

УДК 316.74:2(470.67)

**Вопросы мусульманского образования в современном дагестанском обществе:
(на примере примечетских школ)**

Р.О. Рамазанов

*Дагестанский федеральный исследовательский центр
г. Махачкала, Россия*

Аннотация. В российском обществе имеет место противоречивое отношение к мусульманскому образованию, что вполне объяснимо на фоне протекающих не только в нашей стране, но и в мире сложных религиозных процессов. Существование религиозного экстремизма, желание молодых людей получать образование в исламских государствах, при том, что данный процесс вообще не контролируется официальной светской властью, впрочем, как и духовными мусульманскими центрами, вызывает вполне объективные нарекания. В основном вопросы возникают по поводу деятельности, получивших зарубежное религиозное образование выпускников на территории России: как и что они будут проповедовать, к чему призывать молодое поколение, которому характерны не вполне окрепшие ценностные установки и нравственные ориентации. Более того, утверждать, что в настоящее время в России религиозное мусульманское образование превратилось в поле идеологической борьбы между официально признанными (традиционными) и оппозиционными (нетрадиционными) религиозными течениями, и вполне может выступить барьером на пути появления радикальной идеологии в молодежной среде. В статье анализируется история возникновения примечетских школ, процесс обучения в них, показано отношение населения в разные исторические периоды к мактабам. Показано, что в регионах распространения ислама в общественном сознании существует потребность в функционировании мактабов. Такая же потребность в мактабах имеет место и в западном обществе, ибо масштабная миграция последователей ислама в европейские государства способствовала изменению как этнической, так и религиозной карты континента. Однако, религиозные процессы в западных государствах сопровождаются противоречивыми процессами, вызванными стремлением мигрантов-мусульман интегрироваться в мультикультурное общество, их ориентированностью на самоизоляцию. Такое этническое поведение мигрантов, причем носителей, которые отличаются не только по культурному коду, но и мировоззренческим установкам при благоприятной ситуации способствует формированию интолерантности в общественном сознании и поведении как приезжих, так и представителей принимающего общества.

Ключевые слова: мусульманское образование; медресе; примечетская школа; ислам; образовательная сфера; программы обучения; российское общество; мусульмане.

Для цитирования: Рамазанов Р.О. Вопросы мусульманского образования в современном дагестанском обществе: (на примере примечетских школ) // Caucasian Science Bridge. 2020. Т. 3. №1. С. 18–28.

**Issues of Muslims education in modern Dagestan society
(on the example of mosque school)**

Rashid O. Ramazanov

*Dagestan Federal Research Center
Makhachkala, Russia*

Abstract. In Russian society, there is a contradictory attitude towards Muslim education, which is understandable against the background of complex religious processes taking place in the world, and not only in our country. The existence of religious extremism, the desire of young people to receive education in Islamic states, despite the fact that this process is not at all controlled by the official secular authorities, however, as well as spiritual Muslim centers, cause quite objective criticism. In addition, mainly questions arise about the activities of graduates who have received foreign religious education on the territory of Russia: how and what they will preach, what to call on the younger generation, which is characterized by not fully strengthened value attitudes and moral orientations. Moreover, to argue that at present in Russia Muslim religious education has turned into a field of ideological struggle between officially recognized (traditional) and oppositional (non-traditional) religious movements, and may well act as a barrier to the emergence of radical ideology among the youth. The article analyzes the history of the emergence of the mosque schools, the learning process in them, shows the attitude of the population in different historical periods to the maktab. It is shown that in the regions of the spread of Islam in the public consciousness there is a need for the functioning of

maktabs. The same need for maktabs also exists in Western society, for the large-scale migration of followers of Islam to European states has contributed to a change in both the ethnic and religious map of the continent. However, religious processes in Western states are accompanied by contradictory processes caused by the lack of desire of Muslim migrants to integrate into a multicultural society, their focus on self-isolation.

Keywords: Muslim education; madrasah; mosque school; Islam; educational sphere; training programs; Russian society; Muslims.

For citation: Ramazanov R.O. Issues of Muslims education in modern Dagestan society (on the example of mosque school) // Caucasian Science Bridge. 2020. Vol. 3. №1. P. 18-28.

Религиозный ренессанс начала XXI в. в России выдвинул на повестку дня тему, до этого времени не представлявшую особого интереса для обществоведения, в данном случае – это вопрос о конфессиональном образовании. Особенно актуальной проблема религиозного образования является для всего мусульманского сообщества Российского государства и данное обстоятельство обусловлено важнейшей ролью, которую играет исламское вероисповедание в его социокультурной сфере. Причем религиозное образование является базисной надстройкой для воспроизводства долговечных основ духовной жизни социума. Особенно это актуально для Северного Кавказа, подавляющая часть которого является носителем мусульманского вероучения (Блейх, 2017).

