

Д.В. Шмонин



Технология блага: очерки теологии образования

Дмитрий Викторович Шмонин

Технология блага. Очерки

теологии образования

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=41861046

Технология блага: очерки теологии образования. / Шмонин Д.В.:

Познание; Москва; 2018

ISBN 978-5-906960-12-2

Аннотация

В монографии раскрываются возможности и специфика теологического подхода к образованию. Парадигмы, системы, модели, концепции, в которых педагогика находит свое воплощение, суть отражение не только технологических достижений цивилизации, но и господствующих в обществе мировоззренческих установок, результат междисциплинарного осмысления философских идей, педагогической теории и практики. Особую роль в такой мировоззренческой поддержке образования играют религия и теология. Теология рассматривается как уровень формирования ценностей, как своего рода философия образования. Именно теологический подход позволяет наиболее полно раскрыть христианскую идею образования и представить просвещение, обучение,

воспитание как единый путь интеллектуального и нравственного преобразования человека.

Наиболее крупные формы образования и педагогические системы, соответствующие историческим эпохам, автор описывает как основные образовательные парадигмы: античную (древнюю), христианскую (схоластическую, средневековую), новоевропейскую (просвещенческую, секулярную), включающую современный этап второй половины XX – начала XXI в. Идущие на фоне стремительных изменений в глобальном мире процессы позволяют говорить о рождении новой образовательной парадигмы, что заставляет нас вновь обратиться к идее образования и ее религиозным ценностно-мировоззренческим основам.

Содержание

Предисловие	6
Введение	13
Часть I	50
Богословие в образовании[62]	50
Конец ознакомительного фрагмента.	64

Дмитрий Шмонин

Технология блага: очерки теологии образования

Допущено к публикации Издательским советом Русской
Православной Церкви
ИС Р17-714-0578

Рецензенты:

член-корр. РАО А.В. Лубков (Московский педагогический
государственный университет),
профессор протоиерей Владимир Мустафин (Сант-Пе-
тербургская духовная академия)

Предисловие

В книге прорисовывается *теологический подход* к идее образования, причем с четко артикулируемой православной позиции. Именно такой подход позволяет наиболее полно раскрыть христианскую идею образования и представить просвещение, обучение, воспитание как единый путь интеллектуального и нравственного становления человека, его преобразование.

Христианская идея образования – не историко-культурный феномен, утративший актуальность. Она универсальна и современна. Она опирается на теологию, которая на протяжении полутора тысячелетий задавала высочайший мировоззренческий уровень проектирования и трансляции ценностей и смыслов, определявших развитие педагогики и образовательных систем в каждую из эпох истории. Об этом свидетельствуют наиболее крупные исторические формы образования, фактически соответствующие определенному этапу развития человеческой культуры. Такие исторические формы мы назвали *основными образовательными парадигмами*. Основных образовательных парадигм можно выделить три: *античную (древнюю), христианскую (схоластическую, средневековую), ново-европейскую (просвещенческую, секулярную*, включая современный этап второй половины XX – начала XXI в.). Каждая из них, помимо «педаго-

гического» отражения эпохи, приобрела глобальный культурообразующий характер, и в той или иной мере сохраняет это значение для современной цивилизации.

Нынешние процессы, в том числе усиливающееся несоответствие между мощными технологическими прорывами в сфере обучения, с одной стороны, и заметной деградацией содержания образования, низведением последнего до уровня «оказания услуг населению», с другой стороны, на фоне стремительно меняющегося в существенных чертах глобального мира, позволяют предположить, что на наших глазах и при нашем участии происходит рождение новой образовательной парадигмы, об описании которой говорить преждевременно, но для осмысления векторов уже идущих процессов и возможного влияния на них необходимо учитывать и интегрировать позитивный опыт трех известных нам парадигм, вновь обращаясь к *иде*е образования.

Парадигмы, системы, модели, концепции, в которых педагогика находит свое воплощение, суть отражение не только технологических достижений цивилизации, но и господствующих в обществе мировоззренческих установок, результат междисциплинарного осмысления философских идей, педагогической теории и практики.

