



Концептуальные аспекты исламского образования

Р.М. Мухаметшин^{1а}

¹Российский исламский институт, г. Казань, Российская Федерация

^аORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6157-8437>, e-mail: rafikm@mail.ru

Резюме: Статья посвящена рассмотрению ключевых аспектов становления и функционирования исламского образования, начавшего формироваться с VII в. Выделяя основные периоды развития образования, автор концентрирует особое внимание на концептуальных аспектах каждого этапа, описывает специфику исламского образования и выявляет, с какими проблемами оно сталкивается в настоящее время, а также подробно рассматривает концепцию исламизации знаний, которая в современном исламском образовании занимает важное место.

Ключевые слова: исламское образование; методология образования; исламизация знаний; соотношение разума и веры в образовании; ценности в системе обучения

Для цитирования: Мухаметшин Р.М. Концептуальные аспекты исламского образования. *Minbar. Islamic Studies*. 2025;18(4):926–944. DOI: 10.31162/2618-9569-2025-18-4-926-944



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.



Conceptual aspects of Islamic education

R.M. Mukhametshin^{1a}

¹*Russian Islamic Institute, Kazan, the Russian Federation*

^aORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6157-8437>, e-mail: rafikm@mail.ru

Abstract: The article is devoted to the consideration of key aspects of the formation and functioning of Islamic education since the 7th century. Highlighting the main stages of the formation and development of education, the author focuses on the conceptual aspects of each stage. Special attention is paid in the article to the disclosure of the features of Islamic education and its modern problems. The author examines in detail the concept of Islamization of knowledge, which occupies a special place in modern Islamic education.

Keywords: Islamic education; educational methodology; Islamization of knowledge; correlation of reason and faith in education; values in the educational system

For citation: Mukhametshin R.M. Conceptual aspects of Islamic education. *Minbar. Islamic Studies*. 2025;18(4):926–944. (In Russ.) DOI: 10.31162/2618-9569-2025-18-4-926-944

Введение

Исламское образование во все времена находилось в центре внимания. А в современных условиях, к сожалению, в основном в западных средствах массовой информации, об исламском образовании вспоминают в связи с негативными политическими событиями. Например, когда 26 сентября 1996 г. талибы вторглись в Кабул, западные СМИ сразу заговорили о взаимосвязи природы исламского радикализма с религиозным образованием. Некоторые комментаторы поспешили возложить большую часть вины за воспитание радикалов именно на медресе, религиозные школы. В широко цитируемой статье в «New York Times Magazine» сообщалось, что в Пакистане «В 10 000 медресе страны учится один миллион студентов, и воинственный ислам лежит в основе большинства этих школ» [1, с. 1]. События в Индонезии вызвали аналогичные опасения по поводу политических последствий получения образования в медресе. В течение нескольких месяцев после отставки президента страны Сухарто в мае 1998 г. в городах и поселках по всей стране появились сотни радикальных исламистских военизированных формирований, которые не скрывали свои связи с исламскими школами. В конце 2002 г. исламским школам страны приписали связи с боевиками, ответственными за взрывы в октябре 2002 года на Бали. Для многих западных аналитиков эти и другие приме-



ры стали поводом для обвинения в том, что медресе являются «фабриками джихада» и форпостами отсталого средневековья [1, с. 1].

Такие трактовки, конечно, далеки от реального понимания сущности исламского образования. Но заложенная в них идея глубокой консервативности исламского образования с отсутствием четких ориентиров подготовки специалистов для уммы и общества в целом красной нитью проходит во многих исследованиях западноевропейских ученых. Однако в действительности проблема намного сложнее, чем кажется на первый взгляд. Тем более в современных условиях мусульманские общины интегрируются в социально-экономическую ткань поликонфессиональных, в том числе и западных, обществ. Исламское образование переживает период серьезных вызовов, но также пытается решить свою задачу по концептуализации, формированию практических моделей собственного развития.

Хотя существуют общие подходы к ценностям обучения, знаний и интеллекта в различных исламских дискурсах, вопрос о том, было ли образование, точнее исламская педагогика, самостоятельной дисциплиной, такой как юриспруденция (фикх), теология (калям), грамматика (нахв) или философия (фальсафа), остается неоднозначным. Некоторые исследователи предполагают, что исламского образования как самостоятельной дисциплины не существовало. Они резюмируют, что «несмотря на давнюю традицию уважения к образованию внутри ислама, никогда не было четкого и фундаментального утверждения принципов, на которых зиждется образование... не было сильной теоретической основы» [2, с. 519].

Безусловно, такой подход не соответствует действительности. В течение всей истории исламской цивилизации различные интерпретации и дискурсы образования, основные принципы получения и передачи знаний в обществе были в центре внимания мусульманских богословов. Дебаты о роли исламского образования в контексте современных подходов и сохранения традиций стали еще более востребованными, чем ранее, в трудах мусульманских мыслителей с середины XIX в. Поэтому исламское образование необходимо рассматривать как развивающуюся систему сохранения баланса между традицией и современностью, удовлетворения в той или иной форме потребностей мусульманской общины.



