяченого плюралізму, «вдумливий релятивіст здатний виділити багато шляхів, котрі пов'язують наше розумове і моральне розуміння і наші історичні, культурні та ідеологічні умови». І в цьому вдумливий релятивіст є близьким родичем плюралістів, того, хто здатний позитивно і шанобливо взаємодіяти з людьми з інших громад і може показати, як абсолютизм сприяє зростанню нетерпимості.

При концептуалізації проекту по інтеграції знань, Сардар розглядає пов'язані питання ідеології, релятивізму і плюралізму в такий спосіб: «Загальна мета полягає в тому, щоб остерегатися ідеологічних конструкцій Ісламу, а також абсолютного релятивізму, який з ентузіазмом просувається в постмодерністській думці, і рухатися в напрямку певного поняття плюралізму. Первинне французьке поняття ідеологія розглядали її як науку про ідеї і їх істинність і хибність, але термін стрімко почав використовуватися для позначення цілісної системи думок, емоцій і відносин до людей, суспільства і всього іншого. Ісламські рухи, такі як Брати-мусульмани і Джамаат-і-ісламі, часто представляють Іслам як всеохоплюючу ідеологію, загальну і тоталітарну систему, яка не терпить незгоди, альтернативних думок або плюралізму будь-якого роду. Релятивізм тільки тоді є цінним, коли він просуває різні точки зору, сприйняття і міркування, навіть якщо він передбачає, що різні точки зору не обов'язково мають абсолютну

істинність або достовірність. Але він стає проблемою, коли він говорить, як постмодернізм, що взагалі не існує істин або ніщо не має сенсу».

Якщо коротко, оскільки ми можемо відрізнити творчий світ ідей від абстрактного продукту ідеології, ми повинні також усвідомлювати потенційну пастку релятивізму, яка заперечує всі постійні смисли.

ПРОБЛЕМАТИЧНІ ТЕРМІНИ В АКТУАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ

Навряд чи можна уникнути того, що певні терміни знову і знову з'являються в політичному дискурсі та медіа. Багато з них використовуються як повторювані мантри, які можуть бути порожніми або повними труднощів. Хто такий, наприклад, «помірний» мусульманин? Що означає бути «цивілізованим»? Що таке «тероризм»? Що таке «міжнародне співтовариство»?

Дозвольте навести приклад того, як ми повинні вирішувати питання проблемних термінів, таких як «мультикультуралізм», «толерантність», «інтеграція», «радикальний» і секуляризм.

Останнім часом деякі європейські лідери висловили жаль з приводу того, що вони розглядали як «невдачу» і навіть «смерть» мультикультуралізму. Однак, це слово (як коротко пояснено в третьому розділі) може вказувати на, як мінімум, три різних поняття: по-перше, існування плюралізму або різноманітності; по-друге, модель мультикультуралізму, яка просуває терпимість окремих громад в межах плюралістичних суспільств (іноді позначається як «плюралістичний монокультуралізм»), і, по-третє, мультикультуралізм як активний процес конструктивної взаємодії між різними товариствами (іноді також «інтеркультуралізм»).

Фраза «пасивна терпимість» також використовувалася для вираження несхвалення «плюралістичного монокультуралізма» або «космополітизму», який толерантно ставився до

існування меншин в окремих анклавах, а не намагався «інтегрувати» їх у суспільство і просувати «соціальну цілісність» за допомогою загального наративу або набору узгоджених національних цінностей. Більш того, згідно з цим баченням, «пасивна терпимість», яка не помічає «екстремістську ідеологію» і «радикалізацію» повинна не просто не схвалюватися, а з нею потрібно активно боротися. Іншими словами, повинна існувати «нетерпимість до нетерпимості».

У той час як існує велика кількість достовірних підстав критикувати «пасивну терпимість», проте, помилово припускати про те, що мультикультуралізм в критично важливому значенні активної міжкультурної взаємодії мертвий. Нехтування розрізненням таких концепцій може мати негативні наслідки не тільки для громад меншин, а також і для всього суспільства. Зрештою, Андерсом Брейвіком, норвезьким ідеологом, який вбив 69 людей на острові Утея в 2011 році, рухали ненависть до мультикультуралізму, який він розглядав як наругу над расовою і культурною чистотою, і який підняв для нього жахливий спектр «ісламізації» Європи.

Говорячи нам про те, що «ми створили вас із чоловіка і жінки і зробили вас народами і племенами, щоб ви пізнавали один одного» (Коран, 49:13), мається на увазі, що ми повинні вийти за межі безперспективної посередності звичайної терпимості і вступити в активний і відкритий діалог з іншими культурами. Зараз ми не можемо по-справжньому пізнати один одного, якщо наші відносини один з одним мало відрізняються від похмурої терпимості або, як говорила Діана Ек, «пасивної форми неприязні», «хиткого перемир'я» або, як іноді буває, «вираження привілеїв». Омід Сафі нагадує нам про те, що значення «tolerance» (толерантність, терпимість) є проблематичним питанням. Корінь слова походить від середньовічної токсикології та фармакології, позначаючи те, наскільки довго тіло зможе «толерувати» отруту перед смертю. Він запитує: «Хіба це найкраще з того, що ми повинні зробити? Хіба наше завдання полягає в тому, щоб з'ясувати, скільки «інших» ми можемо «толерувати»

перед тим, як це вб'є нас? Невже це найкраще, що ми можемо запозичити з плюралізму?» Як і він, я не хочу просто «толерувати» інших людей, «а, навпаки, хочу взаємодіяти з іншими на найглибшому рівні того, що робить нас людьми, за допомогою нашої феноменальної спільності і наших блискучих культурних відмінностей». Це процес споглядання самого себе в іншому, який Румі описує в одному з його обговорень як інтегральний для досягнення мудрості, і який Абдулкадир Тайоб розглядає як інтегральні для освітньої реформи. Заперечення «пасивної толерантності» не може бути синонімом «нетерпимості нетерпимості», а повинна включати вищі цілі активного міжкультурного діалогу.