Ценностно-мировоззренческое обоснование идеи образования, включающее определение главной цели всей системы трансляции знаний, просвещения, обучения и воспитания человека, сохранения и воспроизводства культуры, ча-

сто называют философией образования¹.

Содержание философии образования было и остается неоднородным в различные эпохи, в него включаются религиозно-теологические, философские, культурологические, политико-идеологические и иные компоненты, обеспечивающие ценностно-мировоззренческие регулятивные функции, сохраняющиеся за этой областью мышления на протяжении всей истории педагогической мысли, образования и – шире – социальной истории. И если мы говорим о парадигмальном разломе в образовании, о векторах модернизации и позитивном развитии, то проектирование новой образовательной парадигмы также должно иметь мировоззренческое, ценностное обоснование.

Поэтому сейчас христианская идея образования, как и нормотворческая роль теологии, казалось, забытые и утраченные навсегда, вновь востребованы. Рассматривая теологию в одной из основных ее функций как системообразующее начало определенной религиозной традиции и, в силу этого, как мировоззренческое и нормотворческое начало культуры, мы предлагаем использовать ресурс теологии как философии образования. Такую роль теология играла как минимум в течение полутора тысячелетий человеческой истории.

Непростительной ошибкой будет не использовать этот

¹ Огурцов А.П., Платонов В.В. *Образы образования. Западная философия образования. XX век*. СПб.: Изд-во РХГИ, 2004.

мощный ресурс. Поэтому наша книга посвящена идее образования в теологической перспективе. Она задумывалась как стереотипное издание сборника «О философии, богословии и образовании» (2016)², однако в ходе работы автором было решено исключить из книги материалы нескольких интервью, которые можно найти на электронных ресурсах³, и дополнить их текстами новых статей, написанных в 2017 г. Материалы книги исправлены и дополнены, изменены заголовки, структура приобрела более удобный и понятный для читателя монографический характер. Новое название отражает направленность на решение сверхзадачи – раскрытие современного значения теологии как отрасли знания и расширения возможностей контекстно-исторического рассмотрения проблем образования с теологического уровня.

² Шмонин Д.В. О философии, богословии и образовании. СПб.: Изд-во РХГА, 2016.

³ Интервью журналу «Невский богослов», 2013, № 9, «О «Богословиях родительного падежа» и богословском образовании», в котором рассматриваются: ситуация в сфере теологического образования в России и за рубежом, сходство и различие философии и теологии, а также особенности структуры ведущих учебных заведений, дающих теологическое образование; интервью «Нельзя сдавать позиции» (О богословии образования и образовательной политике), опубликованное на сайте patriarchia.ru 1 октября 2014 г., где шел разговор о роли и задачах кафедры педагогики и теории образования Общецерковной аспирантуры и докторантуры на базе РХГА, а также о программе по теологии образования; текст краткого телевизионного интервью православному телеканалу «Союз» (Программа «Есть что сказать», 26 октября 2015 г.) «О теологии и педагогике», где была предпринята попытка кратко обсудить новую ситуацию с теологией, возникшей после ее утверждения в качестве научной специальности.

Во втором разделе книги дается обзор ключевых моментов самих исторических форм образования (основных образовательных парадигм) с целью извлечения тех элементов и компонентов, в том числе религиозно-теологических, которые актуальны для построения новой образовательной парадигмы.

Новоевропейская образовательная парадигма на этапе своего развития в XX в. пережила очередной этап секуляризации, в ходе которого в большинстве стран религия и Церковь практически полностью утратили нормотворческую функцию по отношению к образованию. Надежды на то, что ценностно-мировоззренческую недостаточность восполнят своим содержанием позитивные науки или философские учения, не оправдались. Присутствует определенное разочарование в естественно-научном знании. Все более сложное, дифференцирующееся научное знание оказалось неспособным к ответам не только на смысложизненные, экзистенциальные запросы человека, но и на вопросы глобального развития. Этот недостаток компенсируется разнообразием философско-культурологических предложений, в том числе постмодернистских, которые, отвергая любые «формы тоталитаризма» (включая религию и Церковь), делают ставку на индивидуальную свободу и плюрализм в социальной жизни (включая образование), поскольку видят именно в них гарантию стабильного развития цивилизации. Однако в последние десятилетия глобальная ситуация начинает менять-

ся. И эти изменения возвращают нас к вопросу современной парадигмы философии образования, которая будет включать теологические компоненты, отражающие феномен возвращения религии как института в социальную жизнь, возрастания субъектной роли религиозности в образовании.