Исследователи отмечают, что в конце XX в., когда общество стремилось восстановить утраченные в советский период духовные и культурные традиции, среди народов, традиционно исповедующих ислам, начался процесс реисламизации, и у мусульманского сообщества появилась возможность восстановления и развития исламского образования (Мухаметшин, 2015). В нулевых годах в системе религиозного образования процесс стихийного и количественного роста стабилизировался, появились профессионально работающие мусульманские учебные заведения. Однако в настоящее время можно утверждать о наличии многочисленных проблем, препятствующих выстроить полноценную систему мусульманского образования (Мухаметшин, 2013).

Изучение состояния мусульманского образования в современном российском обществе закономерно поставил вопрос об обозначении дальнейшего пути его развития, что и нашло отражение в статье Р.М. Мухаметшина «Стратегические направления развития мусульманского образования в России». Так, по утверждению Р.М. Мухаметшина за последние годы в России в области исламского образования решается комплекс базовых задач: 1. формируется система конфессионального, государственно-общественного управления исламским образованием, развиваются механизмы выработки и реализации религиозно-образовательной политики России, предусматривающие вхождение исламского образования в единое образовательное и правовое пространство; 2. подготовка педагогических и управленческих кадров для мусульманских учебных заведений приобретает определённую систему, осуществляется повышение квалификации, их профессиональная переподготовка; 3. методическая и информационная база исламского образования с учётом особенностей богословско-правовых школ; 4. создаются организационно-управленческие механизмы, обеспечивающие реализацию гарантии доступности исламского образования с учётом возрастающих конфессиональных потребностей населения (Мухаметшин, 2015). Вместе с тем, как показывает практика, развитие исламского образования является сложным процессом. Поэтому ряд проблем концептуального, информационного, кадрового характера ещё ждут своего изучения и решения (Мухаметшин, 2013).

Далее, он одним из основных пунктов в реализации стратегических направлений исламского образования в современной России определяет необходимость раз-

вивать систему мектебов – начальных воскресных религиозных школ как самых многочисленных, востребованных в сфере мусульманского просвещения и, как следствие, оказывающих значительное влияние на формирование различных (в т.ч. и не традиционных для России) богословских представлений. Вместе с тем, он утверждает, что, несмотря на наличие примерных образовательных программ для мектебов, в реальности контроль за содержанием учебного процесса в них не осуществляется, поэтому допускает осуществление контроля и управления ими через систему вузов, медресе, ДУМ на основе введения соответствующих показателей оценки их работы при одновременном обозначении зависимости финансирования и других мотивирующих факторов ее качеством (*Мухаметшин, 2015*).

Основные мероприятия по реализации стратегии мусульманского образования заключаются в: а) утверждении Советом по исламскому образованию концепции развития исламского образования в России и образовательных стандартов по среднему и высшему профессиональному образованию для мусульманских учебных заведений России; б) проведении научных исследований и мониторингов состояния образовательного процесса в учреждениях мусульманского образования, потребностей в образовательных услугах в регионах, выработке единой кадровой политики и разработке рекомендаций по развитию сферы мусульманского религиозного образования; в) разработке и обновлении нормативных и методических документов для реформирования мусульманского религиозного образования; г) анализе учебно-методической обеспеченности учреждений мусульманского образования, экспертизе учебно-методической литературы; д) разработке и издании учебно-методической литературы по наиболее востребованным направлениям; е) укреплении структур обеспечивающих реализацию этой стратегии, в первую очередь Совета по исламскому образованию; ж) разработке механизмов модернизации мусульманского религиозного образования, проведении исследования результативности внедрения образовательных технологий, на основании которого будет осуществляться разработка рекомендаций по проведению корректирующих действий; з) проведении постоянных курсов повышения квалификации и методических семинаров, организации стажировок (в том числе зарубежных) для преподавателей мусульманских учебных заведений, имамов, государственных служащих, представителей СМИ и общественных организаций, работников силовых структур, учителей общеобразовательных школ (*Мухаметшин, 2015*).