Всі ці судження можуть спонукати в нас, незважаючи на нашу етнічну, культурну чи релігійну приналежність, бажання визначати наше бачення мультикультуралізму і плюралізму які виходять далеко за межі звичайних стандартів толерантності та які прагнуть до рівня взаємного розуміння і трансформації. Це включає процес «інтеграції», який, перш за все, стосується особистісної інтеграції, яка відбувається шляхом психологічного, морального і духовного розвитку. Зрештою, Коран говорить нам: «Аллаг не змінює положення людей, поки вони не змінять самих себе» (Коран, 13:11). У нашій політичній і медіа-культурі, слово «*integration*» (інтеграція), проте, часто згадується зі значенням, яке мало відрізняється або не відрізняється від слова «асиміляція», яке означає «перетворювати щось в копію чогось іншого». З іншого боку, інтеграція походить від кореня, який входить в такі слова, як «*integer*» (ціле) і «*integrity*» (цілісність). Інтегрувати виразно означає стати законослухняним і соціально відповідальним громадянином, але не бути схожим на інших, повністю абсорбованим в монокультуру, де все відмінності розмиваються.

Відносно слова «*radical*», в британській мові існує «радикальна» традиція реформуючого лібералізму, інтелектуальної соціальної активності і допускається законом інакомислення, яке історично направляло еволюцію нашої нації

до вільного, справедливого і толерантного суспільства, але «радикальний Іслам» і «радикалізація» мусульман завжди використовувалися в значенні екстремізму і навіть жорсткого екстремізму. Хоча значення слова «*radical*» як «зміни коренів і гілок» (від латинського «*radix*», корінь) або рішуча або навіть кардинальна відмова від традиційних норм не обов'язково повинен мати негативне значення, коли застосовується в інших областях. Вважається, що протидіяти «радикальному Ісламу» можуть тільки «помірні» мусульмани, а не ті, хто проголосив по-справжньому «радикальне» бачення Ісламу, яке знаходиться в гармонії з основоположною гуманністю головних ісламських принципів і цінностей. Останній параграф доповіді «контекстуалізації Ісламу в Великобританії II», складений Центром ісламознавства Кембриджського університету для Міністерства у справах регіонів і місцевого самоврядування в 2012 році, визначає позитивне значення радикалізму: «Дослідження головних етичних принципів, за допомогою яких формувалося Ісламська держава, в їх первинних формах, передбачає динамічну і впевнену соціальну діяльність, спрямовану на підтримку відкритої і динамічної радикальної політики для безперервної прогресивної трансформації наших суспільств. Оновлена ісламська публічна теологія пропонує багаті ресурси для широкого союзу громадян щодо розвитку інклюзивного та колективного реагування на багато взаємозалежних криз в сучасному світі».

Таким чином, мусульмани можуть прагнути стати творчою меншістю в межах наших суспільств, щоб підтримувати таке бачення. Той факт, що будь-яка згадка про «радикалів» між ними обов'язково представлена у вигляді насильства, екстремізму і фундаменталістської релігійності, є явним прикладом одностороннього відхилення в термінології, з яким наш словник повинен боротися.

Зрештою, слово «секуляризм» часто було предметом вкрай негативних або позитивних значень, які відображали кардинально різні ідеологічні точки зору. Як релятивізм і

модернізм, цей термін може демонізуватися релігійними традиціоналізмами як причина хвороби і, навпаки, він може канонізуватися ідеологіями як джерело всіх переваг, якими можна насолоджуватися в «просунутих» суспільствах. Ми знову повинні переконатися в тому, про який тип секуляризму ми говоримо. Нам потрібно розрізняти «процедурний» і «ідеологічний» секуляризм. Перший також згадується як «пасивний» і «плюралістичний», а другий – як «агресивний» і «корпоративний». Процедурний секуляризм захищає рівні права всіх громадян, дозволяючи релігійним громадянам вільно брати участь у всіх відкритих дебатах в публічній сфері. Як такий, він приніс багато переваг людству, гарантуючи релігійну і політичну свободу меншин. Ідеологічний секуляризм, з іншого боку, намагається виключити, маргіналізувати або ретельно контролювати релігійні інституції в публічній (і навіть в приватній) області.