Отметим, что теология, как и философия, с одной стороны, и педагогика как наука об образовании, с другой стороны, суть разноплановые вещи, как говорят в формальной логике – несравнимые понятия. Мы стараемся показать сложность и несводимость этих предметных областей к чему-то однородному: содержание теологии в той части, в какой оно ориентировано не прямо на богопознание, но на познание сотворенного Богом мира, относится к ценностно-мировоззренческой предметности, в то время как содержание педагогики – к предметности технологической.

Об этом принципиальном различии, казалось бы, ясном и очевидном, часто забывают, возлагая на педагогику самообосновывающие функции. Или, осознавая эту невозможность, стараются найти ценностно-смысловые основания разрабатываемых ими концепций и моделей в разнообразии культурологических и философских подходов. Такие попытки дают шанс задуматься, «что образование, оторванное от воспитания, от нравственности, не принесет тех плодов, которых от него ожидают. Ведь задача образования – не просто дать человеку некую сумму знаний, но воспитать его как личность <.. > В этой сфере как раз религия может

стать мощной союзницей системы образования, потому что она помогает наполнить образовательный процесс высшим смыслом»⁴.

⁴ *Иларион (Алфеев), митр.* Церковь и мир: Диалоги о временном и вечном. М., 2014. С. 201.

Введение

Религиозное образование и образовательные парадигмы⁵

Теология – основа и неотъемлемая часть религиозного образования. С учетом мировоззренческой важности христианской парадигмы, ключевым для понимания образования как такового оказался термин религиозное образование; без раскрытия его содержания сложно осуществлять дальнейшие логические переходы. При многообразии типологий и классификаций, используемых теоретиками образования, основополагающей с богословской точки зрения следует считать демаркационную линию между религиозным и религиозноведческо-культурологическим (мировоззренчески и методологически светским) типами образования. Граница видна отчетливо: если мировоззренческое ядро образовательной модели имеет религиозный (религиозно-конфессиональный) характер, то мы имеем дело с религиозным образованием, если нет, то речь идет о какой-либо из форм светского образования – независимо от педагогических технологий, дидактических приемов, конкретных целей и задач, которые ставит перед собой педагог или учащийся, отношений между

⁵ Текст впервые опубликован как статья в журнале: Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2013. Т. 14. Вып. 2. С. 47–64.

ними, и даже независимо от того, в каких видах и ракурсах религия («священное», «религиозное», «духовное») попадает в фокус изучения. И если это основание классификации смешивают с другими, возникает путаница, мировоззренческие и ценностно-смысловые пустоты, которые порождают иллюзии возможности создания и успешного функционирования неких «гуманитарных», «неконфессионально-религиозных», «мультикультурных» подходов к изучению религии, выстраивания учебных программ и индивидуальных маршрутов учащихся в зависимости от убеждений их учителей или родителей, представлений о религиозных культурах, а также индивидуальных пожеланий, возможностей и планов⁶, либо от общеевропейских предписаний, требующих недопущения «интолерантности» в школе.

Понятно, что сами эти ценностно-мировоззренческие «зазоры» стали закономерным результатом трехсотлетнего развития ново-европейской образовательной парадигмы, в рамках которой сформировалось то самое секулярное понимание образования, в котором отсутствовала «вертикальная связь» с Богом. Идею раскрытия образа Божиего в человеке, его преображения через воспитание и приобщение к знанию, богоуподобления в предельной перспективе, – все это заменили «горизонтальными связями», то есть самоопределением человека в рамках общения с другими людьми, ко-

⁶ *Ингрейв Дж.* Духовность: современные тенденции в религиозном образовании // Петербургский образовательный форум-2010. Спб., С. 42–49.