В. Якупов рассматривает проблемы и трудности организации начального исламского образования при мечетях, в связи с чем вводит в оборот термин «начальное примечетское медресе», которым будет охватываться проводимая в мечетях вся образовательная активность. В этой связи он предлагает на рассмотрение разработанный им проект «Примерного положения о начальном примечетском медресе», основываясь на том, что основным звеном системы мусульманского просвещения является образовательная деятельность, проводимая на уровне мечети, в которых обучение исламу существовало в разных формах – детские лагеря, курсы арабской графики, курсы Корана, а также мечети при которых имеются медресе и т.д. Количество таких курсов было большим в начале 90-х гг., в последующем оно снизилось. По мнению В. Якупова, снижается внимание со стороны мусульманского духовенства и общественности к низовой форме мусульманского обучения, и для повышения ее престижа он предлагает унифицировать, во-первых, его организационное оформление в мусульманских приходах, во-вторых, ввести в оборот термин «начальное примечетское медресе», которым будет охватываться вся проводимая в мечетях образовательная деятельность (*Якупов, 2009*).

Н.О. Блейх, проанализировав имеющиеся в науке исследования по конфессиональному образованию, к достоинствам учебно-воспитательной работы этих образовательных заведений относит а) индивидуальный подход к каждому муталиму (ученику); б) передовые по тем временам методики обучения; в) конкуренцию среди преподавателей (ученик мог перейти к более знающему учителю); г) поощрение знаний окружающими. Вместе с тем, она обозначает причины, из-за которых традиционное мусульманское образование подвергалось справедливой критике: а) не было определенного срока начала занятий и приспособленных для этого помещений; б) само обучение не имело определенной методики и проходило на арабском (в большей степени), староосманском и татарском языках; в) практиковались наказания; г) обучение было сословным и платным (Блейх, 2017).

Н.А. Нефляшева обращает внимание на существование в науке определенного разнобоя в определении начального сегмента мусульманского образования: «в наименовании религиозных школ в региональной русской документации отсутствует терминологическая ясность – они называются "начальными школами медресе" и мектебе, что не соответствует принятой на Ближнем Востоке терминологии. В практике русского делопроизводства и произведениях адыгской интеллигенции начала XX в. название медресе закрепилось за начальными школами, а за средними – мектебе» (Нефляшева, 2009). Также возражения исследователей вызывала и сама система мусульманского образования, в данном случае, мактаб, который выступает своего рода начальной школой. Например, С. Форфоровский в своей статье «Дагестанская мусульманская школа» отмечает, что программа обучения в мактабе ограничивалась в основном привитием учащимся навыков беглого механического чтения. Обучались учащиеся и письму, однако объем знаний по этому предмету был у них даже скуднее, чем по чтению. Окончившие мактаб с трудом умели писать и списывать текст с оригинала (Каймаразов, 2012): «даже при благоприятных условиях, кончая курс школы, курс, продолжающийся около четырех лет, туземный мальчик приобретает умение механически читать, и читать только те книги, по которым он учился (остальные разбираются обыкновенно с большим трудом) и выводить буквы или списывать с данного оригинала. Привычка к механическому чтению укореняется так сильно, что зачастую, прочитав самое простенькое изложение на родном языке, ученик, окончивший школу, не в силах пересказать его своими словами. Это при благоприятных условиях...» (Форфоровский, 1915). Обычно же горский мальчик уходил из школы, научившись только механическому чтению или «унося смутное представление о существовавших каких-то замысловатых крючках, точного смысла и значения которых постигнуть ему так и не удалось» (Форфоровский, 1915).

Если обратиться к современным исследователям, то заслуживает внимания позиция А.Р. Наврузова, утверждающий, что «за пятнадцать лет, прошедшие со времени воссоздания системы исламского образования в стране, с достаточной определенностью выявились как общие тенденции, определяющие его существование сегодня, так серьезные недостатки и упущения религиозной школы и, наконец, возможные перспективы ее развития и адаптации к нуждам быстро меняющегося постсоветского общества» (Наврузов, 2007).

Если обратиться к методике обучения, то оно в начальной мусульманской школе начиналось с изучения арабской азбуки, после чего приступали к прохождению соответствующих глав Корана. Каждая глава Корана прочитывалась по нескольку раз до тех пор, пока ученик не начинал совершенно свободно и бегло читать ее, причем содержание прочитанного он не понимал (Туземец. Грамотность в горах Дагестана., 1900), что можно классифицировать как катехизический метод обучения.

Абдулла Омаров в «Воспоминаниях муталима» следующим образом описал методику проведения занятий в своей школе: «мулла призывал к себе каждого из них (ученика – авт.) по очереди и заставлял сперва прочесть вчерашний урок, потом сам читал новый урок с переводом на туземный язык, слово в слово; наконец, заставлял ученика прочесть то же самое, и это служило уроком для следующего дня. Если же ученик не выучил вчерашнего урока, тогда новый урок откладывался. В остальное время дня ученики занимались сами, а кадий только изредка замечал, когда кто-нибудь из нас сидел без книги, что ученик должен иметь перед собой книгу» (Омаров, 1868).