Важливість процедурного секуляризму в захисті свободи совісті обговорювалася в першій доповіді *«контекстуалізації Ісламу в Великобританії» (Перспективи дослідження)*, складеній в 2009 році: «Існує мережа нерозуміння, не обмежена тільки мусульманами, щодо справжнього походження, природи і сенсу секуляризму. Ключовою ідеєю секулярної держави не є антирелігійна, бо історичний поділ влади і церкви і держави на Заході насправді гарантувало статус релігії і свободу церкви від державного контролю, забезпечуючи їх невтручання в справи управління країною. Таким чином, секуляризм є, по суті, контрактом, що гарантує релігійну свободу, терпимість і мир в межах спільного політичного простору. Важливим аспектом поділу сил є фундаментальний принцип свободи совісті, який палко обстоював Мартін Лютер, батько протестантизму. Наполягаючи на тому, що Господь вимагає добровільних і щирих релігійних переконань, Лютер заклав принцип, який забороняє владі застосовувати примус або насильство в питаннях релігії, оскільки будь-який примус позбавить віру щирості. Роль громадянського уряду полягає в тому, щоб просто

підтримувати мир і порядок в суспільстві. Принцип свободи совісті повністю збігається з тим, що сказано в Корані: «Немає примусу в релігії» (Коран, 2: 256).

Термін «секулярний» походить від латинського «*saeculum*», який означає «ця ера» або «наш час», і концепції, що вказують на умови миру в цей певний час або період або століття. Як говорилося в третьому розділі, «тільки за допомогою усвідомлення і розуміння умов світу в цей певний час можна реагувати на виклики релігійного і культурного плюралізму. Це не означає, що потрібно віддавати перевагу сучасному світові перед духовним світом, або протиставляти їх, а потрібно зрозуміти, що кожна епоха по-різному впливає на людські уми, і традиція повинна динамічно оновлюватися і реагувати на нові умови і нові питання, щоб залишатися життєздатною. Іншими словами, час, місце і люди не можуть ігноруватися при розвитку людського розуміння». У той час як важливо протистояти модернізму і секуляризму як непримиренним ідеологіям, які, по суті, глибоко впливають на духовні прагнення, в рівній мірі важливо враховувати сучасні умови і бути готовими дізнатися, що сучасне життя може запропонувати на підтримку цього прагнення.

Відносно освіти, часто підтверджуються, що система «секулярної» освіти надає «нейтральний» простір, який захищає від релігійної ідеологічної обробки. Але також потрібно відзначити, що всі освітні системи засновані на певному сприйнятті природи людини, його здібностей, ідей і релігійних переконань, навіть якщо основні ідеології не згадуються. Стверджується, що в більш широкому контексті обговорень про релігійні школи, секулярні школи (як протилежність релігійним школам) не є ідеологічно вільними. Секуляризм як ідеологія має свої переконання про людську особистість, ідеальне суспільство, ідеальні системи навчання і значення людського існування. Хоча ці припущення можуть не бути формально включені в навчальний предмет під назвою «секулярне навчання» як альтернатива «релігійному навчанню», можна стверджувати, що вони проникають в дух

і культуру державних секулярних шкіл і формують вагому частину прихованого навчального плану.

«Секуляризм», як і інші проблематичні терміни, згадані тут, є хорошим прикладом перевантаженого терміна, яким ми повинні оперувати з обережністю, звертаючи увагу на всі його значення. Погоджуючись з Ібн Рушдом в тому, що ми повинні шанобливо ставитися до різних варіантів використання одного слова, оскільки вони відображають різні точки зору і показують, як можна описати одну річ різними способами, ми також повинні взяти до уваги думку Франциса Бейкона про те, що розуміння ускладнене не тільки загальним визначенням слів, а також обговореннями їх множинних значень. І ця фундаментальна проблема, яка привернула нашу увагу, полягає в тому, як каже Сардар, щоб дати визначення ряду головних термінів і впровадити їх в дискурс інтеграції знань.

У висновку, я пропоную базову модель для запропонованого словника ключових термінів, який Сардар назвав «інструментом для розвитку більш детального розуміння необхідних термінів і концепцій, які стануть будівельними блоками дискурсу інтеграції знань». В якості базової моделі ми вибрали слово «Досконалість», щоб висловити намір не тільки розвинути глибинне розуміння, засноване на етимологічному, історичному, міжкультурному та міжрелігійному дослідженні конкретного слова, а також, щоб прийти до значення, відповідного керівним принципам, які я визначив в цьому есе і які дозволяють нам піти нашим курсом.

ДОСКОНАЛІСТЬ: БАЗОВА МОДЕЛЬ ДЛЯ ЗАПРОПОНОВАНОГО СЛОВНИКА КЛЮЧОВИХ СЛІВ

Хоча останнім часом існує тенденція обмежувати концепцію досконалості видатними особистими досягненнями або діяльністю, слово має більш глибокий діапазон значень, що охоплює не тільки видатну майстерність у певній галузі знань і / або навичок (і супутньому їм успіху), а також досяг-

нення моральної чесноти. Якщо коротко, то слово в своєму найбільш повному значенні означає не тільки бути «хорошим» в чомусь, а також бути «хорошим в чомусь благому за своєю природою», і це сукупне значення передано у визначенні Оксфордського словника: «володіння переважно хорошими якостями на видатному або незвичайному рівні; чужа заслуга, навик, чеснота, гідність».