торое, вспомним Иммануила Канта, осуществляется «в пределах только разума».

Образование есть универсальное условие воспроизводства и развития культуры. Это способ формирования человека, синтез воспитания и просвещения, интеллектуального, культурного и духовного становления человеческого «я», открытия (добавит верующий человек) в душе человека образа Бога⁷.

Педагогическая теория и практика образования обеспечивают «детальную прорисовку» узора социальной ткани; благодаря образованию формируются типологические и индивидуальные черты человека в контексте определенной эпохи. Вместе с тем вряд ли следует с излишним оптимизмом смотреть на возможности «опережающей функции образования»⁸: образовательные парадигмы, системы модели, концепции суть отражение господствующих в обществе ми-

⁷ Закон «Об образовании в Российской Федерации», принятый и одобренный обеими палатами парламента и подписанный Президентом страны в канун 2013 г., дает следующее определение (статья 2): «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов...»

⁸ Дудина М.Н. Новая образовательная парадигма: проблемы качества образования // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 5. С. 32

ровоззренческих установок, имеющих интеллектуальных и технологических достижений. И в этом смысле образование следует за устремлениями эпохи, обеспечивая систематизацию и трансляцию накопленного знания. Иначе говоря, цивилизация, в свою очередь, ведет за собой образование, определяя, каким ему быть, действуя через специфические формы формирования «социального заказа».

Важно, однако, чтобы на каждом временном отрезке это влияние было взаимным: пассивность одной из сторон (условно говоря, «общества» и «образования») приводит к дисбалансу и кризису. Вот и в наши дни социальные вызовы формируют новую ситуацию в образовательной среде. Вопрос заключается в том, чем откликнется эта среда на изменения, какого типа реакции в ней пойдут⁹.

В сравнении с условиями работы советской педагогики нынешнее образовательное пространство более свободно и разнообразно, образовательная среда в значительной мере ориентирована на гуманитарное знание. В самом деле, одним из ведущих принципов в 90-е гг. был провозглашен принцип гуманизации, означавший тогда отказ от идеологии и признание приоритета общечеловеческих ценностей, культуры общества, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Трудно однозначно судить о качестве во-

⁹ *Балицкая А.П.* Образование в России: стратегия модернизации. Аналитический доклад // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. 2011. № 1 (11). С. 3–13.

площения этой идеи. Очевидно, впрочем, что если бы процессы «гуманизации и гуманитаризации образования» были однозначно успешными, руководство страны сейчас не говорило бы столь настойчиво о кризисе в естественно-научной и технико-технологической областях и об избытке на рынке труда экономистов, гуманитариев и педагогов. Однако очевидно и то, что отказ от гуманитарной культуры, попытки заместить ее в учебном процессе «информатизацией» (мода «нулевых» годов) или прагматичными в идеале, но абстрактными на практике «компетентностями» нового поколения образовательных стандартов, приведут (и уже приводят) к еще менее однозначным результатам.

Образование должно иметь мировоззренческое, ценностно-культурологическое обоснование; последнее невозможно без междисциплинарного осмысления философских идей, педагогической теории и практики основных классических образовательных парадигм. Международный опыт, отечественные эксперименты последних лет, а также уже принятые на уровне государства решения, безусловно, задают определенные линии дискуссий, диктуют необходимость проектирования новых педагогических моделей. Опыт построения и реализации образовательных программ, нацеленных на изучение духовно-нравственных ценностей традиционных религий, сформировал среднесрочную перспективу. Вместе с тем определение государством приоритетного направления на ближайшие годы (которое в базовой общеоб-

разовательной школе воплотилось в модульный курс «Основы религиозных культур и светской этики») не выглядит глубоко продуманным и окончательным. И эта ситуация требует приложения новых усилий научно-педагогического сообщества к исследованию такой важной для будущего страны образовательной области, как «Духовно-нравственная культура народов России».

В связи с этим сделаем два замечания.