Основные этапы развития исламского образования

VII в.: период Откровения

Истоки исламского образования как отдельной отрасли восходят к откровениям, а также к жизни и деятельности пророка Мухаммада. Мактабы (куттабы) для обучения чтению и письму существовали еще до распространения ислама [3, с. 108–116]. Прапрадед пророка Мухаммада ‘Абд-Манаф ибн Кусай и сахаба Суфйан ибн Умаййа из Мекки упоминаются среди учеников этих мактабов до распространения ислама [4, с. 8]. Мусульмане сохранили эти мактабы и открыли новые, специально предназначенные для чтения и запоминания Корана. Дар аль-Аркам считается одним из первых мактабов, где новообращённых мусульман учили их новой вере. Пророк Мухаммад был основателем нового образования, выразителем его предназначения и содержания.

Исламское образование периода Откровения решало определенные задачи, выходящие и за систему самого образования. Во-первых, оно способствовало социальной трансформации племенной культуры и экономической власти, а также объединению арабских племён, заменяя племенные божества одним Богом, предлагая мусульманам преодолеть племенную, семейную и клановую дискриминацию. Переосмысление существующих практик в соответствии с новой исламской этикой и эпистемологией и их распространение также были частью новых подходов в образовании.

Учитывая, что Коран ещё не был ниспослан полностью, Пророк Мухаммад был единственным источником объективного толкования основополагающих принципов ислама. На ежедневной основе Пророк объяснял значение аятов Корана, качественное превосходство новой веры, а также демонстрировал его своими словами и действиями. Поэтому в образовании доминировали устные методы обучения и воспитания.

В период праведных халифов, в условиях расширения границ мусульманского государства, по мере того как мусульмане осваивали новые территории, начинали контактировать с новыми культурами и узнавали о том, как функционируют там учебные заведения, они заимствовали методы обучения, а также создавали собственные школы, чтобы формировать новую образовательную парадигму. Появился класс улемов, формировались новые дисциплины, связанные с изучением Корана, языковые предметы, такие как грамматика (нахв) и морфология (сарф), затем право (фикх) и хадисоведение и т.д.



Средневековые образовательные традиции (IX–XIII вв.)

Существует единодушное мнение о том, что в золотой век ислама огромные успехи в обучении и передаче знаний были достигнуты как аббасидами на Востоке, так и фатимидами в Северной Африке и омейядами в Андалусии, которые соревновались в легитимизации своих версий богословско-правовых школ и власти и оказали важное влияние на образование и в последующие века.

Такие известные учебные заведения, как аль-Карауин в Марокко, аль-Азхар в Египте, Байт аль-Хикма и медресе Низамиййа в Ираке и Иране, суфийские обители по всему мусульманскому миру, были лишь частью многочисленных центров формирования и распространения обширных знаний, образования и научной инфраструктуры того времени.

Несмотря на социальное расслоение и идеологические различия, педагоги были единодушны в том, что знание исходит от Бога и никакое истинное знание не может противоречить божественному знанию. Поиск правильных знаний и ответов на них был ключевой задачей. Дебаты об источниках, качестве и достоверности знаний привели к разработке инструментов и методов доказательства того, что основные знания соответствуют принципам ислама. Эти методы включали не только такид, но также истикра', кыйас, ра'й и иджитхад. Результатом этой интеллектуальной деятельности стало создание классификации наук, которая достигла кульминации в знаменитой иерархии знаний имама аль-Газали, где высшее знание (т.е. знание о Боге и дисциплины, связанные с пониманием, объяснением и применением этого знания) сопровождалось эмпирическими и лингвистическими дисциплинами, а заканчивалось эзотерическими (суфийскими) знаниями и объявлением философии вне закона. Эти эпистемологические рамки определили официальную концепцию исламского образования суннитов и их педагогику на всех уровнях на следующие семь веков. Они служили инструментом определения критерия ценностей знаний внутри самого исламского общества и за его пределами [4, с. 11].

В этих рамках средневековые мусульманские интеллектуалы, такие как Ибн-Сахнун (766–854), группа Ихван ас-Сафа' (X в.), Ибн-Мискавайх (ок. 932–1030), Ибн-Сина (980–1037), Насыр Хосров (1004–1088), Саади (1184–1293), Насыр-ад-дин Туси (1201–1274), Ибн-Халдун (1332–1406), аль-Калкашанди (1355–1418) и др., написали труды о классификации знаний, процессе, целях и методах образования и обучения, об отношениях между учителем и учеником (например, формы наказания и вознаграждения, родительское доверие) и связанных с ними терминах, таких



как мудрость (хикма, ма'рифат), интеллект ('ақль), знание (та'лим, та'диб, тарбия, 'ильм) и их эквиваленты в основных языках мусульманского мира [4, с. 11].