Досконалість, таким чином, – це щось більше, ніж «професіоналізм» або «досягнення». Зрештою, ми можемо говорити про видатного шахрая або професійного найманого вбивцю, але хіба ми не здивуємося, якщо назвемо Маріо досконалим вбивцею, якщо, звичайно ж, ми не є членами мафії? Різниця полягає в тому, що досконалість означає не просто особисту майстерність, або ефективність у здійсненні завдання, а також включає досконалість людського характеру і те, що має моральне і духовний вимір. Існують відомості зі світу спорту про те, що любителі часто володіють кращими етичними цінностями, ніж професіонали, можливо через те, що вони не прагнуть перемогти за всяку ціну. Проте, зв'язок між професіоналізмом і досконалістю (в значенні бути «кращим») широко поширений в формулюваннях принципів бізнесу і спостерігається в висловлюваннях інвестиційного банкіра Гол Дмана Сачс: «Ми дуже пишаємося за професійну якість нашої роботи: ми володіємо безкомпромісним прагненням досягти досконалості у всьому за що ми беремося. Хоча ми можемо займатися різними видами і великим обсягом робіт, ми повинні, якщо справа доходить до вибору, бути швидше найкращими, ніж найбільшими». Про те, що це означає насправді можна судити виходячи з заяви про звільнення у 2012 році Грега Сміта з компанії. Сміт, виконавчий директор і голова акціонерних дочірніх підприємств США в Європі, на Близькому Сході і в Африці, пояснив своє рішення про звільнення «занепадом моралі компанії» і її «токсичною і деструктивною» культурою, яка більше турбується про те, як заробити побільше грошей на клієнті, і абсолютно не піклуватися про його інтереси».

Проголошення повного масштабу і статусу досконалості також має особливе значення за часів, коли воно стало трохи більшим, ніж просте модне слово в освіті. Катрін Аллан описує процес, за допомогою якого елемент (або елементи) значення слова втрачаються, слабшають або «бліднуть» з часом. Ця семантична ентропія є загальною характеристикою семантичної зміни, особливо щодо позитивних термінів. Як часто ми чуємо слова «чудовий» або «фантастичний» для опису звичайних досягнень. Яскравим прикладом є слово «*snipping*», яке зараз має значення «вміло вводить в оману» або «підступний» (з XVI століття), але спочатку це слово означало «навчений». Його корінь також пов'язує здатність і знання в таких формах як англійське «*can*» і шотландське «*ken*», «знати». В цьому випадку, рушійною силою зміни міг бути вплив церкви на стигматизацію всіх знань і умінь, успадкованих з язичницьких часів, як роботи диявола, і тому «підступних». Ідеологічні, культурні та інституційні чинники безсумнівно грали важливу роль в зсуві значень слів з часом, і нам потрібно бути обережними з цими впливами.

Аллан виступала в 2007 році за розгляд «досконалості» як сучасного «ключового слова», не тільки тому що воно характеризується «семантичною подвійністю», а також тому що воно відкриває доступ до «сучасних поглядів» у важливій галузі культури і суспільства. Можна стверджувати, що цей статус потрібен сьогодні більше, ніж будь-коли. Аллан говорить про 86% зростання використання цього терміна в освітніх журналах в добірці JSTOR за двадцять років: від 1976-1980 до 1996-2000 рр. Значення цього слова, яке дедалі збільшується в сучасному освітньому дискурсі і програмних заявах шкіл та урядових ініціатив послужило причиною на-смішок з боку деяких коментаторів освіти. У своїй книзі під багатообіцяючою назвою «*Університет в руїнах*» Білл Ріадінгс говорить про сучасне використання слова «доскопальість» в якості «порожнього поняття», і Аллан посилається на думку іншого коментатора про те, що частота використання цього слова університетами в рекламній продукції є показником

третьосортної установи. Вона також встановила, що тільки чотири з 21 довільно відібраного британського університету не використовують слово «досконалість» (або його форми) в своїх програмних заявах.

Багато хто стверджує про те, що зведення слова «досконалість» до модного слова або, ще гірше, до бездумної мантри, є неминучим результатом змагальної, ринкової університетської системи набору і оцінки, орієнтованої на величезний набір студентів. З державним фінансуванням, пов'язаним з демонстративною здатністю університетів «надати» стандарти, досягти цілей, що піддаються кількісній оцінці, і надати відомості про те, що вони роблять, традиційні методи забезпечення якості та підзвітності в тому, що стосується надійності підтримки встановлених стандартів, знаходяться під дедалі більшим тиском деспотичних і складних «систем», закладених в філософії управління. Це не тільки пригнічує креативність, оригінальні думки і різноманітні ідеї, а також створює культуру одноманітності, податливості і посередності, в якій не може процвітати надихаюче керівництво. Як зазначає Аллан, це викликає все більше занепокоєння з приводу того, що «зміни у викладацькій практиці та її оцінці не відповідають тому рівню якості, який до цього був нормою в університетах». Як говорить Морлі, «в еру глобального капіталізму роль університетів була зведена до технічного ідеалу результативності в межах сучасного дискурсу досконалості».

Обмеження і навіть зниження цінності значення в цьому сучасному дискурсі можна найкращим чином оскаржити, додавши не тільки його значення істинно неперевершеної майстерності, а також його забутий моральний вимір. Для виконання цієї мети потрібно почати з розгляду кореня слова. Воно означає фізично «підніматися над» іншими. Воно прийшов в англійську мову через старофранцузьку від латинського «*excellere*», «підніматися над, звеличувати, піднімати, бути відомим» ; *ex* – (поза) + гіпотетичний словесний елемент «*cellere*», який трактується як «підніматися, бути високим».