Первое. Методологический и прогностический потенциалы развития образования напрямую связаны с качеством оценки исторического опыта. Для того чтобы осмысливать процессы, происходящие в наши дни в образовании, осуществлять экспертизу идей, концепций, программ, проектов, обсуждаемых в обществе, необходимо искать новые подходы к изучению классических образовательных парадигм в их развитии. Обращение к опыту, каким бы архаичным он ни выглядел с точки зрения пользователей социальных сетей и зрителей фильмов в формате 3D, может помочь нам разобраться в том, кого, как и, главное, ради чего мы учим в средней и высшей школе, каковы возможности и задачи современного образования, другими словами, оценить параметры новой, как представляется, рождающейся сейчас, образовательной парадигмы. При этом, повторим, проблема состоит не только в необходимости расширения и обобщения накопленного эмпирического опыта, но в системном, междисциплинарном их осмыслении. Попытке привлечь внимание к

важности обращения к историческому опыту на одном примере и посвящено Введение к этой работе.

Второе замечание. Дискуссии предполагают одинаковое понимание базовых терминов и описываемых ими понятий. Как известно, термином в научной практике называют точное название строго определенного понятия. Важным качеством научного термина должна быть его устойчивая однозначность. Без этого терминологического уточнения мы окажемся в вязкой, уязвимой для критики и неконструктивной для дискуссий ситуации. Понятие же мы рассматриваем не в упрощенной трактовке учебников логики, как элементарную форму мышления, но как результат мыслительной деятельности, выраженной в суждениях, умозаключениях, аргументации, как дефиницию, фиксирующую существенные признаки феномена и определяющую границы последнего с помощью отличительных признаков. Причем в нашем случае мы надеемся говорить не о формально-логическом понятии вообще¹⁰, которое может иметь нулевое содержание, но о понятии, связанном с реальностью, с философско-педагогической теорией, образовательными моделями, методами, осуществлявшимися и осуществляемыми на практике.

Здесь, во Введении, мы обращаемся к двум терминам: религиозное образование и образовательная парадигма. Сле-

¹⁰ Ср. с гегелевским делением понятий на формальные (субъективные) и содержательные (объективные) // *Гегель Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук: в 3 т. М., 1974. Т. 1. Наука логики. С. 343–344 и далее.

дует заметить, что относительно первого мы уже кратко высказывали свое мнение¹¹, поэтому здесь нам остается развить основную мысль. Религиозное образование связано с длинным рядом «прилагательных к образованию»: светское, духовное, конфессиональное религиозное, неконфессиональное религиозное, церковное, церковно-гражданское, приходское, профессиональное религиозное, богословское, (теологическое) и даже светское религиозное (sic!)¹² образование. Логическая наука учит, что термин может быть сложным, включающим в себя другие термины, которые, в свою очередь, также могут быть простыми или сложными. Главное, как мы заметили выше, в том, чтобы соблюдалась однозначность термина. Однако само перечисление близких по значению терминов из приведенного нами смыслового ряда показывает, что при их использовании мы имеем дело иногда с тождественными, иногда с различными понятиями, иногда пересекающимися, а иногда несовместимыми (и да-

¹¹ Шмонин Д.В. От катехумена до магистра: становление христианской парадигмы религиозного образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2012. № 2. Т. 2. Серия философия. С. 96, 97.

¹² Формула, провозглашаемая в Православном Свято-Тихоновском гуманитарном университете. «Наше дело – показать, что возможно религиозное светское образование». Это слова ректора ПСТГУ, профессора-протоиерея Владимира Воробьева, сказанные им в ходе круглого стола 21.12.2012 г. (<http://www.patriarchia.ru/db/text/2667435.html>. Дата обращения к сайту 30.12.2012 г.) См. также: Светское религиозное образование. Традиционной гимназии – 15 лет // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4. Педагогика. Психология. 2007. № 7. С. 181–186.

же несравнимыми), и все эти «слова, слова, слова», в силу их частого использования, нуждаются, как минимум, в дополнительной проработке или уточнении. Не претендуя на полноту такой проработки, мы, однако, ставим вопрос, стараемся привлечь внимание к этой терминологической проблеме, поскольку за ней скрывается целый ряд проблем – от мировоззренческих до юридических.