Образование в колониальный период (XVII–XIX века)

Колониализм поставил мусульман перед необходимостью реагировать на такие понятия и явления, как гуманизм, национальное государство, секуляризм, модернизация, через науку и технику и массовое светское образование. Все это бросило вызов исламскому образованию. Элиты мусульманских стран, такие как османские халифы и султаны, хедивы Египта и шахи Ирана, уже в середине XVII в. не могли не видеть достижения Европы и отправляли своих детей в эти страны для получения военной и административной подготовки [4, с. 12]. Учебные центры европейского образца появились и в Стамбуле, Тегеране, Каире, Бомбее, других мусульманских городах еще в доколониальный период. Мусульманская элита еще тогда играла заметную роль в заимствовании и институционализации западных образовательных идей и структур. Эти процессы параллельно сопровождались в конце XVIII – начале XIX в. возрождением таких традиционных образовательных центров, как аль-Азхар в Каире, ал-Мустансырийя в Багдаде, Сулеймания в Стамбуле, Фаузия в Иране и Деобанд в Индии.

Причины колонизации мусульманского мира и реакции на него трактуются по-разному. Некоторые видели причины колониализма в застое в сфере образования и культуры, а выходом из ситуации называли принятие колониальной системы образования, пропустив ее через фильтр исламской этики или через добавление исламских предметов в образовательные программы. Другие считали это Божьим наказанием для мусульман, которые сбились с истинного пути ислама, сопровождая это призывами к возвращению к чистому и первоначальному исламу.

Распространение западной системы образования, включая школы, учебные программы и подготовку педагогов по всему мусульманскому миру, привело к образовательному дуализму: с одной стороны – продолжение преемственности мактабов и медресе, а с другой – школьное образование западного образца. В первом случае ислам служил всеобъемлющей эпистемологической и этической основой, а во втором – ислам включался как предмет или как язык изучения текстов. Эта дихотомия между религиозными и светскими системами образования привела к размыванию основ традиционного исламского образования. Дуализм, а также социальное расслоение в среде учеников школ и вузов (например, появление частных элитных школ и вузов) привели к расширению социального неравенства в мусульманском мире. Ре-



лигиозное образование утратило свою привлекательность, городская элита направила свои взоры на западную систему образования, что привело к постепенной маргинализации классических мактабов и медресе.

Постколониальное исламское образование (1930–1970-е гг.)

Реакция мусульман на Запад с его секуляризмом, школьным образованием, техническими и социальными достижениями варьировалась между прямым его неприятием, адаптацией и полным принятием. Рашид Рида (1865–1935) на Ближнем Востоке, Мухаммад Икбаль (1877–1938), Абу-ль-А'ля аль-Маудуди (1903–1979), Фазлур Рахман (1919–1988) на Индийском субконтиненте, Мустафа Кемаль Ататюрк (1881–1938) и Фетхуллах Гюлен (1941–2024) в Турции, Абдурауф Фитрат (1886–1936) в Средней Азии, Хамиду Кейн (ум. 1962) в Западной Африке представляли этот разнообразный спектр мнений. В то время как М.К. Ататюрк маргинализировал исламское образование, а Х. Кейн колебался между современными европейскими и исламскими школами, большинство мусульманских мыслителей еще раннего колониального периода (Дж. аль-Афгани, И. Гаспринский и Саййид Ахмад Хан и др.) пытались примирить исламскую традицию с концепциями западной мысли и науки. Движение, возглавляемое аль-Маудуди в Индостане и Саййидом Кутбом (1906–1966) в Египте, объявило Запад с его системой знаний и его институтами основной угрозой мусульманской идентичности. Они подчеркивали безнравственность и секуляризм западного образования, видя в нем цивилизационную угрозу исламу, приравнивая Запад с его ценностями к джахилии (периоду невежества) в доисламской истории.

Период исламизации знаний (1970-1990 гг.)

Одним из ключевых направлений данного периода стало возрождение идеи исламизации знания, без изучения которой, в принципе, невозможно представить и понять современное исламское образование [об этом более подробно см: 5, с. 237–291]. Исламизация знаний является довольно четко выстроенной разнообразной и развивающейся гносеологической, онтологической и педагогической стратегией, цель которой – противодействие не только западным и светским знаниям, но и любым другим, возможно, даже и не западным, если они не соответствуют интересам мусульманского сообщества. Исламизация знаний уже претендует на выстраивание новой парадигмы в системе исламского образования: она основана на том, что все знания можно и нужно понимать только исходя из исламского мировоззрения. Без-



условно, нужно иметь в виду, что разные течения в исламе (прогрессивные и консервативные, шиитские, суннитские или суфийские) уже давно выработали собственные подходы использования исламского фактора в трактовке различных областей знания. Конкурирующие исламские традиции использовали исламизацию не только для отсеивания западных или светских знаний, но и для критики трактовок, которые не устраивали их и внутри самого мусульманского сообщества. В этом смысле исламизацию знаний можно рассматривать как идеологически обусловленную форму образовательного и интеллектуального ответа мусульман на столкновение с «другими», и не только с Западом.

