

### **§ 3 Модель диалога «Муаллим-ват-Талиб» в структурной организации медресе и ее значение для современной философии взаимопонимания**

Модель исламского образования – «Муаллим-ват-Талиб» - «Учитель-Ученик» - является глубоко традиционной в культуре образования народов, проживавших на территориях еще не возникшего халифата, т.е. в пространстве джахилийского времени. Но, вряд ли, будет правильным не отметить ее протоджахилийский контекст. Общепринятой точкой зрения считается, что коммуникация Учитель-Ученик – возникла на Востоке: в Индии, Китае, Египте, Иране, Туране и других древнейших цивилизациях. Названия древних текстов: «Упанишады» (переводимое дословно: «Сидеть у ног Учителя»), «Лунь Юй», «Дао-Дэ цзин» - каноническая книга о пути и благодати, «Тексты саркофагов», «Изумрудная скрижаль», «Арабские предания», более поздние «Калила и Димна», «Книга моего деда Коркута», авторские «Хамса», «Шах-намэ», «Кутадгу билиг», «Фихрист», «Диван-е-хикмет» - все они содержат в себе изначальный коммуникативный смысл образовательного процесса, осуществляемого посредством учительско-ученических отношений, да и сам Текст Бога был оформлен в Книгу. В феномене книги предполагалось осуществление и донесение не столько Текста, сколько коммуникации с тем, кто соприкоснется с самой книгой. Образование начиналось с книги. Были ли они учебниками в том смысле, в каком сегодня мы их понимаем и пишем. За последние годы, десятилетия, века и тысячелетия накоплено в библиотеках мира такое количество учебников, учебных пособий и руководств, что перечисление их займет очень много времени. Среди этих учебников существуют шедевры мастерского обучения эзотерическому и экзотерическому, явному и неявному, доктринальному и фундаментальному, обходимому и ненужному, практическому и не очень. Первые учебники относятся к шумеро-аккадской культуре и написаны клинописью на глиняных табличках, сохранных Ашшурбанипалом в его библиотеке, в китайских источниках периодов Лушань, в индийских периода Мохенджо-Даро и Харапп. Вавилонская, Александрийская, Византийская, Отрарская библиотеки, в которые собирались по всему свету книги-учебники, содержащие знания, доступные не для всех, а только лишь для тех, кто посвящал свою жизнь прояснению смысла бытия. Но также образование начиналось и со встречи с Учителем. Устная традиция передачи знания превалировала в элитном или «закрытом» образовании. И если принять во внимание то, что главная Книга ислама передавалась также только в устной традиции до реформ Османа, то становится ясным, что устная традиция в модели исламского образования открывала возможности Ученика как более перспективные, чем книжная. Ученик был хранителем учительских знаний, не книга, а человек, это в его власти было передать накопленный опыт мудрости поколений, накопленное знание. Это знание выступало как цепь герменевтического диалога времен. Но с потерей ученика возникала другая проблема – потеря самого знания. Отсюда и возникла необходимость

записывать слова Учителя. Знания кодифицировались определенными знаками, буквами, символами.

Появлялись тексты, они оформлялись в Книгу, но всегда существовало понимание того, что есть в мире Текст, неподвластный какому-либо оформлению, ибо он уже существовал в идеальной форме, которая способствовала глубочайшему подлинному пониманию Текста. Но эту идеальную форму необходимо было представить в таком образце, который по своей конструкции соответствовал бы содержанию текста. Каллиграфия как искусство донесения слов Священного Текста в эпоху Исламского Средневековья превосходит все формы эстетического. В системе образования обучение письму являлось приоритетным, а исламское письмо становится феноменом, который включает в себе захиритский и батинитский смыслы Корана, а значит и самого мира. Ступени образования, оформлявшиеся как мактаб и медресе, необходимо существовали при мечетях. Собственно и в Христианском Средневековье университеты и школы инициированы были монахами и возникли при монастырях. Лучшее образование можно было получить, обучаясь только на теологическом факультете. В современном религиозном образовании эта тенденция если не доминирует, то во всяком случае она очень действенна. Центры теологического образования в странах Европы и исламского мира осуществляют университетскую концепцию образования, фундируя идею университетности-целостности-единства, способствующую формированию целостного понимания и видения мира.

В обучении письму осуществлялись такие задачи, как трансляция, реконструкция, коммуникация с Миром посредством Учителя и Ученика. Учитель-ученик в герменевтической трактовке - Автор-Текст-Интерпретатор – по сути, дела выполняли сложнейшую тройную задачу, в которой осуществляли герменевтический диалог, выходящий за пределы их личных отношений. Множество трактатов, посвященных искусству каллиграфии, написанных в золотой период исламской цивилизации, сегодня считаются учебниками не только по грамматике, но и антропологии, герменевтике, педагогике.

Ученичество и учительство – талаб, талиб – от арабского – учиться, как и муаллим, муалла, имеют смысл не только знать и обучать, в отличие от «мударисс», «мадараса», но и понимать, познавать, а в текстах Абу Насра аль-Фараби «муа’ллим» и производные от «муалла» - обучать пониманию. Как известно, аль-Фараби считается Вторым Учителем, этот титул он получил по одной версии в связи с его трактатом «Второе учение», к сожалению, считающимся утерянным, а по другой – как последователь учения Аристотеля, обучающий его учению. Но что скрывается под этим званием «Второй Учитель» на самом деле?