Джерелом латинського слова є індоєвропейська основа *kol-* or *kel-*, «бути видатним», яке також створило англійські «*column*», «*culminate*» і «*hill*», хоча в латинській мові метафоричне значення «*excellere*» в якості бути «видатним» превалювала над фізичним змістом на ранньому етапі. Включаючи слово «*colonel*» (лідер колони) у свій перелік слів, що походять від цього кореня, Шиплі зазначає, що в південних штатах США в XIX столітті, до кожного чоловіка за сорок могли звертатися як «*colonel*». Хоча це використання слова досить незвичайне, воно збігається з аятм Корану, який говорить про «чоловіка» (по-арабськи *інсан*, яке позначає чоловіків і жінок), які стають зрілими у віці сорока років (Коран, 46:15): «Коли ж він досягає зрілого віку і досягає сорока років...» Мухаммад Асад каже, що вік сорок років в цьому аяті означає «вік, в якому людина знаходить повну інтелектуальну і духовну зрілість», на що також вказує той факт, що Пророк Мухаммад отримав свої перші одкровення у віці сорока років. Тут важливо відзначити не буквально або автоматичне значення, пов'язане з віком, як таким, а найважливішу ідею в ісламській концепції людського розвитку про те, що досконалість людини пов'язана з інтелектуальною та духовною зрілістю.

Покажемо в цьому плані є розгляд грецького слова «*areté*». Хоча його зазвичай перекладають як «гідність», тим не менше, воно не є виключно моральним терміном. Його використовували для позначення не тільки людських здібностей, а також щодо неживих об'єктів, природних речовин і домашніх тварин. Хороший ніж має «здатність» (*areté*) добре розрізати «завдяки» своїй гостроті. Термін позначає будь-яку форму досконалості, особливої сили, навички або заслуги, на відміну від латинського «*virtus*», яке, як і грецьке, також має значення сміливості або сили. Італійське слово «*virtuoso*» зберігає значення видатної здатності. Значення досконалості в слові «*areté*» також переноситься на пов'язане слово «*aristokratia*», «управління найкращими людьми». Такий ідеал не потрібно прирівнювати до його позбавленого підстави втілення в життя у формі управління, в якому влада

зосереджена в руках правлячого класу аристократів або інших привілейованих «еліт», а не людей з реальними заслугами або людей, які були обрані, тобто обраність яких збігається з первинним значенням слова «*elite*», від латинського «*electus*», «обраний».

Корисний збіг можна знайти в конфуціанській етиці, в якій найбільш обговорюваним ідеалом є ідеал цзюнь-цзи. Девід Вонг пояснює, що це китайське слово спочатку мало значення «сина принца», члена аристократії, «але в «Аналектах Конфуція» воно стосується моральної величі. У перших англійських перекладах це слово перекладено як «джентльмен», а відповідний термін «чудова людина» або «зразковий чоловік» був запропонований нещодавно. Вонг також підкреслює, що «до часів Конфуція концепція «*рен*» стосувалася спадкової аристократії, означаючи сильну і красиву зовнішність аристократа. Але в «Аналектах» ця концепція стосується моральної досконалості, яку може знайти кожен». Він додає, що значення «*рен*» як «всеохоплюючої моральної чесноти» передається деякими перекладачами за допомогою використання слів «хороший» або «доброта», хоча його часто перекладають як «доброзичливість» або «людяність». Потрібно сказати, що Пророк Мухаммад попереджав тих, хто хвалиться своїми предками і загруз в зарозумілості доісламського язичницького невігластва (*джахільї*), про те, що Іслам забороняє такий трайбалізм (*асабіїїя*) і всі люди походять від Адама. Коран говорить, що ми всі рівні перед Аллагом, а «найбільш шанований перед Аллагом серед вас – найбільш богобоязливий» (Коран, 49:13).

Гомер часто пов'язував *areté* зі сміливістю, але ще частіше з результативністю. Людина *areté* використовує всі свої можливості для досягнення своїх цілей, часто перед обличчям небезпеки або складнощів. Однею героїчною моделлю є Одиссей, не тільки сміливий і красномовний, а також проникливий, винахідливий і спритний з практичним мисленням і дотепністю, мудрий тактик, здатний використовувати різні хитрощі, щоб утримати перемогу. Хоча латинське слово

«*virtus*» походить від «*vir*», «чоловік» (джерело «*virility*» або мужності), яке первісно походить від індоєвропейської основи «*wi-ro*», «чоловік», Гомер використовує слово «*areté*» для опису не тільки грецьких і троянських героїв-чоловіків, а також жінок, таких як Пенелопи, дружини Одиссея, яка відображає те, як нещастя і горе можна стоїчно винести. В ісламській традиції ця чеснота іменується *Сабрі* (терпимість). Греки в естетичному сенсі вдосконалення також асоціюють «*areté*» з *іхсан*, «робити добре і гарне», «вести себе досконало». В ісламській етиці і духовності *іхсан* охоплює естетичне, моральне і духовне вимірювання красивого і добродісного характеру (*ахлак* і *адаб*). Подібним чином, концепція «краси», яка виражається словом «хусн», охоплює не тільки естетичний зміст «краси» в її данині «правильним заходам і пропорціям», якими Господь наділив всі творіння, а також внутрішню рівність між тим, що є красивим і благим. Краса, таким чином, є невід'ємною від характеристик Божественної Досконалості і від доброти, моральних чеснот і досконалості характеру, які є людським відображенням цих священних атрибутів. Інтегрована і піднесена концепція краси є фундаментальною для правильного розуміння того, що означає досконалість в області естетики.