Современная история мусульман стала свидетелем двух волн исламизации: как результат встречи с колониальным «другим» и как решение первой международной конференции по мусульманскому образованию в Мекке в 1977 г., в результате которой были созданы два крупных учреждения – Международный исламский университет в Исламабаде (1981) и Международный исламский университет Малайзии (1983). Основоположником этой концепции был малайзийский богослов Саййид Мухаммад Накыб аль-‘Атгас. Идею исламизации знаний еще до конференции 1977 г. изложил именно он. Дальнейшее развитие этой концепции принадлежит Исма‘илю аль-Фаруки (ум. 1986). Так, в 1981 г. аль-Фаруки учредил «Международный институт исламской мысли» (ИИТ) в Хедроне (штат Вирджиния), а в 1988 г. аль-‘Атгас основал «Международный институт исламской мысли и цивилизации» (ISTAC). Идеи аль-Фаруки были продолжены его преемниками Абу-Суляйманом [6; 7] и аль-‘Альвани [8], а идеи аль-‘Атгаса – его учеником Ван Даудом [9].

Но с самого начала позиции этих двух мыслителей значительно отличались друг от друга. Правда, у обоих представления о знании основаны на исламских метафизических, онтологических, гносеологических и аксиологических принципах, которые в качестве своей опоры используют понятие «таухид». Они оба разделяют убеждение, что Бог является источником всего знания и что знание является основой веры и добродетели. Они также сходятся во мнении, что корень проблемы всей уммы лежит, скорее всего, в системе образования, а не в самой системе современных знаний. Поэтому решение проблемы связано с исламизацией современных знаний, пропустив которые через исламское мировоззрение и ценности, можно использовать в процессе образования. Оба мыслителя утверждают, что западные социальные науки не являются полноценными, поскольку они не имеют никакого отношения к божественному откровению (вахй) как к конечному источнику знаний. Кроме того, они подчеркивают, что европейская эпистемология и концепция



знаний были разработаны всего лишь три столетия назад как часть западноевропейского интеллектуального опыта.

Что касается различий концепций аль-‘Аттаса и аль-Фаруки, то необходимость исламизации знаний по аль-Фаруки лежит в нерешенных проблемах уммы, в дуалистической системе образования и неспособности традиционной исламской методологии противостоять современной реальности. А аль-‘Атас пытается перейти к исламизации через осмысление проблем отдельно взятой личности. Ссылаясь на опыт Пакистана, Алжира, Ирака, Индонезии и Малайзии в качестве примеров непродуманного планирования образования, аль-‘Атас утверждал, что каждый из них продвигал образовательную концепцию развития «хороших граждан» на основе гуманистических, националистических и псевдорелигиозных постулатов. Но декларирования общечеловеческих ценностей недостаточно для того, чтобы кого-то считали хорошим мусульманином. Необходимо, чтобы вера отражалась в повседневной жизни личности, в ее индивидуальном поведении, в ее отношении ко Всевышнему и к окружающим [4, с. 17].

Аль-Фаруки считает, что процесс исламизации знаний также должен включать знания, унаследованные от прошлого из многовекового исламского наследия, а аль-‘Атас ограничивает концепцию исламизации только современными знаниями. Он убежден в том, что «внутренние» и «внешние» недостатки в мусульманском мире вызваны двумя основными причинами. Во-первых, утрата поведения, предписанного нормами шариата (адаба), что привело к непозволительному почитанию великих ученых прошлого [10, с. 34–38; 11, с. 20]; во-вторых, «потеря справедливости», что вызвало огромные проблемы и путаницу в эпистемологии и источнике знаний.

Самое большое различие между ними заключается в их понимании сущности самой методологии процесса исламизации современных знаний. Аль-‘Атас больше интересуется концептуальными проблемами, конкретные аспекты ее реализации им практически не прописаны. А аль-Фаруки разрабатывает методологию исламизации современных знаний на основе предложенного им принципа, которая предполагает несколько этапов [более подробно см.: 12].

Руководствуясь эпистемологической исламизацией знаний аль-‘Аттаса и аль-Фаруки, исламский образовательный дискурс в 1970–1990-х гг. сосредоточился на выявлении разницы между исламской и западной моделями образования. Многие сторонники исламизации утверждали, что причиной отсутствия достижений в сфере образования во всем мусульманском мире является маргинализация исламского образования. Аль-Атас утверждал, что западные модели образования, принятые му-



сультманскими странами, сковывали интеллектуальное развитие мусульман и их национальных государств.

Сторонники исламизации знаний корни отсталости мусульман видели и в богословских причинах – в отклонении и дистанцировании от ислама пророческого периода. Они утверждали, что любое общество, которое отклоняется от этого исламского идеала, является обществом, находящимся в конфликте, дисгармонии, и подвержено распаду.

Прагматизм и открытость исламского образования (2000-е гг.)

В этот период сторонники исламского образования и исламизации знаний достигли успехов в создании образовательных и социальных учреждений, центров исламоведения, мусульманских ассоциаций, исламских школ. Они разработали исламские учебные программы, учебники, образовательные ресурсы. Идеи одного из основателей Института политических исследований в Исламабаде Хуршида Ахмада (1932–2025) об экономике, исламская наука Саййида Хусайна Насра (р. 1933), исламизация социальных наук аль-Фаруки и концепция целостного образования, постнормального времени и трансмодернизма Зияуддина Сардара являются ключевыми направлениями в этот период.