В своих сочинениях Абу Наср аль-Фараби часто пишет о том, что он мог бы быть лучшим учеником Аристотеля. Сам же он, будучи молодым человеком, обучался у философов александрийской школы, наследовавшей традиции перипатетизма и неоплатонизма\*.

\* См.: M. Steinschneider. Alfarabis Leben und Schriften. (Предисловие со ссылками на Жамме-ра, Гоше, Ибн Халикана, Усейбийя и аль-Кифти. Предисловие к книге написано в Берлине, в сентябре 1868 St-Pet, 1869, Amsterdam, 1986. (Перевод с немецкого - Н.С.).

Как известно после Аристотеля философская школа оставалась только в Александрии и просуществовала вплоть до смерти царицы Клеопатры. Учителей в этой школе было 12, последним считается Андроник. О последних учениках имеются следующие сведения. Известно, что их оставалось 2, один был из Харрана, другой из Мерва, у последнего, в свою очередь, было 2 ученика: Ибрагим аль-Марвази и Иоханна бен Джилан. Учеником аль-Марвази был Матта бен Юнус. Здесь можно сказать, что существовала линия наследования традиций. Аль-Фараби был уже учеником Матта бен Юнуса.

После смерти своего учителя Матта бен Юнуса аль-Фараби собрал все его лекции в 70 книг, благодаря чему эти сочинения стали известны в последующем, особенно сочинения по логике, которыми руководствовались ученые Багдада\*. Перед нами предстает аль-Фараби как преданный, благодарный ученик. История отношений Учитель-Ученик многогранна и не совсем проста. В Исламском Средневековье в разных школах и духовных течениях идея об Учителе и его Ученике фундирована принципом божественного учения, но осуществление этой идеи было различным в фальсафе, суфизме, адабе.

В философии посредством диалога Учитель-Ученик – осуществлялась Коммуникация с Богом и Миром, в которой человек являлся коммуникативной реальностью, выступая, с одной стороны, как онтологическая связь, а с другой, как продукт коммуникации, опредмеченный, свернутый в точку продукт общения. Существование человека актуализировалось посредством общения. Это не означает, что человек вначале экзистенциален, а затем только коммуникативен. Коммуникация есть существование, вне которой невозможно осуществление собственной индивидуальной жизни.

Аль-Фараби и другие философы Исламского Средневековья считали, что смысл человеческой жизни определяется через общение и деятельность. И главное, согласно аль-Фараби, в этой деятельности было осуществление диалога с миром. Диалог с миром был возможен через образование и познание, в которых осуществлялась Коммуникация с Богом, Миром, Другим. Коммуникация разворачивается во множественных человеческих существованиях и каждое отдельное человеческое существование есть точка свертывания общения. Онтологическую неполноту своего существования человек стремится преодолеть как развитием реальной коммуникации, так и идеализацией этого общения. Отсюда различные теории об идеальном Учителе и Ученике, о скрытом, тайном Учителе и его сокровенном знании, которое он может передать только особенному Ученику, который может с полуслова, намекать понять мысль Учителя, решить неразрешимую задачу, ответить на такие вопросы Учителя, которые другие ученики не в состоянии даже повторить (Как звучит хлопок одной ладони? Каков вкус учения? Как звучит тоска? и т.д.).

Практика образовательного процесса, в которой Учитель выступает как горизонт, к которому стремиться Ученик, включает в себя не только процесс познания наук и мира, но и процесс нравственного обучения. Быть нравственным и учиться нравственности и добродетельности становилось очень важной

\* См.: M. Steinschneider. *Alfarabis Leben und Schriften*. S. 88 (Перевод с немецкого – Н.С.).

задачей учительствования, в которой сам Учитель должен был быть точкой нравственного отчета. Мусульманское образование и обучение нравственности начиналось с божественных уроков, в которых добродетель и нравственность инсталлировались Господом. Инсталлирование же нравственных законов в обществе в контексте шариата предопределяло, разумеется, следование нравственности, но нужно было и другое, не просто следовать и соблюдать нравственные законы, а строить жизнь и жить по совести, глубоко правильно понимая, как смысл нравственности, так и смысл закона. Всему этому должен был научить Учитель. Мусульманская традиция учительства и ученичества возникала как наследующая древние традиции, но именно ислам придал ей высокий нравственный смысл и чистейшую одухотворенность.

Античная традиция учительствования многими исламскими учеными также принималась, об этом свидетельствуют «Жизнеописания философов» Ибн Халикана и многих других авторов, особенно пифагорейская традиция, сократовская, платоновская. Да, собственно, ведь эти традиции и сегодня считаются классическими.

Как известно, Пифагор и Сократ не оставили после себя собственноручно написанных сочинений, считая, что тексты являются пленниками мысли и пленниками текстов становятся те, кто их читает и им следует. Слышать живое Слово Учителя и передавать его посредством Слова являлось главной задачей их ученичества. Сократ прояснял с учениками смысл феномена «добродетель-знание». Понявший суть добродетели, становился знающим, а знающий, что такое добродетель, действовал и поступал справедливо, и это единство делало человека счастливым.