По мнению М.Н. Фархшатова, учебный курс мектеба соответствовал поставленной цели – включал чтение и письмо на арабском языке, языки тюрки, вероучение и начальные сведения из арифметики. Установленного срока обучения в начальной школе не было, обычно он составлял 3 – 4 четыре года. Ученики учили не звуки, а название букв. Выучив алфавит, они приступали чтению по книге «Иманшарты» («Основы веры»), а затем по «Афитияку» сначала говорили названия букв слога и только потом читали весь слог. В лучших мектебах одновременно усваивалась буквенная символика чисел, иногда и письмо. При этом серьезной преградой на пути усвоения детьми был разрыв между языком обучения в школе и языком общения в семье, поэтому не случайно многие шакирды, даже проучившись 2-3 зимы, выходили из мектебов так и не научившись читать. Овладев механизмом буквосложения, лучшие ученики мектеба на второй или третий год обучения приступали к чтению религиозно-дидактических произведений восточных и местных писателей на языке тюрки: «Ахырзаманкитабы» («Книга о светопреставлении») С. Бакыргани, «Кисса-и Йусуф» («Книга о Юсуфе») Кол Гали, «Рисала-и Газиза» («Трактат, посвященный Газизе») Т. Ялсыгулова, «Мухаммадийа» («Книга, посвященная пророку Мухаммаду») М. Челеби, «Субаталь-гад жизин» («Слабость немощных») СуфиАллаяра, «Бадавам» («Постоянно повторяй») и «Кисикбашкитабы» («Книга об отсеченной голове») неизвестных авторов и др. Изучение этих книг играло важную роль в религиозно-нравственном воспитании учащихся. В форме диалогов, анекдотов, красочно и живо описанных сцен они исподволь внушали читателю идеи и доктрины ислама. В то же время от знакомства с лучшими образцами мусульманской назидательной литературы школьники выносили и некоторые сведения по истории, географии, этике, эстетике, что способствовало нравственному развитию детей (Фархшатов, 1994).

Если обратиться к истории появления примечетских школ, то в этой связи справедлива позиция К.И. Насибуллова, что «необходимость передачи верующим-неофитам основ религиозных знаний в соответствии с принятым религиозным канонам привела к формированию в составе религиозных конфессий особого института начального религиозного образования... Именно религиозное образование приводит к систематическим изменениям в его убеждениях, установках, что, в конечном счете, обеспечивает формирование особого стиля жизни верующего человека» (Насибуллов, 2015). Также следует отметить, что значимость начального сегмента религиозного образования для деятельности религиозных сообществ в российском обществе существенна из-за несформированности трансляции религиозных знаний, более того, исследователями подмечен тот факт, что «молодое поколение, выросшее в современной России, оказывается более компетентным в религиозных вопросах, нежели старшее поколение, чье мировоззрение формировалось под влиянием советской образовательной системы» (Насибуллов, 2015).

К 60-м гг. XIX в. мектебы и медресе представляли собой типичные школы ислама, перенесенные из мусульманского Востока, но приспособленные к местным

условиям. В национальном плане они были нейтральны и обучаться в них мог любой мусульманин. Формы организации мектебов и медресе определялись религиозными традициями, что делало их похожими на аналогичные учебные заведения мусульманского мира. Так продолжалось и в первые пореформенные десятилетия. «Еще 25 лет назад, – писал чиновник Министерства просвещения Н.А. Бобровников в 1913 г., – входя в мектеб или медресе в Алжире, Константинополе или Бруссе, я чувствовал себя как бы перенесенным в Приволжские местности: до такой степени общая картина была тождественна» (Фархшатов, 1994).

При оценке учебно-воспитательной деятельности традиционных мектебов и медресе сложилось одностороннее мнение в силу ряда субъективных факторов, хотя, М.Н. Фархшатов приводит мнение Н.П. Остроумова, что в России «за единичными исключениями, почти не знают мусульманской школы» (Фархшатов, 1994). Далее, М.Н. Фархшатов исходит из утверждения, что организация учебно-воспитательной деятельности школы определяется ее целью, при этом опираясь на Акте частного совещания духовных лиц округа Оренбургского магометанского духовного собрания, по которому «конечная цель мектеба научить мусульманских детей чтению и письму, познакомить их с установками ислама, воспитать их в доброй нравственности и указать им путь к достижению благополучия земного и небесного и тем содействовать миру и покою государства» (Фархшатов, 1994).