В оригінальному грецькому Новому Завіті *areté* включена в перелік чеснот для зрощення при християнському моральному розвитку і її асоціюють з моральною досконалістю Ісуса. Це слово зустрічається в Посланні до Філіп'ян, 4: 8: «Наостанку, браття, що тільки правдиве, що тільки чесне, що тільки праведне, що тільки чисте, що тільки любе, що тільки гідне хвали, коли яка чеснота, коли яка похвала, думайте про це!». Іншими чеснотами в Новому Завіті є віра, знання (*gnosis*), побожність (*eusebeia*), любов до ближнього (*philadelphia*), найвища форма любові (*agape*) як любов Господа до людини і людини до Господа, самоконтроль (*enkrateia*) і завзятість (*hypomene*).

Повертаючись до галузі освіти, Джон Террі в книзі під назвою «Моральна освіта» надає приклад правильного балансу між прагненням до знань, досягненням доброти і «благородним характером». Цей баланс був проголошеної

метою Академії Філіпса в Ексетері. У «Договорі про дарування» Джон Філіпс пише: «Але перш за все очікується, що увага вчителів до розвитку і розумових і моральних якостей переважатиме над іншими турботами; добре усвідомлюючи те, що хоча доброта без знань є слабкою, знання без доброти – небезпечні, і саме з'єднання знань і доброти формує благородний характер і закладає самі міцні і цінні підстави для суспільства».

Як Террі відзначає в зв'язку з ситуацією в сучасній освіті, «більшість середніх шкіл більше уваги приділяють знанням, ніж розвитку великодушності – особливо залучені в безкомпромісну гонитву за академічною досконалістю». Хоча він посиляється на ситуацію в Америці, неповне і часто одностороннє бачення досконалості поширене в освітніх системах на всіх рівнях і у всіх суспільствах. У Великобританії, наприклад, разом встановлені вимоги національного навчального плану «моральний і духовний розвиток» часто визначаються шкільними програмними заявами як найважливіший компонент широкого і збалансованого навчального плану, незамінний елемент його прагнення по «наданню» досконалості. Насправді, все це виявляється порожніми словами. Що стосується мусульманських громад, не потрібно ще раз повторювати те, про що постійно говорять: усунення недостатності знань, незалежних досліджень і критичного мислення і створення «центрів досконалості» часто згадуються як найважливіші елементи для реформування освіти.

Якщо «вищу освіту» має по-справжньому бути «вищою» (і відображати початковий етимологічний сенс слова досконалість – «піднесений» або «такий який піднімається над іншими»), ми можемо схвалити бачення Інституту розвитку університетського навчання Оксфордського університету про те, що «вища освіта і вище навчання» включають «досягнення когнітивних здібностей вищого порядку в контексті дисциплінарних знань». Однак, потрібно зазначити, що таке бачення зазвичай обмежене «когнітивними» зусиллями з розвитку, перш за все, інтелектуальних зусиль, з незначним упором на

моральному або духовному розвитку. Наприклад, Рада національних академічних нагород Великобританії (зараз не діє) представляла досконалість в межах моделі «вищої освіти», яке дорожить розвитком «розуміння», «незалежного судження», «навиком рішення проблем», «допитливого, аналітичного та творчого підходу» і «критичного самоаналізу». Звичайно, ми не можемо заперечувати важливість цих навичок і можемо навіть піти далі, погоджуючись з твердженням Роланда Барнетта про те, що «справжнє вища навчання» обов'язково є «підривним» і «тривожним», оскільки студент приходять до розуміння того, що речі насправді можуть бути зовсім іншими, ніж вони здаються на перший погляд, і «не існує остаточних відповідей». Таким чином, інтелектуальна досконалість вкорінена в одній формі в філософській, соціальній і моральній критиці, яка піднімає складні і наполегливі запитання, навіть тоді, коли її можуть сприйняти як небезпечного вільнодумця. Справжній мислитель – той, хто здатний з'єднати той рівень освітлення, який може трансформувати життя і змінити світ на кращий, працює на рівні «інтелекту», який не просто є «раціональним» або «логічним» (латинське *ratio*, грецьке *dianoia*), а також дозволяє міркувати і споглядати (*тафаккур*) і використовувати інші вищі інтелектуальні, інтуїтивні і моральні здатності, що позначаються арабським терміном *акль* і також грецьким терміном *noûs*. Аристотель пов'язує щастя (*eudaimonia*), як діяльність душі, з *areté*, найвищим здійсненням якої є задумливе життя (*theoria*). Він також прирівнює *areté* з «серединою» між надмірністю та нестачею, принципом, який збігається з описом мусульман в Корані: «Ми зробили вас громадою, що дотримується середини» (Коран, 2:143), – і з головним представленням Аль-Газалі про ісламські етики.