Сократовская добродетель содержала в себе имплицитно совершенство. Совершенство же было неразрывно с пониманием знания и стремлением к его обретению. Греческая традиция сущность добродетели проясняла посредством теоретического анализа и только потом показывала это через эмпирический опыт. Учитель должен был провести Ученика от мнения (*doxa*) к знанию (*episteme*) в процессе диалога. Какие методы использовал, например, Сократ? Это методы убеждения, основанные не на риторике, а на разуме. Хотя говорить о том, что Сократ убеждал только при помощи разума и прислушиваясь только к разуму, возможно не совсем верно. Ведь он сам считался со своим «демоном» - (*daimon*) внутренним голосом, который определил суть и природу его нравственности. Онтологический смысл нравственности Сократ выводил из эпистемологического фундирования этого смысла. Зная, что есть нравственность, человек будет поступать нравственно. Следовательно, Учитель, был не только носителем этого знания, но и человеком, осуществляющим нравственные поступки, каким собственно и был сам Сократ.

В исламском образовании онтология нравственности также выводилась из принципа просвещения и образования, которые были заложены в текстах Корана. Обучение божественному знанию, прежде всего, означало обучение нравственности. Целью этого обучения было обретение личностного знания. Мусульманские философы и представители калама считали, что только лич-

ностная практика познания станет фундаментальной основой знания. Ученик приобретал не только знание в результате такого образования, но и собственное мнение, позицию, точку зрения, в них заключался образовательный перспективизм, который продуктивно мог бы использоваться и в простой житейской практике. Ориентация Ученика на личностное знание способствует развертыванию знания, полученного от Учителя, в диалоге с миром.

Аль-Фараби в осуществлении Коммуникации с Миром видел основную задачу образования и в ней диалогическая модель Учитель-Ученик, раскрывала процесс «учительства» и «ученичества». В этой системе отношений осуществлялись образование, образовывание, самообразование на пути совершенствования знаний и самих себя. Ученик и Учитель выстраивали линию восхождения к божественному знанию. Учителя и Ученика связывало даже совместное бытие. В практике было очень часто, что ученик жил в доме своего Учителя. В их совместном бытии скрывался очень глубокий смысл. Пока ученик находился в доме Учителя, он постигал не только научную премудрость, но приобретал и житейскую «наглядную» мудрость. В результате совместного бытия в Ученике формировались такие душевные качества, которые позволяли проникнуться сутью учения. Совместное бытие было необходимо и для углубления учения и прояснения новых перспектив путем глубокого системного общения. В результате совместного бытия открывался существующий слой знания в Учителе, основанный уже на доверии к Ученику.

Кроме того, этот скрытый слой знания в Учителе не всегда отрефлектирован им самим, поэтому через массу случайностей он прорывается как миг озарения для Ученика, которому посчастливилось застать это озарение. Постоянное присутствие Учителя в жизни Ученика позволяет не снижать уровень и горизонты видения мира. И, наконец, отношения – Учитель-Ученик – в совместном бытии и в совместном творческом процессе выражают связь поколений, которая не безличностна, а существующая непосредственно как личное отношение и отношение личностей.

В ориенталистике, посвященной проблеме Муаллим-ват-Талиб, существует много концепций, ставящих вопрос о личности, которая формируется усилиями Учителя.

В Мусульманское Средневековье (об этом пишут все, кто, вообще, занимается этой темой) существовал престиж знания, но еще более престижно было заниматься философией. Это в наше время занятия философией становятся уделом немногих. Если в древнем мире и особенно в римском, философия не входит в систему престижных профессий (в Риме список престижности профессий составлен по принципу владения властью), то и в Исламском Средневековье профессию простого учителя не назовешь престижной (Мец).

Престижность профессии учителя определялась не в сфере материального вознаграждения, а в сфере духовного. Учителя основывали школы, ордены, братства, академии, ликеи, медресе, именно в них Ученик проходил феноменологические этапы становления себя как индивидуальности.

Муаллим-ват-Талиб как встроенная модель в структуру медресе, выполняла главную миссию – осуществление коммуникативного диалога с Богом, внутри и посредством которого разворачивалось познание мира.

Познание начиналось с определения себя и понимания самого себя с точки зрения абсолютного незнания, но в составе целостного знания о мире. Сущность познания не ограничивается дескриптивностью факта, а задача познания заключается не в констатации существования факта и его описания, а в том, чтобы уяснить этот факт в конкретности, в составе того целого, фактом которого и является отдельный факт.

С этой постановки начиналось совместное творчество Ученика и Учителя, т.е. с установления объективного смысла факта. В процессе совместного творчества, в логике которого этот факт раскрывает свои сущностные связи и черты. Факт – основа для познания – очевидность Бытия Бога. Из него следовал предмет и задачи познания. Предметом являлся Текст Бога, креативно воссозданный в Мировом Божественном порядке. Учитель и Ученик, постигая смысл Слова, Слова в мире, и Мир в Слове, творчески преобразовывали предмет (как реально, так и идеально) и это являлось условием объективного познания.

Создаваемые медресе в эпоху, так называемого Мусульманского Ренессанса, кстати, можно было бы и с небольшими оговорками называть этот период и Мусульманским Просвещением, потому что главной идеей и целью такого движения было развитие науки и ее связь с философией, этикой, эстетикой. Развитие исламской рациональности как типа культуры также связано с этим знаменательным периодом в истории мусульманской цивилизации, более того, в задачи Мусульманского Просвещения входила теория всеобщего образования как условие окончательного разрыва с джахилийским прошлым. Необходимо отметить и тот исторический факт, что согласно кораническому завету, учиться – одна из главных обязанностей мусульман, а тем более, обучать, ведь если есть потребность в знании, то учительствование всегда находило свою благодарную почву, на который расцветало «древо Просвещения». «Просвещение», понятие, введенное гораздо позднее представителями западно-европейской науки, в Исламском Средневековье осуществляло многие их принципы, опередив во времени, кроме одного – гиперболизированного антропоцентризма, который и представлен в европейском Просвещении как основание гуманизма, но в фактическом своем значении был всего лишь позитивистским гуманизмом. Мусульманская же антропология просветительство и гуманизм определяла, исходя из законов божественных, а, следовательно, идея просвещения базировалась, как на «идее - иметь мужество пользоваться собственным рассудком», так и на идее «вслушивания в Слово Бога и сохранения в своей душе этого Слова».