Если обратиться к системе образования в нашей республике, то в XIX в. в Дагестане существовали и параллельно развивались школы двух типов: светские школы, в которых обучение проводилось на русском языке, и религиозные мусульманские школы с преподаванием на арабском языке. При этом главное назначение школ первого типа сводилось к подготовке из представителей чиновников военно-административного аппарата, а в учебных заведениях второго типа система подготовки служителей религиозных культов, специалистов-теологов, богословов, определялась историческими, национально-религиозными особенностями. В целом школы были недоступны большей части горских детей, о чем свидетельствует тот факт, что в школах обоих типов к концу XIX в. обучалось примерно 7,5% всех детей школьного возраста (Багатырадаева, 2013).

Известно, что процесс исламизации Дагестана начался в период арабских завоеваний (VII в.), охватил новые районы в эпоху монгольских нашествий и в основном завершился в XVI в. (Шихсаидов, 1969). Распространение ислама сопровождалось созданием очагов мусульманского образования – мактабов и мадраса. В них дагестанские дети и молодежь наряду с грамотой обучались догматам мусульманской религии. С упрочением позиций ислама мусульманские школы открывались повсеместно, а в крупных селениях имелось по несколько таких школ. Мусульманская система образования получила в Дагестане широкое распространение, а мусульманские школы стали важнейшими центрами обучения и воспитания подрастающего поколения.

Вопрос мусульман, роль их духовных центров и духовных лиц, степень воздействия на общественное сознание, более того, нежелание мусульман-мигрантов адаптироваться в местное сообщество, несомненно, довольно сильно актуализирован. Также вопрос мусульманского образования актуализирован не только в российском обществе, но и в западных государствах, поэтому представляется важным показать существующие в зарубежной науке точки зрения в отношении мусульманского образования. Поэтому остро стоит вопрос исследования исламского фактора в западном обществе, следовательно, представляется важным анализ зарубежной научной литературы, в которой излагается исламская проблематика и образование.

Проблема социального самочувствия мусульманского населения в странах Западной Европы актуализировалась на фоне мощных миграционных процессов, которые протекают в этих государствах. Одним из существенных факторов в данном, довольно сложном и противоречивом, процессе является рост численности мигрантов, которые в силу самых разных причин вынуждены покидать свою историческую родину и переселяться в экономически развитые страны. Как правило, появление людей, отличающихся от местного населения не только этнокультурными различиями и вероисповеданием, но и чисто физическим типом, цветом кожи и т.д. вызывает неоднозначное отношение и восприятие в западном мире, которое, несмотря на провозглашение принципов толерантности, все же является обществом со своей специфической культурой поведения и жизни.

В этой связи можно вспомнить развернувшееся против ношения хиджабов в общественных местах во Франции движение – с одной стороны, ущемление прав человека, которые незыблемы для западного общества, с другой, противоречат устоям самого государственного устройства. Также в Нидерландах был принят закон, который также вводит запрет на ношение исламской одежды. Возникает вполне обоснованный вопрос «В чем состоит мотивация такого решения власти?». Можно предположить в том, что в этих государствах совершаются террористические акты, как выходцами из мусульманских стран, так и представителями местного населения, которые придерживаются националистической идеологии.

Исходя из того факта, что начальное мусульманское образование существенно влияет на массовое сознание мусульман, определенную трудность представляет объяснение нежелания рассмотреть сложные вопросы не только мусульманского образования, но и вообще нахождение мусульман в чуждом для них практически по всем параметрам западном обществе, в котором они, более того и не желают адаптироваться, предпочитая анклавное проживание с сохранением своих социокультурных ценностей. Примером является турецкое население, например, в Германии: они имеют точки общественного питания со своей национальной кухней, телевидение, вещающее на их родном языке и т.д., что позволяет им, совершенно не ущемляя себя в этнокультурном и этнорелигиозном плане жить в чуждой в культурном, национальном, конфессиональном отношении среде. Если научное сообщество не изъявляет особого желания изучать вопрос адаптации мусульман в западном обществе, то западные исследователи широко обсуждают вопросы мусульманского образования в русле мультикультурализма, хотя политика «плавильного котла», как признают сами западные лидеры (например, А. Меркель) не смогла себя в полной мере реализовать, более того, можно утверждать, что она потерпела крах, ибо мусульманское население изначально и не было ориентировано на принятие ценностей западного общества и не собиралось отказываться от своей специфической этноконфессиональной культуры.