Аль-Аффенді підтверджує, що інститути вищої освіти відіграють ключову роль в забезпеченні того, що генерування знань не відділяється від вищих цінностей суспільства: «У міру розвитку спеціалізацій, студенти все частіше концентруються на другорядних деталях певної області і можуть

втратити бачення комплексних цілей, керівних принципів і міждисциплінарних зв'язків. Ще в древніх Афінах так звані «софісти», перші цілеспрямовані професійні вчителі, постійно висміювалися безпринципними шукачами доцільності. Як сучасні адвокати, вони були відомі тим, що навчали навичкам того, як перемогти в суперечці, не дивлячись на внутрішню цінність тієї позиції, яку вони відстоювали. За часів Абу Хаміда аль-Газалі подібні звинувачення часто робилися проти фахових юристів (*фукаха*), відомих пошуками вигідного заняття і які отримують вигоду за рахунок благородних ісламських цінностей. На жаль, подібне можна спостерігати і сьогодні».

Нездатність навіть найпрестижніших університетів просувати досконалість в повному значенні цього слова була висвітлена в книзі *«Досконалість без душі»*, критиці Гарвардського коледжу його колишнім деканом, Гаррі Левіс. Аналізуючи цю роботу, Девід Меллебі порівнює, наскільки багато вчених і експертів вважають, що вища освіта в Америці знаходиться в стані кризи. «Так чи інакше, Гарвард вважається одним з перших коледжів в Америці і в усьому світі». «На думку Левіса, коледжі в Америці (включаючи Гарвард) забули, що фундаментальним завданням вищої освіти є перетворення підлітків у дорослих, потрібно допомогти їм подорослішати, навчити їх, хто вони, спонукати до пошуків вищої мети їхнього життя, щоб вони закінчили коледж, будучи кращими людьми. Левіс стверджує, що в зв'язку з тим, що коледж не може надати студентам мотивацію для отримання освіти – що змушує студентів боротися з більш глибокими питаннями про сенс і цілі – вони стають нездатними студентами, а країна безнадійно потребує добре освічених громадян. Левіс закликає коледжі та університет не боятися говорити про істину, сенсах, цілях і про те, що означає бути людиною». Він каже: «Старий ідеал ліберальної освіти залишився тільки в назві. Гарвард більше не вчить речей, які звільняють людський розум і дух».

Згадування тут свободи також може нагадати нам про те, що разом з таким великим акцентом на «наданні» стратегій і

практик, слово «*deliver*» насправді походить від латинського «*de-liberare*», що означає «звільняти». Досконалість в освіті тягне за собою «звільнення» цілого спектра людських можливостей і здібностей, хоча вчителі зобов'язані «доставляти» встановлений навчальний план або стратегію. Потрібно протидіяти не тільки тому, що обмежує освіту до бездушного управління, а також того, що прирівнює освіту до поштової служби. Хіба вчителі створені тільки для того, щоб «доставляти» навчальні програми в тому вигляді, в якому вони були попередньо упаковані, своєрідні предмети з вмістом, які повинні бути переміщені в поштові скриньки-мізки? Повна, цілісна і інтегрована концепція освіти вимагає, щоб учитель не тільки відповідав за навчання умів і передачу знань (*талім*), а також за освіту особистості в цілому, виховання душі (*тарбійя*), моральної дисципліни (*тадіб*) і навчання того, як вчитися один в одного в душі критичної відкритості і поваги до різноманітності (*тааруф*).

На завершення потрібно відзначити, що найкращу освіту в суспільствах, справжня міра досконалості, є своєрідним рівнем того, наскільки в них охоплена цілісність людських здібностей. Це не що інше, як повне усвідомлення людського потенціалу. Це можна простежити в ранній грецької концепції *areté* як повноти мети або функції, і це надається в багатьох формах в більш широкому культурному і лінгвістичному масштабі. Аспекти досконалості були реалізовані у всіх суспільствах і в усі часи, і жодна культура чи цивілізація не мала монополії на це, навіть якщо деякі з них досягли відносного панування в певних областях. Саме тому Коран радить нам: «То ж випереджайте один одного в добрих справах» (Коран, 2: 148; 5:48), – і усвідомлювати те, що: «Ми створили вас із чоловіка і жінки і зробили вас народами і племенами, щоб ви знавали один одного» (Коран, 49:13). Набуття досконалості є кумулятивним процесом, який залежить від обміну знаннями та вміннями, і від поваги до вищих знань, де б вони не були знайдені.

ДЖЕРЕЛА

Пояснюючи походження певних англійських слів, включаючи їхні індоєвропейські корені, я посилався на різні джерела, зокрема, наступні:

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).

Про коранічні засади релігійного плюралізму:

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),

Історія Ясона й аргонавтів:

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.

Варіант міфу цитується з джерела:

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).

Про пропорційний шрифт Ібн 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.

Детальніше дослідження акль:

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

Роздуми Аль-Ніффарі про «письмо»: *The Ma'waqif and Mukhatabat of Muhammad Ibn 'Abdi 'l-Jabbar al-Niffari*, translated and edited by A. J. Arberry (Cambridge: CUP, 1935) pp.111-116.

Про причинно-наслідковий аналіз та аналіз дискурсу Зіяуддіна Сардара:

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

Роздуми Зіяуддіна Сардара про орієнталізм: Ziauddin Sardar, *Orientalism* (Buckingham: Open University Press, 1999).

Про діалектику як просунуту форму людського мислення:

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).

Погляди ісламської освіти на роль діалектики:

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

Про адаб аль-іхтілаф:

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

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

Погляди Аль-Газалі на ісламську етику, базовані на золотій середині:

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.