Багдадский Ренессанс, связанный с возникновением и развитием медресе, распространял идею культурного реформирования общества. Багдадские халифы собирали вокруг себя знаменитых ученых, создававших школы и научные направления.

Энциклопедизм как феномен исламского мира возник также с написаний энциклопедий (Энциклопедия Братьев Чистоты, «Фихрист» Ибн Надима, сочинения мутазилитов и представителей восточного перипатетизма). Обучение, осуществлявшееся в медресе при мечетях, которые действовали как институты мусульманского образования не только для тех, кто готовил себя исключительно к богословской деятельности, но и для тех, кто обучал для прояснения целей и задач светской жизни. Конечно, структура образования медресе представляла собой иерархическое восхождение к божественному разуму и каждая ступень на пути к образованию обуславливалась незримым присутствием Бога, потому обучающийся все время ощущал эту неразрывную связь единства, а это, в свою очередь, придавало обучению изначальный великий смысл и проводником на пути познания являлся Учитель.

Начиная обучение с текста Корана, Учитель ставил перед Учеником проблемы: грамматические, диалектические, риторические, герменевтические, и только потом, дискуссионные, полемические, постепенно приводя его к герменевтике смысла айатов, знаков, знамений выступающих как единство формы и содержания. Айаты, оформленные в суры\*, (сура - переводится еще и как форма, соединяющая в себя порядок вещей и ход истории).

Итак, изучая Священный Текст, Учитель и Ученик подвергали его грамматической герменевтике, основывающейся как на моно-так и плюральном принципах. И тот, и другой не противоречили Корану. В суре 41. Фуссилат (Ясно изложенные): «Он – ниспослание милостивого, милосердного, которого знамения ясно изложены на языке арабском для людей знающих» [1] и в суре 39 (Толпы). «В этом Коране мы уже предложили людям притчи всякого рода, для того, чтобы они размыслили на языке арабском, без всяких кривизн...» [2] и «Скажи: знающие и не знающие равны ли они одни другим? Пусть об этом рассудят люди рассудительные» [3]. С одной стороны – презумпция ясности, но с другой – приоритет в постижении ясного смысла принадлежит знающему. Поэтому грамматическая герменевтика текста предшествовала философской. Айат интерпретировался вначале с позиций монологизма.

Интерпретируя различными смыслами «айа(т)», достигаем ли мы целостного концептуального его понимания? Исходя из самого значения айата как слова, мы приходим к пониманию его как: знамения, откровения, предупреждения, чуда [4]. Во многих переводах слово «айа(т)» аналогично «стиху» кораническому. Однако, стих-понятие, пришедшее из джахилийского времени и джахилийского бытия. Поэтому понимание айата как божественного стихотворения, было бы не совсем верным. Хотя во многих европейских и восточных исследованиях поэзии придавался божественный смысл: ритму, рифме и т.д. Но в период ниспослания Откровения Пророком Мухаммадом были услышаны не стихи, а именно знамения.

Из сур Корана «Ан-Нахль» (16) и Аш-Шу'ара (26) доводится идея о том, что айаты донесены «чистым, ясным арабским языком»: «Коран ниспослан

\* Ссылки на Коран даются по изданию Г. Саблукова. Коран. Перевод с арабского Г.С. Саблукова. Казань: Центральная типография, 1907.

на чистом и ясном арабском языке... (16:103); «Джибрил низвел Коран на твое сердце на чистом арабском языке, с ясными значениями и явными свидетельствами того, в чем нуждаются люди, чтобы исправить свои деяния, исходя из истинной религии» (26:195) [5].

Можно ли в таком случае задаться вопросом о плюральной контекстуальной семантике айата? Не впадаем ли мы в случае плюрального тафсирования в заблуждение относительно открытых смыслов айатного текста?

Язык арабья изучался лингвистами Востока и Запада, среди них ас-Суйти, ас-Са'алиби, которые считали, что в диалекты аравийского народа проникали иностранные слова [6], что вполне было естественно в межкультурных коммуникационных отношениях.

В доусмановских вариантах тексты не противоречили смыслу усмановских согласно хадисоведению и хабароведению. Однако при халифе Абу Бакре возникла необходимость записи текстов в связи «с опасением утраты чтецов устной коранической традиции» [7], официальная же редакция началась при Усмани – это был «ключевой момент канонического составления Корана» [8]. Согласно иснаду коранические тексты полностью соответствовали переданному божественному контексту, суть которого заключалась в духовно-нравственной исламской парадигме.

Единство коранического текста является очевидным, исходя из преданий жизни Пророка и его сподвижников.

Поэтому тафсирование тех или иных айатов осуществляется через главный принцип – принцип соответствия ниспосланному Откровению. И тогда ясный и открытый текст (записанный) должен быть адекватным (устному). В рамках самого ясного тафсирования возникло множество мусульманских герменевтик, что и позволяет нам рассматривать тексты айатов через призму контекстуальной семантики, в которых плюральные смыслы не всегда могут быть адекватно определяющими коранические тексты.