Если обратиться к работам западных ученых, например, австралийский исследователь Я. Хассен усматривает научную значимость изучения мусульманских школ с целью сохранения стабильности в поликультурном обществе, что позволит обеспечить национальную безопасность и это при том, что численность мусульманского населения в Австралии, по его же данным, довольно небольшая (всего 2,2 % от общего числа жителей) Далее Я. Хассен указывает на критику, которой подвергаются исламские школы в Австралии, придерживаясь мнения, что не исламские школы формируют исламскую идентичность, а ключевую роль в данном процессе выполняет семья, а также родственники (*Hassen, 2013*).

Вопросы исламских школ, их роль в формировании идентичности, в данном контексте исламской, а также связь идентичности с семьей и ближним кругом родственников рассмотрена в работе шведских исследователей Дж. Бергланд и Б. Джент, которые на примере анализа традиционного пакистанского общества установили существование таких понятий как «бирадари», связанное с семьей и ближайшими родственниками, и «изаат», обозначающее семейную честь. По их утверждению старшие члены семьи являются хранителями традиций, но преемственность может быть нарушена из-за тяготения молодежи к салафитской версии ислама (*Berglund, Gent, 2019*)

Проблема финансирования государством исламских школ в Англии рассматривается в рамках исследования их роли в формировании исламской идентичности (*Hills, 2019*). Вместе с тем, в английском социуме имеет место негативное отношение к государственному финансированию исламских школ, с мотивацией, что они формируют исламскую идентичность (*Meer, 2019*).

Еще в 80-х гг. XX в. в европейских государствах появляются мусульманские школы с государственным финансированием. В Швеции мусульмане составляют вторую по численности религию в стране после христианства. По мнению Дж. Бергланд, большая часть мусульман в шведском обществе не являются религиозными, но определенная часть (немногим более 100 тыс.) хотят жить по исламу. Такая же картина характерна для Норвегии, где около 100 тыс. мусульман хотят жить по исламским канонам. В Осло мусульманская школа просуществовала 2 года с 1999 по 2001 гг. В Финляндии существовала мусульманская школа в 1948–1969 гг., в настоящее время исламское образование доступно при мечети в Хельсинки для небольшого числа учащихся. В Дании действует около 20 мусульманских школ, их финансирование осуществляется частично государством, а часть платы за обучение вносят родители учащихся (месячная плата за обучение составляет 40 евро). В 2010 г. в Дании функционировала 21 мусульманская организация, которые обладали определенными налоговыми привилегиями. Учащиеся остаются изучать религиозные дисциплины в школе после уроков или в выходные дни, либо получают исламское образование дома. Мусульманские школы Дании контролирует не министерство образования, а сторонняя структура, выбранная родителями. Основная проблема в том, какому направлению в исламе соответствует образовательный процесс. Вторая статья первого Дополнительного Протокола Европейской Конвенции по правам человека гласит: «Каждый имеет право на образование... Государство должно уважать право родителей обучать детей в соответствии с их религиозными и философскими убеждениями». В Дании в начале 90-х гг. мусульманские школы критиковали по трем пунктам: а) менеджмент, б) уровень образования, в) ценности и стандарты. Результатом критики стало изменение закона о независимых школах, суть которого заключалась в том, что школы должны готовить учащихся к жизни в свободном и демократическом обществе. Это означало, что управляющий персонал таких школ должен говорить и писать на датском языке, а преподавание в начальной школе также должно вестись на датском.

Выше было отмечено, что Европейская конвенция по правам человека гарантирует право родителей обучать детей в соответствии с их религиозными убеждениями. Если обратиться к другой европейской стране, то в Швеции первая мусульманская школа открылась в 1993 г., в настоящее время в стране действует уже 15 школ и в каждой насчитывается от 20 до 750 учащихся. В них обучают чтению Корана, арабскому, истории ислама и на их изучение отводится от 1 до 3 часов в неделю. Согласно исследованиям Национального агентства образования Швеции, в 1997 г. мусульман-