Ученые обращают внимание на то, что именно в этот период медресе в Индии и в Юго-Восточной Азии уже включили западные науки в свои академические программы и практики. Синкретический опыт образования в Малайзии, новые проекты в Индонезии, на Филиппинах и в медресе Восточной Африки уже более прагматичны и конструктивны, чем учебные заведения предыдущих периодов. Они признают разнообразие и стараются заимствовать лучший мировой педагогический опыт и идеи, адаптировать их к своему культурному и ресурсному контексту. Другими словами, они уже отказываются от жесткого, поляризованного и антагонистического разделения идей, предложенного основоположниками исламизации знаний.

Характеризуя принципы классической исламизации знания, известный европейский мыслитель Тарик Рамадан (р. 1962) обратил внимание, что «хотя Божественное откровение универсально и всеобъемлющее... но то, что сейчас называется «исламским образованием», ограничивается механическим заучиванием стихов Корана, изучением пророческой традиции и канонов без реального духовного измерения. Обучение ритуалам перетекает в его абсолютизацию, и образование, которое предлагается, практически полностью не связано с западноевропейскими реалиями» [13, с. 127].



Тарик Рамадан предлагает более тщательно изучить опыт существующих моделей исламского школьного образования, сложившийся на Западе за последние 30 лет. Его призывы избегать антизападного фанатизма в условиях, когда для многих мусульман Запад стал уже вторым домом, оказали отрезвляющее влияние на образовательные сообщества мусульман.

Тарик Рамадан утверждает, что мусульманское образование не должно идти по пути создания параллельной государственной системе образования. Он считает, что государственные школы, где обучается большинство мусульманских детей, предоставляют возможности для получения всестороннего образования. Мусульмане должны использовать эту возможность. Это позволяет мусульманским детям учиться среди своих братьев и друзей в привычных условиях западного общества и сталкиваться с теми же проблемами, которых нельзя избежать, и, наконец, заставляет нас, считает Т. Рамадан, углубленно изучать общество, в котором живут мусульмане. Такой подход позволяет мусульманам интегрироваться на Западе на равных [13, с. 139].

Американский педагог, получивший образование в аль-Азхаре, Дауд Таухиди разработал новую модель исламского образования, применяемую в рамках своего проекта «Тарбийя» в Международной академии «Crescent» в штате Мичиган. Он обратил внимание на следующее: чтобы продемонстрировать свою исламскую идентичность, исламские школы должны реализовать образовательные программы через живую практику, посредством интеграции исламского духа в учебную программу и во внеклассную работу, не зацикливаясь на преподавании сугубо исламских предметов. Образовательная программа Д. Таухиди сосредоточена на развитии личности, на формировании критического мышления и навыках решения проблем, необходимых для эффективной работы мусульманам в любом обществе [о концептуальных позициях Д. Таухиди более подробно см.: 14].

Особенности исламского образования

По мнению многих мусульманских исследователей, существует два разных подхода к образованию: светский и исламский.

Первый подход, также известный как современное или светское образование, характеризуется исключением религиозных и духовных ценностей от самого процесса обучения. Исламский подход рассматривает религиозные ценности как фундамент, который составляет основу всего человеческого существования. В отличие от



светского, исламское образование фокусируется, прежде всего, на формировании мировоззрения обучающегося и его поведенческих установок.

Индонезийский ученый Хаким подходит к концепции образования с другой точки зрения. По его словам, исламское образование охватывает три основных направления: знание (когнитивное), привязанность (аффективное) и действие (психомоторное). Это понятие объединяет все аспекты человеческой деятельности и не ограничивается временными и территориальными рамками [15]. Его концепция исламского образования почти идентична точке зрения Сайида Хусайна Насра, который также подчеркивает важность этих трёх областей в процессе образования. При этом он предлагает обратить внимание на особенности личности обучающихся, чтобы полученные ими знания подкрепились глубоко осознанными моральными ценностями ислама, чтобы они получили знания не только для удовлетворения своего интеллектуального любопытства или для материальной выгоды, но и чтобы стать рационально мыслящими, обеспечивать материальное благополучие своих семей, нации и человечества [16].

Ряд учёных утверждают, что исламское образование от других типов обучения отличается только тем, что оно строится на передаче тех же традиционных знаний, но соответствующих догматическим основам ислама и его духовным ценностям.

Пожалуй, наиболее распространенной точкой зрения сегодня является концепция аль-'Аттаса [более подробно о позиции аль-'Аттаса см.: 17; 18], и поэтому стоит более подробно рассмотреть его позицию. Он утверждает, что исламское образование лучше всего проявляет себя тремя основными понятиями *Та'лим*, *Тарбия* и *Та'диб*. Каждое из них привносит свой важный аспект в концепцию исламского образования.

1. Та'лим. Это понятие обозначает процесс приобретения знаний для развития интеллектуальных и духовных способностей личности. Оно относится к знаниям, которые приобретаются или передаются в процессе обучения. Его можно рассматривать как процесс передачи знания обучающемуся, способствующий развитию и раскрытию его умственных способностей.

2. Тарбия. Это понятие рассматривают как процесс, через который личность переходит от одной образовательной стадии к другой, пока не достигает уровня полной зрелости. Тарбия относится к образованию в самом широком смысле и представляет собой процесс всестороннего образования, направленный на формирование личности, которая может быть полезна обществу и станет твердо отстаивать свою веру. Тарбия – это не просто форма обучения, а скорее всего целостный процесс



распространения через систему образования различных ценностей и формирования поведенческих установок личности в соответствии с принципами ислама.