Помимо возникшей герменевтики внутри самой коранистики, появилась и герменевтика западных ученых, направленная как на коранические тексты, так и на исламскую герменевтику.

Необходимо заметить, что герменевтика исламской философии, и, в целом, исламского мира в исследованиях восточных и западных ученых различна по своим онтологическим основаниям. Западные мыслители в интерпретации мусульманского мира исходят как из личностной философской позиции, так и из методологического набора всей рационалистической философии, восточные же мыслители исходят из отправной исходной точки, коей является ислам и, восходят к ней же.

Задача же герменевтики и в том, и в другом случае заключается в разгадке текстового смысла. Однако путь герменевтики Запада и Востока представляется весьма дискурсивным. Но в своей основе интерпретация айата в западных и восточных исламских дискурсах связана с идеей реконструкции духовно-нравственного смысла коранических текстов. Фикх, фальсафа, каламистика, возникшие в контексте мусульманской традиции, по сути дела,



выполняли роль исламской герменевтики, но возможно, попутно происходило и вольное интерпретирование, что впоследствии привело к исламскому фундаментализму, фундирующего идею реконструкции чистого исламского трансцендентного синтеза.

Западные ориенталисты, определяя суть айата, приходили также как и восточные к пониманию того, что наука не может обосновать принцип нравственности, такую возможность может дать только религия. Не случайно заложенные В. Дильтеем, Ф. Шлейермахером методы герменевтики и компаративистики, успешно применялись в разработке проблем религиозной антропологии.

Западная ориенталистика порой представляется позицией внешнего предикацирования, которая апплицирует чуждые масштабы на культуру Востока. Принципы мышления, которые Запад разработал от античности до современности, представляются недостаточными для постижения имманентных тенденций и оригинальности восточного мировосприятия и восточного самосознания. Некритичность европоцентристского умонастроения к собственным основоположениям сказывалась и в компаративистских исследованиях, которые обнаруживали на Востоке пышное разнообразие, экзотические находки, необузданную чувственность и фантазию, но все эти достижения казались недостаточно разумными и даже варварскими с точки зрения европейского человека.

Европоцентристская установка возникает с XV века, до этого времени сама Европа представляла собой периферию в развитии человечества. Историческая самостоятельность и саморазвитие Европы могли быть достигнуты посредством выявления собственных основ для развития, а для этого требовалось отличие себя от Востока и даже противопоставление себя Востоку. Начало этого противопоставления начинается еще с античного мира, когда достижения восточной культуры были переработаны в «духе Греции». Этот опыт античной культуры Европа наследует с XV века для своего самостоятельного становления.

Даже факт отделения западнохристианского мира от византийско-восточного является выражением стремления к созданию самостоятельных принципов жизни и рафинированию европейских стандартов мышления.

Но это же абстрактное противопоставление себя Востоку, стремление развить себя в чистоте и независимости от Востока имело как раз следствием формирование того европоцентризма, который завершился гегелевской логикой.

Еще в философии Ренэ Декарта была представлена картина создания именно европейского человека, человека, который, исходя из себя, может формировать мир, что он есть превосходящий мир субъект. Эта точка зрения в контексте обсуждаемой темы и была использована для понимания Востока как объекта, в который необходимо было привнести западную разумность, и как материал, который нужно было сформировать по разумным принципам.

Но вместе с тем стремление Запада определить универсально-всеобщие принципы мышления и несомненные достижения в осуществлении этой задачи были условием для понимания всемирно-исторического значения Востока. «Гегель пытался показать, что философия представляет собой сложный

и извилистый, но все же единый путь постижения абсолютного смысла всех материальных и духовных процессов, смысла, который все более конкретней проясняется в ходе развития человечества. Такой подход Гегеля обеспечил философии возможность более масштабно видеть и решать проблемы. Раскрытие взаимной связи различных философских школ и направлений позволило и более глубоко прояснить смысл отдельных исканий как моментов прояснения единой цели философии» [9].

Необходимо отметить, что представители немецкой классики способствовали осмыслению Востока уже другими европейскими философами и учеными как некоего целого, значительного не только для собственно восточного мира, но и для всемирной истории человечества. С одной стороны, Запад шлифовал свою рациональность, отчасти освобождаясь от влияния Востока и впоследствии освобождаясь от Востока в целом. Постепенно те исследования, которые восторгались Востоком, были вытеснены на периферию и стали маргинальными исследованиями, выражая какую-то определенную точку зрения, не соответствующую универсальному пониманию Востока. Они начали восприниматься как исследования, которые своей зависимостью от Востока обнаруживают недостатки развитого мышления, рационального понимания мира, который сформировался на Западе и, в конечном счете, эти исследования тоже понимались в контексте некоей отсталости от разумного мира.

На это отношение повлияли, конечно, колонизация Востока, колоссальное развитие западной науки и техники. Все это вело к формированию таких установок, что в познании восточного мира нужно осуществлять тот принцип, который был провозглашен Бэконом «Знание – сила», т.е. целью познания Востока становится обеспечение установления и расширения господства Запада на Восток, стремлением приспособить восточный мир для осуществления собственных европоцентристских интересов. Но в то же время нельзя сказать, что традиции объективного осмысления, исследования Востока были полностью утрачены Западом.