ские родители отдают своих детей в мусульманские школы, потому что хотят сформировать у детей правильное представление об исламе, уважение мусульманских канонов в потреблении пищи, ношении одежды, совершении молитвы и пожертвовании финансовых средств на благотворительность. В качестве мотива у родителей, предпочитающих мусульманское образование, может выступать страх перед опасностью, которую представляют алкоголизм и наркомания. При этом исследователи отмечают, что родители могут испытывать определенные сложности в коммуникации с руководством и преподавателями городских школ, что также может служить одной из причин, по которой родители предпочитают мусульманское образование для своих детей. Как представляется, родители руководствуются соображениями безопасности и благополучия при выборе мусульманских школ, нежели городских школ. Иными словами, выбирая мусульманскую школу, родители хотят обеспечить своим детям благоприятную среду, в которой отсутствует дискриминация и ущемление прав меньшинств. Для родителей, предпочитающих мусульманское образование, ислам – это норма и дети должны получать знания о лучшей жизни с исламской точки зрения. Такая же картина характерна и Дании, где мусульманские родители предпочитают отдавать своих детей в католические школы, нежели в государственные, поскольку там они получают позитивное знание о религии, там строгая дисциплина и небольшое количество иностранцев. В Швеции, как и в других государствах, есть, выступающие против религиозного образования, считая, что частные мусульманские школы раскалывают общество. На основе проведенного анализа мусульманского образования в европейских странах Дж. Бергланд делает вывод, что учреждение мусульманских школ – это способ организации жизни в соответствии с исламом. Ислам – это норма, формирующая образ жизни и способ обретения знаний. Однако следует помнить, что различия между различными школами в исламе существенны (Berglund, 2014).

Таким образом, проведенный анализ показывает, что проблема мусульманского образования актуализирована в современном российском обществе, более того, автор предполагает, что обучение в исламских учебных заведениях способствует формированию религиозной, в данном контексте, исламской идентичности.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Рамазанов Рашид Омариевич

Кандидат политических наук, научный сотрудник

Институт истории, археологии и этнографии, Дагестанский федеральный исследовательский центр Российской академии наук

E-mail: rashram@yandex.ru

Ramazanov Rashid Omarievich

Candidate of Political Science, Research scientist

Institute of History, Archeology and Ethnography, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences

E-mail: rashram@yandex.ru

Литература

1. Berglund J., Gent B. Believing, belonging and behaving: some considerations when teaching about Islam // URL: https://www.su.se/polopoly_fs/1.385561.1526389353!/menu/standard/file/.

2. Berglund Jenny Islamic Education in Secular Society: The Case of Northern Europe // Ислам в мультикультурном мире: Мусульманские движения и механизмы воспроизводства идеологии ислама в современном информационном пространстве: сб. ст. / Отв. ред. Д.В. Брилев. Казань: Изд-во КФУ, 2014. С. 309 – 329.

3. *Hassen Y.* Making Muslims: The Politics of Religious Identity Construction and Victoria's Islamic Schools // *Islam and Christian – Muslim Relations*. 2013. Vol. 24, № 4. P. 501 – 517.
4. *Hills P.A* Normative Approach to the Legitimacy of Muslim Schools in Multicultural Britain // URL: <https://schoolsweek.co.uk/a-normative-approach-to-the-legitimacy-of-muslim-schools-in-multicultural-britain>.
5. *Meer N.* Muslim schools in Britain: challenging mobilisations or logical developments? // URL: <https://scholar.google.ru/citations?user>.
6. *Багатырадаева А.Р.* Формирование и развитие культурно-образовательных учреждений в процессе становления культурно-образовательного пространства в Дагестане во II половине XIX века // *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2013. № 2 (23). С. 35 – 39.
7. *Блейх Н.О.* Модель традиционного исламского образования народов Северного Кавказа (X – XVIII вв.) // *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2017. Т. 3. № 3. С. 170 – 182.
8. *Каймаразов Г.Ш.* Мусульманская школа Дагестана в конце XIX – начале XX века // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2012. № 10 (24). Часть 1. С. 95 – 98.
9. *Мухаметшин Р.* Мусульманское образование в современной России на рубеже XXI века // *Ислам в России: наука и образование. Материалы научной конференции*. СПб., 2013. С. 720 – 724.
10. *Мухаметшин Р.М.* Система мусульманского образования в современной Центральной России в контексте внутриконфессиональных процессов // *Ислам и государство в России*. Уфа, 2013. С. 17 – 21.
11. *Мухаметшин Р.М.* Стратегические направления развития мусульманского образования в России // *Ислам в современном мире*. 2015. Том 11. № 4. С. 35 – 46.
12. *Наврузов А.* Перспективы исламского образования в Дагестане // *Вестник Евразии*. 2007. № 3. С. 78 – 89.
13. *Насибуллов К.И.* Начальный сегмент мусульманского образования: итоги мониторинга примечетских курсов в Республике Татарстан // *Исламоведение*. 2015. №1. С. 29 – 42.
14. *Нефляшева Н.А.* Мусульманское образование на Северо-Западном Кавказе (вторая половина XIX – начало XX в.) // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 13. Востоковедение*. 2009. № 4. С. 72 – 92.
15. *Омаров А.* Воспоминания муталима // *Сборник сведений о кавказских горцах (ССКГ)*. Тифлис, 1868. Вып. 1.
16. *Туземец.* Грамотность в горах Дагестана // *Этнографическое обозрение*. 1900. № 1. С. 106 – 120.
17. *Фархатов М.Н.* Народное образование в Башкирии в пореформенный период, 60 – 90-е годы XX в. М., 1994. – 144 с.
18. *Форфоровский С.* Дагестанская мусульманская школа // *Журнал Министерства народного просвещения*. 1915. Ноябрь. С. 16 – 21.
19. *Шихсаидов А.Р.* Ислам в средневековом Дагестане. Махачкала, 1969. – 252 с.
20. *Якупов В.* Начальное примечетское медресе // *Минар*. 2009. № 1(3). С. 69 – 72.