Термин религиозное образование является в этом ряду первичным, ключевым, поэтому именно на него мы обращаем внимание. Казалось бы, этот термин должен «по определению» означать нечто противоположное светскому образованию как доктринально независимому от религии и Церкви. В этом контексте религиозное и светское обозначают соотносительные понятия, то есть такие (вновь обратимся к началам формальной логики), в которых предмет мысли предполагает существование другого предмета, соотносится с ним (как соотносятся понятия отцы и дети, верх и низ, север и юг и т. п.), не мыслится без него. Если не было бы религиозного, то не было бы светского; и наоборот¹³.

Однако, несмотря на то, что термин кажется очевидным, его используют для описания различных понятий, причем не только у нас¹⁴, но и за рубежом. Так, в ряде за-

¹³ Как здесь не вспомнить изящную фразу Г. Честертона: «If there were no God, there would be no atheists»!

¹⁴ См., например, ряд статей сборника: Проблемы взаимодействия духовного и светского образования: история и современность. Н. Новгород, 2004.

падных стран сложилась традиция называть религиозным образованием (английское *religious education* или немецкое *religionsunterricht*) неконфессиональные образовательные программы религиоведческо-культурологического плана, которые исходят из принципа мультикультурности современного общества и призваны, через знакомство учащихся с общим морально-ценностным ядром религий и их конфессиональными особенностями, воспитывать в детях толерантность и уважение к различным религиозным и этническим культурам. Речь идет о «религиозном образовании» учащихся с «ориентацией на историю и культуру, на себя и на другого, на проблемы сегодняшнего мира»¹⁵. Но также может иметься в виду «религиозное образование, ориентированное на трансцендентное», и даже «соединение детей с реальностью, лежащей... за пределами тварного бытия»¹⁶. Такой подход, предполагающий через изучение определенной религиозной культуры (например, протестантской, как в Дании, или православной, как в Греции), осторожное стимулирование побуждений учащихся к религиозной и этнокультурной самоидентификации, тоже имеет место в странах Европы. Существуют и другие подходы к изучению религии за рубежом, системное описание которых, равно как и вариативность использования терминов *religious studies*, *religious*

¹⁵ *Ингрейв Дж.* Духовность: современные тенденции в религиозном образовании // Петербургский образовательный форум-2010. С. 48.

¹⁶ Там же.

instruction, religious education, spirituality и т. п. в различных частях Старого и Нового Света не может входить в наши планы. Эта значительная по объему и важная работа успешно проделана в нашей науке¹⁷.

Для нас важно то, что перенесение этого термина в русский язык с целью обозначения того же понятия не является адекватным. Особых доказательств этому, как кажется, не нужно: достаточно представить, что законе Российской Федерации «Об образовании» (редакция 2007 г., статья 14, пункт 2¹⁸), где воспитание духовно-нравственной личности названо одной из основных задач образования, говорилось бы не об этом, а о воспитании религиозной личности, как сразу становится очевидной неприемлемость этого термина в таком контексте. Поэтому важно, что у нас закрепились термины духовно-нравственная культура и духовно-нравственное воспитание (образование), которыми принято обозначать соответствующую образовательную область, светские подходы к преподаванию и определенное содержание образования (традиционные религиозные культуры и этиче-

¹⁷ Козырев Ф.Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе. Автореф. дис... докт. пед. наук. СПб., 2006; его же. Гуманитарное религиозное образование. Книга для учителей и методистов. СПб., 2010.

¹⁸ Действие этого закона прекратилось с 1 сентября 2013 г. в связи со вступлением в силу нового законодательного акта, о котором мы упомянули в прим. 1 к этому параграфу. Отметим, что в новом законе нет статьи, в которой четко сформулирована аналогичная задача, но упоминаются ценностные установки и духовно-нравственное развитие как составные части образовательного процесса и его целей.

ские ценности). Комплексный курс «Основы религиозных культур и светской этики» попадает под это значение. При том, что термин духовно-нравственное воспитание далеко не идеален, он все же вполне адекватно передает смысл и названные выше задачи образования, и не выглядит иностранной калькой.