Про концепції цзюньцзи і рен в конфуціанській етиці:

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/>.

Відмінність між «freedom» та «liberty» :

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

Неправильне використання терміну «relativism» :

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

Застосування поглядів Румі в освітній реформі:

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

Про відмінності між ідеологічним та процедурним 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.

Ідеї Мартіна Лютера про свободу совісті:

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

Прихований учбовий план секулярної ідеології, закорінений в освітній системі:

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

Про послаблення терміну «досконалість» в освітньому дискурсі : 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.

Про зміну значень слова «elite»:

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

Про грецьке слово *areté*:

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

Про проникливість Одісея:

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

Про добрі вчинки в Новому Заповіті:

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

Про рівновагу між «знаннями й добротою»:

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.

Погляди Абдельвагаба аль-Аффенді на важливість цінностей в галузі вищої освіти:

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

Критика Гаррі Льюїса Гарвардського коледжу:

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.

Погляди на вищу освіту, озвучені Інститутом розвитку університетської освіти Оксфордського університету:
http://www.learning.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/oxfordlearninginstitute/documents/supportresources/lecturersteachingstaff/resources/resources/Higher_Education_and_Higher_Learning.pdf.

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ РЕФОРМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Від ісламізації до інтеграції знань

Зіяуддін Сардар та Джеремі Хензель-Томас

Переклад: Аристарх Пришелепок
Редагування: Марко Хряк-Петльований
Обкладинка: Шіраз Хан
Верстка: Гасан Гасанов

Підписано до друку 23.02.2021 р. Формат 70х100 1/16.
Папір офсет. Гарнітура «Palatino Linotype». Друк цифр.
Ум. друк. арк. 19,99. Наклад 500 екз. Зам. № 38.

Видавництво «Волинські обереги».
33028 м. Рівне, вул. 16 Липня, 38; тел./факс: + 38 (0362) 62-03-97.
e-mail: oberegi97@ukr.net

Свідоцтво про внесення в Державний реєстр
суб'єкта видавничої справи ДК № 270 від 07.12.2000 р.
Віддруковано в друкарні в-ва «Волинські обереги».

Реформа вищої освіти в мусульманських суспільствах є, в цілому, зсувом парадигми під впливом важливих міркувань, включаючи безпосередньо цілі освіти. Вона може вимагати реформування наявних дисциплін, введення нових, а також роботи з сучасними знаннями та дискурсами з урахуванням етичних, духовних норм мусульманського суспільства, головних принципів, в межах яких воно існує та які, у свою чергу, визначають основу його характеру та духовної ідентичності. Реформа вищої освіти не розділяє, а визнає плюралізм та різноманіття сучасного мережевого світу та прагне замінити безплідні й одноманітні підходи до знань ширшим й більш творчим розумінням дійсності різноманітних основ та культур. Помірність, рівновага та ефективна комунікація є визначальними рисами її філософії.

ЗІЯУДДІН САРДАР

Зіяуддін Сардар, письменник, диктор, футурист та культурний критик, – всесвітньо відомий науковець та інтелектуал. У минулому професор права та суспільства в Мідлсекському університеті, він є автором більше 50 книг, включаючи «Прочитання Корану» і «Мекка: священне місто», а також двох томів широко відомої автобіографії: «Рай, якого відчайдушно прагнуть» і «Балтійська Британія: провокаційна подорож по Азійській Британії». Доступні дві збірки його робіт: «Іслам, постмодернізм та інші варіанти майбутнього: хрестоматія Зіяуддіна Сардара» і «Звідки ти знаєш? Таумачення Зіяуддіна Сардара ісламу, науки та культурних зв'язків». Професор Сардар працював науковим журналістом в «Nature» і «New Scientist», репортером на каналі «London Weekend Television» та на четвертому каналі, створив велику кількість теле- та радіопрограм, включаючи «Битву за іслам», документальний фільм для BBC. Він працював оглядачем в журналі «New Statesman» та редактором щомісячного журналу «Futures» протягом багатьох років. Зараз він обіймає посаду редактора щоквартального журналу «Critical Muslim» та директора Центру постнормативної політики та досліджень майбутнього.

ДЖЕРЕМІ ХЕНЗЕЛЬ-ТОМАС

Джеремі Хензель-Томас – науковий співробітник (і колишній запрошений науковий співробітник) Центру ісламських досліджень Кембриджського університету. Будучи членом Королівського товариства мистецтв та членом виконавчого комітету Асоціації мусульманських вчених-соціологів (англ. Association of Muslim Social Scientists (AMSS UK)), він був першою головою Форуму проти ісламофобії та расизму, є засновником та першим виконавчим директором Книжкового фонду, зареєстрованої в Великобританії благодійної організації, яка співпрацює з установами-партнерами в Великобританії та США для поглиблення розуміння ісламу на Заході. Зараз працює заступником редактора журналу «Critical Muslim». Також він є багаторічним оглядачем журналів «Islamica» та «Emel», колонки «Кредо» в «The Times». У минулому викладач прикладної лінгвістики в Единбурзькому університеті, він прагнув застосувати свої академічні знання з філософії та психолінгвістики до сучасних проблем, які впливають на сприйняття ісламу та мусульман громадськістю, а також для просування усвідомленого діалогу та полілогу в цілому спектрі культурних та освітніх контекстів.



Міжнародний Інститут
Ісламської Думки