Однако, как уже было отмечено, такого рода исследования становятся выходящими из общей позиции маргинальными подходами. Достижения западной ориенталистики следует связывать именно с этими исследованиями, именно в них ученые сохранили душу и сердце Востока и доказали его уникальность как самостоятельного исторического явления. Это не значит, что в этих исследованиях репрезентировалось слепое обожание Востока, поскольку эти исследования не могли не нести в себе те достижения принципов рационального мышления, которые следует признать, были действительно развиты на Западе, но эта культура мышления не превозносилась ими как безусловно универсальная позиция, а рассматривалась в качестве нового инструментария для понимания культурной структуры Востока. Именно эти компаративистские исследования обнаруживали проблемность взаимоуважительного диалога между Востоком и Западом. В то же время эти исследования выявляли недостаток западных рациональных принципов, и тем самым подготовили и как критику, так и самокритику западных стандартных образцов мышления.

В современном обществе, когда мы признаем полисемантический характер современного мира, наиболее актуальными становятся эти исследования, которые были маргинальными для Запада и которые несли в себе потенциал для многостороннего межкультурного диалога.

Самокритика европейского рационализма в работах позднего Шеллинга, Шопенгауэра, Киркегора инициировала обращение к Востоку, т.е. к принципиально иному мировоззрению, через которое виделась возможность преодоления кризиса западноевропейского мышления. Эти исследования стали искать опору для формирования нового способа мышления в тех исторических источниках и Запада, которые до этого казались безнадежно устаревшими. (Например, поздний Шеллинг выдвигает на передний план не «Монадологию» Лейбница, а его «Теодицею», обращается к Якобу Бёме и Майстеру Экхарту, которые таили в себе иной взгляд на мир, бывшим не западным и не восточным, взгляд, в котором не было противопоставления Запада и Востока. Этим целям служило и обращение к мифологии, посредством которой пытались деконструировать западную структуру мышления.

В западной ориенталистике можно выделить две тенденции в понимании исламского мира, исламского Востока: первую, связанную с пониманием Востока как универсально-всеобщего целого, и вторую, обосновывавшую своеобразие и уникальность Востока.

И это понимание мусульманского Востока было связано с трансцендированием духовно-нравственного смысла аятов, в которых и заключается сущность веры.

Мартин Бубер – один из известнейших и, пожалуй, не до конца понятых философов, постигая сущность веры, писал об «абсолютном доверии к непостижимому» [10], именно это доверие возвращает человеку сопричастность к бытию.

Айаты мекканского периода исполнены этим доверием Бога и доверием Человека к Богу. Начиная с первой суры появляется линия, ведущая основной контекст аятов, и завершающаяся этим же контекстом. Следование единой божественной линии создает гармонично-целостное восприятие текста: от понятий «милосердие», «милость», «забота», «нравственность», «чистота», «добро» до таких как «ответственность», «нравственный выбор», «соучастие», «сопереживание», «созидание». Все эти понятия, включенные в айаты, выступают как знаки Божественного промысла, как знаки Божественной милости и щедрости, его всемогущества, его гнева, предупреждения, наказания. Семантика самого слова «айа(т)» практически темпорально не менялась, возможно изменялось темпоральное видение ориенталистов. Необходимо сущность айата рассматривать в единстве с семантикой слова «Кур'ан», ассоциирующейся со словом «Китаб».

Понятие нравственности (морали) – «хулк», «ахлак» появляются в «Кур'ане» одновременно с понятиями благочестия и духовной чистоты. В айатах, определяющих моральные смыслы исламского учения, обращает на себя внимание контекст универсализма духовных ценностей, которые «взы-

вают» к любому человеку, к каждому в отдельности и человечеству в целом. И что, характерно, исламская этическая концепция «не является тоталитарной и имеет механизм адаптации конкретных этнических и региональных норм и обычаев к общеисламскому контексту» [11], что, в свою очередь, возможно и было заложено в контекстуальной семантике аятов.

Тафсирование аятов вместе с Учителем предполагало следующую ступень в образовательной модели – Учитель-Ученик – обучение философии и оно начиналось, как и прежде, так и будет потом, так и сегодня, с вопросов: Что такое философия? И для чего она необходима? Учитель пытался донести до ученика ее великий коммуникативный, экзистенциальный, вопрошающий о бытии и самом себе смысл.

Каждый человек озабочен своей жизнью. Философия необходима человеку для распознавания своей индивидуальной жизни, чтобы жить ею, а не вовлекаться в чуждые для себя пути. Но для осознания этого и необходимо было философское познание мира, философская интерпретация Текста. Смысл познания, которое пытается элиминировать познающего субъекта из познаваемого предмета состоит в том, чтобы субъект (ученик) не привносил в образ предмета свою ограниченность. Но эта элиминация по существу – не просто избавление от всего человеческого (Бэкон) в процессе познания, а снятие ограниченности познающего субъекта, действия, которого в процессе познания должны осуществляться не по индивидуальному капризу, а по формам, которые являются сущностными и для самого познающего.

Идея о том, что созерцание выше преобразующего познания, на чем настаивали суфии, а позднее знаменитый Бергсон, основано на том, что, повседневная практика не является практикой в ее всеобщности. Незаинтересованное созерцание снимается во всеобщей практике, которая осуществляется по законам Абсолютной Любви и Красоты. Поэтому ведомый суфийским Учителем Ученик «прямо» с тариката сливается с Богом, поскольку его личная практика есть необходимое условие для слияния в начале с учителем - фана-фил-шейх - и затем – фана-фил-Аллах – с Богом, где «фана» - означает не просто слияние, а слияние-уничтожение – для существования только в таухидности.