3. Та’диб отражает социальные аспекты развития личности, являясь процессом приобретения необходимых умственных и духовных качеств, подтвержденным соответствующим нравственным поведением.

Аль-‘Аттас утверждает, что западная наука такие понятия, как сомнение и догадки, возводит до уровня научной методологии. Он считает, что сомнение – это «полезная и довольно особая эпистемология для приобретения знаний» [19, с. 12]. Но дело в том, что западная наука строится на игнорировании религиозных учений и верований. Она, хотя и подкреплена культурными традициями, но подвержена философским спекуляциям, связанным с мирской жизнью, что делает человека сугубо рационально мыслящим существом. В этом кроется и реальная конкретизация исламизации знаний, которую инициировал аль-‘Аттас. Он стремится заменить мировоззренческую установку мусульман исламским взглядом на жизнь, чтобы они могли воспринимать окружающий мир на основе исламских ценностей как на онтологическом, так и на гносеологическом и аксиологическом уровнях [19, с. 12].

Аль-Фаруки тоже утверждает, что именно «интеллектуальный и методологический упадок уммы является ядром ее недомогания» [11, с. 5]. А «образовательная система – рассадник болезни. Школы и колледжи порождают и увековечивают это самоустранение от ислама, от его наследия. Образовательная система – это лаборатория, где перемалывают мусульманскую молодежь, где ее сознание лепят через карикатурный образ Запада. В этой системе ее готовность прикоснуться к своему наследию и приблизиться к творческому осмыслению Ислама притупляется сомнениями и отклонениями, которые образовательная система внедрила в каждую клетку ее сознания» [11, с. 5]. А ученик аль-Фаруки ‘А. Абу-Суляйман считает, что «мы должны реорганизовать и переориентировать методологию исламского образования и обучения, чтобы положить конец запутанному дуализму, разделяющему знания на интеллектуальные, социальные, религиозные и правовые категории, тем самым создавая дальнейший дуализм в руководстве» [20, с. 10].

Фазлур Рахман был одним из главных критиков проекта исламизации знаний. Он выдвигает следующий тезис: центральная проблема, которая сегодня обсуждается, заключается в том, что многие видят современный мир построенным на знаниях, которые не следуют исламским принципам. Но, как он считает, проблема не в самих знаниях, а в том, что их неправильно использовали. Сами по себе знания не могут быть ни хорошими, ни плохими. Ф. Рахман, критикуя идеи аль-Фаруки, утверждает,



что следует избегать чрезмерного увлечения созданием сложных механизмов воспроизводства исламского знания [21, с. 4]. Другой современный британо-пакистанский мыслитель – Зиауддин Сардар (р. 1951), ставя под сомнение методологические принципы аль-Фаруки о единстве истины и знаний, утверждает, что если приравнять истину к знанию, то можно столкнуться с некоторыми трудностями. Многие ученые признают, что определенная часть знаний, которую мы считаем истиной сегодня, потенциально может быть опровергнута в будущем. Если знание равно истине, задается он вопросом, то поиск новых знаний будет ли таким же, как поиск истины? Если Бог является истиной в последней инстанции, то это не означает ли, что может быть нескольких истин [22, с. 104]?

Вали Реза Наср (р. 1960), ирано-американский учёный, считает, что реализация проекта исламизации знаний нередко приобретает политизированный характер и теряет свой научный смысл. А у людей, которые реализуют этот проект, часто не хватает опыта в областях, которые они стремятся преобразовать, и они иногда заменяют строгую методологию верой [более подробно см.:23].

Заключение

Несмотря на убедительные доводы основоположников концепции исламизации знаний в пользу интеграции исламских ценностей в современную науку, эта концепция стала объектом разностороннего изучения и критики с самого начала. Исследователи обращают внимание на:

- отсутствие методологической четкости. Представители этой концепции свои концептуальные разработки не подкрепляют конкретными рекомендациями для ее реализации;

- хотя концепция исламизации знаний является убедительной, ее практическая реализация сталкивается со значительными проблемами. В современном мире представлены различные системы знаний и мировоззренческих установок, что затрудняет распространение единого исламского взгляда на все сферы знаний;

- существует опасение, что чрезмерный акцент на исламизации может привести к интеллектуальному изоляционизму и тем самым помешать мусульманам активно участвовать в международных академических проектах и научных исследованиях;

- определение консенсуса между верой с разумом и эмпирическим исследованием – постоянная проблема для концепции исламизации знаний. Абсолютизация интеграции исламских ценностей в науку и акцент на вере может помешать развитию эмпирических знаний и научных достижений в целом в мусульманских обществах;



– ориентация на исламизацию знаний делает эту концепцию менее актуальной в поликонфессиональных сообществах, где представлены различные системы убеждений и секуляризм. Эта концепция не может служить основой для диалога и сотрудничества между различными религиозными и культурными сообществами.