References

1. Bagatyradaeva A. R. Formation and development of cultural and educational institutions in the process of formation of cultural and educational space in Dagestan in the second half of the XIX century // *Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*. 2013. No. 2 (23). pp. 35-39.
2. Bleikh N. O. Model of traditional Islamic education of the peoples of the North Caucasus (X – XVIII centuries) // *Bulletin of the Tyumen State University. Humanitarian studies. Humanitates*. 2017. Vol. 3. no. 3. pp. 170-182.
3. Kaimarazov G. Sh. Muslim school of Dagestan at the end of the XIX – beginning of the XX century // *Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice*. 2012. No. 10 (24). Part 1. pp.95-98.
4. Mukhametshin R. M. Strategic directions of development of Muslim education in Russia // *Islam in the modern world*. 2015. Vol. 11. No. 4. pp. 35-46.
5. Mukhametshin R. Muslim education in modern Russia at the turn of the XXI century // *Islam in Russia: science and Education. Proceedings of the scientific conference*. St. Petersburg, 2013. pp. 720-724.
6. Mukhametshin R. M. The system of Muslim education in modern Central Russia in the context of intra-confessional processes // *Islam and the state in Russia*. Ufa, 2013. p. 17-21.
7. Navruzov A. Prospects of Islamic education in Dagestan // *Vestnik Evrazii*. 2007. No. 3. pp. 78-89.

8. Nasibullov K. I. The initial segment of Muslim education: the results of monitoring of university courses in the Republic of Tatarstan. 2015. No. 1. pp. 29-42.
9. Neflyasheva N. A. Muslim education in the North-Western Caucasus (the second half of the XIX – beginning of the XX century). Mosk. un-ta. Ser. 13. Oriental studies. 2009. No. 4. pp. 72-92.
10. Omarov A. Memoirs of mutalim / / Collection of information about the Caucasian mountaineers (SSKG). Tiflis, 1868. Issue 1.
11. Farkhshatov M. N. Folk education in Bashkiria in the post-reform period. 60-90 - ies of the XX century. M., 1994. 144 p.
12. Forforovsky S. Dagestan Muslim school / / Journal of the Ministry of Public Education. 1915. November. p. 16-21.
13. The native. Literacy in the mountains of Dagestan // Ethnographic review. 1900. No. 1. pp. 106-120.
14. Shikhsaidov A. R. Islam in medieval Dagestan. Makhachkala, 1969. 252 p.
15. Yakupov V. Initial Tibetan madrasah / / Minar. 2009. No. 1(3). pp. 69-72.
16. Berglund Jenny Islamic Education in Secular Society: The Case of Northern Europe // Islam in the multicultural world: Muslim movements and mechanisms of reproduction of the ideology of Islam in the modern information space: collection of articles / Ed. by D. V. Brilev. Kazan: KFU Publishing House, 2014. pp. 309-329.
17. J. Berglund, B. Gent Believing, belonging and behaving: some considerations when teaching about Islam. Available at: https://www.su.se/polopoly_fs/1.385561.1526389353!/menu/standard/file/.
18. Meer N. Muslim schools in Britain: a challenging mobilisations or logical developments? Available at: <https://scholar.google.ru/citations?user>.
19. Hassen Y. Making Muslims: The Politics of Religious Identity Construction and Victoria's Islamic Schools / / Islam and Christian – Muslim Relations. 2013. Vol. 24, No. 4. p. 501-517.
20. Hills P. A Normative Approach to the Legitimacy of Muslim Schools in Multicultural Britain Available at: <https://schoolsweek.co.uk/a-normative-approach-to-the-legitimacy-of-muslim-schools-in-multicultural-britain>.

Поступила в редакцию

15 февраля 2020 г.