Для философов же более важным было ощущать и понимать это единство через формирование в связке – Учитель-Ученик – индивидуальности в конкретно-целостном отношении, в котром индивидуальный хронотоп является необходимым компонентом всеобщего образа.

Обучая Ученика философии, Учитель ставил перед собой не просто цель научению философии, но связывал это обучение с традицией, временем, великими именами. Ученик, обучаясь у своего Учителя, учился у всего человечества.

Модель Учитель-Ученик в мусульманском образовании является частью духовной культуры Востока, она и сегодня ее неотъемлемая часть, в то время как на Западе уже утрачен этот духовный смысл преемственности и традиций поколений. Начиная с Нового времени и включенности научного абсолютного принципа в сам процесс обучения, где наука говорила не от имени Учителя, а от имени обезличенного разума, постепенно отношения Учитель-

Ученик теряет свою экзистенциальную, нравственную, смысловую нагрузку, приобретая неличностный, неподлинный коммуникативный смысл, а, следовательно, и знание стало нести неличностный характер.

На Мусульманском Востоке модель Учитель-Ученик имела, как уже говорилось, традицию, но традицию, которая развивалась во времени, включая в себя историческое изменение сознания, но однако, оставался в ней неизменным смысл Высоких отношений, которые были положены в систему обучения, выяснявшую предельные смыслы образования.

В тюркской традиции отношения Учитель-Ученик развивались еще в доисламском мире, но с возникновением ислама, они моделируются в конкретике философского и суфийского учения. Проследивая линии преемственности как традиции передачи знания в тюркском суфизме, от Арыстан-баба до Ходжи Ахмеда Яссави, согласно знаменитой легенде о передаче ему через 400 лет после ухода Пророка Мухаммада косточки (плода), которая в метафорическом донесении несла не просто знание, но начало, – плод понимался как слово, как завет, как то, из чего вырастет древо знания, древо учения. Сама линия «метафорического нисхождения» от ислама к тюркскому миропониманию являет толерантную попытку синтеза и установку на признание духовно-нравственных основ, соответствующих нравственной трансцендентности ислама, что позже нам и показывает духовный опыт тюркского народа, реализовавшийся также в образовательной модели Учитель-Ученик.

Отношения Учителя и Ученика порой представляют как институт подавления личности в традиционной культуре Востока. Полагая, что институт учителей стоит на охране консервации прошлого и не только подавляет формирование свободной личности, но и, вообще, является врагом прогрессивного развития. Учитель в исламской традиции – это культурная форма представления, без которого у Ученика не может возникнуть богатство видения мира. Почему мы должны превозносить книги, которые Ж. Батай называет «фекалиями», и иные, лишенные жизни источники знания, а не живую личность Учителя, который сочувственно открывает путь к индивидуальному развитию. Когда Руми говорит, что только знающий человек узреет жемчужину в том, что для невежды представляется всего лишь камнем, речь идет о необходимости Учителя для развития когнитивных способностей, которые не могут развиваться без него. Роль Учителя в формировании в Ученике способности видеть то, что невозможно увидеть. Это подготовка ученика к трансгрессивному духовному опыту жизни. Смысл образования не может быть сведен к тому, чтобы приспособить человека к рыночной экономике, да и вообще к повседневной жизни, к тому, чтобы благоустроить свое тело в материальных процессах. Если посредством образования люди обретают и накапливают знания, пригодные для жизни только одного человека, то это знание уходит вместе с ним. Если смысл деятельности Учителей состоит в том, чтобы предоставить Ученику пищу для тела, то в этом может более преуспеть даже корова, а пищу для души он может получить только благодаря Учителю. Мартин Хайдеггер говорил, что смысл образования заключается в том,

чтобы обрести фундаментальную близость и связь с миром, а не в том, чтобы отдалиться и отделиться от мира, став равнодушным наблюдателем. То, что человек редуцирует себя к своей непосредственной телесной организации, и свои потребности сводит к удовлетворению физиологических потребностей, есть следствие отчуждения и самоотчуждения. Но именно к такому образованию тяготеет бездуховное образование современности. Исламское образование нацелено не только на обеспечение знания, необходимого для обретения пищи для тела, но и открытия в человеке пути к духовному совершенству. Следует заметить, что в западном образовании духовная деятельность обособлена от повседневных дел и поэтому духовную деятельность представляют как нечто особенное и направленное на высшие духовные ценности. Эта деятельность считается привилегией особых лиц и профессий. Поэтому, когда М.Хайдеггер заявил вдруг, что « труд землекопа в своей основе не менее духовен, чем деятельность ученого» /12/, то это вызвало шок в интеллектуальных кругах Запада.

Суфийский институт Учителя (пир, шейх и т.д.) предполагал, что после прохождения тариката, Учителем для суфия становится сердце, и рожденная в нем любовь к Учителю не является ни принуждением, ни покорностью, ибо нельзя принудить к любви, а потому суфийская коммуникация с Учителем опосредована любовью и любовь является высшей формой коммуникации. Баязид – Бистами – Газали – Руми – Яссави – и эта линия наследования продолжается в учительско-ученической традиции исламского Востока.