Исламское образование, безусловно, целостно в том смысле, что оно затрагивает разум, сердце и душу, в равной степени служит божественной цели. Оно переносит знания через образование и обучение, воспитывает духовные и этические принципы, совершенствует социальное поведение личности. Система образования бесстрастно относится к материальным мирским благам и концентрируется на формировании праведных, духовных, нравственных и благочестивых членов общества.

Но такие подходы к исламскому образованию включают в основном теоретические аспекты обучения. Система исламского образования все больше теряет свое качество, снижается ее эффективность и функциональность во многих обществах, поскольку эта образовательная программа затрагивает в меньшей степени современные проблемы, она в большей степени нацелена на подготовку специалистов, сфера применения которых ограничена религиозной сферой. Поэтому сегодня очень важно, чтобы исламское образование повернулось лицом к современным проблемам, отказываясь от чрезмерной концентрации на академических и коммуникативных компетенциях, перешло на подготовку специалистов, востребованных в различных сферах общества.

Литература

1. *Schooling Islam: the culture and politics of modern education*. Robert W. Hefner and Muhammad Qasim Zaman (ed.). Princeton University Press; 2007. 277 p. DOI: 10.2307/j.ctt7rqjj
2. Halstead M. An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*. 2004;40(4):517–529.
3. Редькин О.И. Арабская письменность: до или после ислама. *Вестник СПбГУ. Сер. 13*. 2012;2:108–116.
4. Sarfaroz N.A. Niyozov, Nadeem Memon. Islamic Education and Islamization: Evolution of Themes, Continuities and New Directions. *Journal of Muslim Minority Affairs*. March 2011;31(1):5–30.
5. Седанкина Т.Е. *Исламская методологическая традиция: классические и современные подходы*. Казань, 2025. 374 с.



6. Абдулхамид Абу Сулайман. *Возрождение высшего образования в мусульманском мире*. Коротчикова П. (пер.). Острог, 2019. 60 с.
7. Абдулхамид Абу Сулейман. *Методология исламской мысли*. Вахид С. (пер.). 1-е изд. Институт интеграции знаний; 2024. 97 с.
8. Таха Джабир аль-Альвани. *Самобытность и универсальность современной исламской мысли*. Казаков С. (пер.). Институт интеграции знаний, 2024. 392 с.
9. Wan Daud M. *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naguib Al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization; 1998. 555 p.
10. Ismail Raji Al-Faruqi. *Al-Tawheed: Its Implication for Trought and Life*. Kuala Lumpur: International Islamic Federation of Student Organisation; 1983. 256 p.
11. Ismail Raji Al-Faruqi. *Islamization of knowledge: General Principles and Work Plan*. Herndon: International Institute of Islamic Thought; 1989. 126 p.
12. Febri Priyoyudanto. *Model of Islamization of Knowledge: Syed Muhammad Naquib Al-Attas, Ismael Raji Al-Faruqi, And Fazlur Rahman*. Selangor–Malaysia, 2013. 24 p.
13. Ramadan T. *Western Muslims and the Future of Islam*. London: Oxford University Press; 2004. 272 p.
14. Энн Эл-Мослимани. *Обучение детей: моральный, духовный и комплексный подход к развитию образования*. Меликова М.Л. (пер.). Тбилиси, 2020. 199 с.
15. Muhammad Naufal Hakim. The concept of Sufism and its Relationship with Moral Education (Examine Hamka's thought). *International Postgraduate for Interdisciplinary Islamic Studies*. October 2023;1(1):143–154.
16. Jalil M.H., Rahman N.A. Human Development in The Works of HAMKA. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2022;11(3):1096–1103.
17. Мухаммад Накиб аль-Атас. *Введение в метафизику ислама. Изложение основополагающих элементов мусульманского мировоззрения*. Пер. с англ. Москва–Куала Лумпур: Ин-т Исламской цивилизации; 2001. 410 с.
18. Al-Attas S. M. N. *The concept of education in Islam: a framework for an Islamic philosophy of education*. Kuala Lumpur: Muslim Youth Movement of Malaysia; 1980. 17 p.
19. Hanif M., Prasetianingtiyas H. Islamization of Science in the Era of Society 5.0: Study of al-Attas' Thought. *International Journal of Social Science and Religion*. 2023;4(1):1–21.
20. AbdulHamid AbuSulayman. *Islamization: Reforming Contemporary Knowledge*. Herndon, Virginia London: International Institute of Islamic Thought; 1994. 60 p.



21. Rahman F. Islamization of Knowledge: A response. *American Journal of Islamic Social Sciences*. 1988;5(1):3–11.

22. Sardar Z. *Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come*. London: Mansell Publishing Limited; 1985. 367 p.

23. Seyyd Reza Nasr Vali. Islamization of Knowledge: A Critical Overview. *Islamic Studies*. 1991;30(3):387–400.

References

1. *Schooling Islam: the culture and politics of modern education*. Robert W. Hefner and Muhammad Qasim Zaman (ed.). Princeton University Press; 2007. 277 p. DOI: 10.2307/j.ctt7rqjj

2. Halstead M. An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*. 2004;40(4):517–529.

3. Redkin O.I. Arabskaya pismennost': do ili posle islama [Arabic script: before or after Islam]. *Vestnik Cankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 13* [Bulletin of Saint Petersburg State University. Ser. 13]. 2012;2:108–116. (In Russian)

4. Sarfaroz N.A. Niyozov, Nadeem Memon. Islamic Education and Islamization: Evolution of Themes, Continuities and New Directions. *Journal of Muslim Minority Affairs*. March 2011;31(1):5–30.

5. Sedankina T.E. *Islamskaya metodologicheskaya traditsiya: klassicheskiye i sovremennyye podkhody* [Islamic Methodological Tradition: Classical and Modern Approaches]. Kazan, 2025. 374 p. (In Russian)

6. Abdulhamid Abu Sulaiman. *Vozrozhdeniye vysshego obrazovaniya v musul'manskoy mire* [The Revival of Higher Education in the Muslim World]. Korotchikova P. (tr.). Ostrog, 2019. 60 p. (In Russian)

7. Abdulhamid Abu Sulaiman. *Metodologiya islamskoy mysli* [Methodology of Islamic Thought]. Wahid S. (tr.). 1st ed. Institute of Knowledge Integration; 2024. 97 p. (In Russian)

8. Taha Jabir al-Alwani. *Samobytnost' i universal'nost' sovremennoy islamskoy mysli* [The Originality and Universality of Modern Islamic Thought]. Kazakov S. (tr.). Institute of Knowledge Integration Publ.; 2024. 392 p. (In Russian)

9. Wan Daud M. *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naguib Al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization; 1998. 555 p.

10. Ismail Raji Al-Faruqi. *Al-Tawheed: Its Implication for Trought and Life*. Kuala Lumpur: International Islamic Federation of Student Organisation; 1983. 256 p.



11. Ismail Raji Al-Faruqi. *Islamization of knowledge: General Principles and Work Plan*. Herndon: International Institute of Islamic Thought; 1989. 126 p.
12. Febri Priyoyudanto. *Model of Islamization of Knowledge: Syed Muhammad Naquib Al-Attas, Ismael Raji Al-Faruqi, And Fazlur Rahman*. Selangor–Malaysia, 2013. 24 p.
13. Ramadan T. *Western Muslims and the Future of Islam*. London: Oxford University Press; 2004. 272 p.
14. Anne El-Moslimani. *Obucheniye detey: moral'nyy, dukhovnyy i kompleksnyy podkhod k razvitiyu obrazovaniya* [Teaching children: a moral, spiritual, and holistic approach to educational development]. Melikova M.L. (tr.). Tbilisi, 2020. 199 p. (In Russian)
15. Muhammad Naufal Hakim. The concept of Sufism and its Relationship with Moral Education (Examine Hamka's thought). *International Postgraduate for Interdisciplinary Islamic Studies*. October 2023;1(1):143–154.
16. Jalil M.H., Rahman N.A. Human Development in The Works of HAMKA. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2022;11(3):1096–1103.
17. Muhammad Naqib al-Attas. *Vvedeniye v metafiziku islama. Izlozheniye osnovopolagayushchikh elementov musul'manskogo mirovozzreniya* [An Introduction to Islamic Metaphysics: An Exposition of the Fundamental Elements of the Muslim Worldview]. Translated from English. Moscow–Kuala Lumpur: Institute of Islamic Civilization Publ.; 2001. 410 c. (In Russian)
18. Al-Attas S.M.N. *The concept of education in Islam: a framework for an Islamic philosophy of education*. Kuala Lumpur: Muslim Youth Movement of Malaysia; 1980. 17 p.
19. Hanif M., Prasetianingtiyas H. Islamization of Science in the Era of Society 5.0: Study of al-Attas' Thought. *International Journal of Social Science and Religion*. 2023;4(1):1–21.
20. AbdulHamid AbuSulayman. *Islamization: Reforming Contemporary Knowledge*. Herndon, Virginia London: International Institute of Islamic Thought; 1994. 60 p.
21. Rahman F. Islamization of Knowledge: A response. *American Journal of Islamic Social Sciences*. 1988;5(1):3–11.
22. Sardar Z. *Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come*. London: Mansell Publishing Limited; 1985. 367 p.
23. Seyyd Reza Nasr Vali. Islamization of Knowledge: A Critical Overview. *Islamic Studies*. 1991;30(3):387–400.



Информация об авторе

Мухаметшин Рафик Мухаметшович, действительный член (академик) Академии наук Республики Татарстан, доктор политических наук, профессор, ректор Российского исламского института, ректор Казанского исламского университета, директор Совета по исламскому образованию, г. Казань, Российская Федерация.

About the author

Rafik M. Mukhametshin, Full Member (Academician) of the Academy of Sciences of Tatarstan Republic, Dr. Sci. (Politics), Full Professor, Rector of Russian Islamic Institute and of Kazan Islamic University, Chairman of the Council for Islamic Education, Kazan, the Russian Federation.

Раскрытие информации о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 20 октября 2025
Одобрена рецензентами: 15 ноября 2025
Принята к публикации: 20 ноября 2025

Article info

Received: October 20, 2025
Reviewed: November 15, 2025
Accepted: November 20, 2025