Сегодня, к сожалению, образ преданного Ученика из Исламского Средневековья искажается различными исламистскими организациями экстремистского толка, например «Талибан», которые понимают смысл образования «Талиба» - «ученика» всего лишь как послушного воле Учителя. Но в данном случае, кто скрывается за фигурой «Учителя» и соответствуют ли они, Учителя, изначальной высокой миссии Учителя, согласно кораническим истинам, несущего свет в душу Ученика? Вопрос об этом сегодня открыт, он неоднозначен, он сложен и противоречив. Изначальный же смысл отношений Учителя и Ученика, заложенный в исламском мире, имел величайший гуманистический потенциал, он открывал Ученику простор для коммуникации с Богом, с Миром и Другим. В этой открывшейся для Ученика перспективе открывались возможности духовного совершенствования, действия в мире по законам нравственности, образования, открытия в самом себе таких сил, которые давали возможность учиться и жить, если не в жестоком мире, то в очень непросто.

Отношения Учителя и Ученика - это модус отношения Бога и человека. Смысл этого отношения - открыть духовное единство с учителем как путь к духовному единству с Богом. Поэтому доверие Ученика Учителю, в чем усматривают порой недостаток демократизма в исламском образовании, это путь обретения доверия к Богу. Образование - открытие для себя непреходящих совершенных форм бытия, в которых человек узревает великий смысл своей жизнедеятельности в этом мире. Эти формы не могут быть открыты

Учеником без очищения души в определенных процедурах, в том числе и без почитания Учителя. Причем, открытие этих форм должно состояться не только вне себя, как всеобщих форм, внешней для себя действительности, но и в себе, как фундаментальных форм личной жизнедеятельности. Кто в себе не откроет Бога, тот и вовне себя видит лишь ничтожное. Например, понять красоту не только как форму красивых вещей в мире, вне себя, но и внутри себя, как собственную меру, соразмерно которой следует жить человеку, чтобы исполниться в мире в целостности, а не ущербно и однобоко. И обретать прекрасное не как образцовое завершенное совершенное, которое следует лишь копировать, а как задачу бесконечного совершенствования, ибо божественные формы - это и личная задача каждого человека. Духовное совершенствование необходимо человеку для осознания личной ответственности за свои поступки в этом мире и когда пишут: «То, что «ислам из всех мировых религий в наибольшей степени освобождает человека от индивидуальной ответственности за происходящее, заслуживает особого внимания» /13/, то - это не невинное недоразумение. Ибо такие воззрения несут недоверие к гуманистической роли и значению ислама и отождествлению духовного величия ислама с деятельностью террористических организаций.

За проблемой душевного единства Учителя и Ученика, обращенных сердцами к Богу, стоит проблема формирования духовного единства человечества. Учение удерживается в жизни благодаря великой и неразрывной связи учеников и учителей. Критикам исламского образования следует напомнить, что институт Учителя-Ученика существует не только в исламской традиции. Такой институт существовал в средневековой Европе и не только в масонских организациях, и в России существовала культура взаимоотношения старцев-духовников и послушников. На Востоке же эта традиция не утрачена в различных духовных традициях и по нынешнее время: в индуизме, буддизме, даосизме, а также в различных эзотерических учениях.

Деятельность исламских Учителей состоит в том, чтобы помочь сформироваться Ученику как целостной личности, осознающей внутреннюю духовную свободу. Исламское образование не сводится к строгой системе знания. Речь не идет об обретении и преподавании неких безличных стереотипов. Процесс обучения в частности состоит и в том, чтобы преодолеть в себе случайное сознание и самосознание, которое сформировалось под давлением жизненных обстоятельств, и открыть в себе место для проявления божественного.

То обстоятельство, что духовные учителя без всяких видимых усилий сохраняют невозмутимость и простоту отношений в самых сложных жизненных ситуациях, свидетельствует о том, что эти личности являются интегрированными культурными пространствами, открытыми для свободного личностного развития.

Целью мусульманского образования является духовное самосовершенствование для открытия в себе Бога. Н.Рерих говорил, что в почитании Учителя выражено стремление к совершенству.

А роль Учителя состоит в том, чтобы помочь идти этим путем, а не в том, чтобы подчинить волю и ум Ученика своему личному господству. Именно поэтому исламским образованием не может заниматься кто угодно, а только тот, кто сам обладает соответствующими этой деятельности духовными качествами. Каждый Учитель почитаем потому, что его личность есть путь к Богу. Более того, великим Учителем почитался тот, кто смог сформироваться Ученику, превосходящего Учителя по своим духовным качествам. Если Учитель смысл образования замыкает на почитании себя, он перестает исполнять надлежащим образом свои функции и вступает на путь греха.

### Литература

1. Коран. 41:2. Перевод Г. Саблукова. Казань: Центральная типография, 1907.
2. Коран. 39:28; 39:29.
3. Коран. 39:12.
4. Аяа(т) – знамения, стихи Корана, знак, знамение, чудо. (Арабско-русский словарь. М., 1985, под ред. К. Х. Баранова).
5. Аль-Мунтахаб фи Тафсир аль Кур'ан аль-Карим. Каир. 2000.
6. Белл У.М. Уотт. Коранистика. Введение: С. 50.
7. Там же. С. 57.
8. Там же. С. 58.
9. Сейтахметов Н.К. Личностный смысл философской культуры. Алматы, 1993. С. 18.
10. Бубер М. Два образа веры. М., 1999. С. 9
11. Религиоведение. М: 2006. С. 419.
12. См. в кн. Бурдые П. Политическая онтология Мартина Хайдеггера. М.: Праксис, 2003. С. 261.
13. См. Б.Ф. Мартынов. Реально смотреть на вещи // Ж. Латинская Америка, 2005, № 2. <http://www.ilaran.ru/=39>.