Предложение понимать под религиозным образованием «направление и результат образовательной деятельности, имеющей предметом изучения и преподавания религию в ее индивидуальном (личностном) и (или) социальном (культурном, историческом) измерениях»¹⁹, выглядит вполне оправданным в определенной перспективе исследования. Интересен подробный анализ основных понятий, моделей и других сложных, проведенных по разным основаниям классификаций и типизаций западного «религиозного образования»²⁰. Однако будучи выключенным из «мультикультурного» западного контекста, это понятие перестает работать, поскольку оставляет за скобками такой существенный признак²¹ описываемого феномена (образования), как внутренняя принадлежность религиозному мировоззрению, религиозной вере, религиозной интеллектуаль-

¹⁹ Козырев Ф.Н. Гуманитарное религиозное образование. Книга для учителей и методистов. С. 55.

²⁰ Козырев Ф.Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе...

²¹ Имя прилагательное «религиозный» в русском языке звучит сильно и воспринимается как включенное в «сущность» имени, к которому «прилагается».

ной культуре. Религиозное образование, безусловно, связано с религией как с предметом изучения; но оно шире, чем изучение самой религии как предмета в конфессиональной или неконфессиональной среде. Другими словами, религиозное образование – это не всегда только изучение религии (и даже обучение религии), но образование, построенное на религиозно-теологическом, религиозно-философском, религиозно-нравственном фундаменте, на принципах – если говорить об авраамических религиях – креационизма, теоцентризма и провиденциализма. Задачи, уровни и формы религиозного образования могут быть различными (Ф.Н. Козырев, например, выделяет школьное, приходское и профессиональное²²); разными могут быть и направления подготовки: теология, философия, педагогика, история, культурология, древние или иностранные языки и т. п. Важно то, что религиозное образование – это всегда взгляд изнутри «мировоззренческой церковной ограды» (в данном случае существенный признак понятия является и отличительным его признаком), то есть религиозное образование, понимаемое таким образом, не может быть ни «светским», ни «неконфессиональным». Религиозное образование «по определению» должно быть конфессиональным²³. Светское

²² Козырев Ф.Н. Гуманитарное религиозное образование... С.55.

²³ Разумеется, нельзя исключать возможности создания и функционирования ответственных и продуманных попыток построения над- или межконфессиональных религиозных образовательных программ; но пока такого рода попытки имеют эпизодический характер (конференции, совместные миссии, молодеж-

и неконфессиональное образование предполагает (если вообще предполагает – в зависимости, опять-таки, от уровня или специальности, направления подготовки) описание религии извне, «объективно». Это поле научной, преподавательской и культурно-просветительской деятельности религиоведческих, культурологических, педагогических и других кафедр вузов, секторов и лабораторий институтов РАН и РАО, коллективов общеобразовательных школ и учреждений культуры.

В этом едва заметном «невооруженному оптикой глазу», но принципиально важном различии коренится проблема, разобраться с которой сложно: где граница между религиозным и религиоведческо-культурологическим? По нашему мнению, уточним, это граница в первую очередь мировоззренческая, а уже во вторую – институционально-конфессиональная. Если в образовательной модели мировоззренческое ядро имеет религиозный (конфессиональный) характер, то речь идет о религиозном образовании, об образовании с позиции религиозного мировоззрения, религиозной интеллектуальной и духовной культуры. Если – нет, то мы имеем дело с одним из вариантов светского образования.

ные лагеря, летние школы, реже – обучение (преподавание) в конфессиональных учебных заведениях представителей других религий или конфессий. В любом случае, непреодолимой преградой развития таких проектов оказываются доктринальные (то есть теологические, религиозные, мировоззренческие) различия, которые не позволяют в рамках религиозного образования говорить о межконфессиональности).

Деликатным вопросом является оценка образовательных моделей, претендующих на светскость и религиозную включенность одновременно.

Уникальным здесь является опыт Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета в Москве, который позиционирует себя как включенный в образовательную систему Русской Православной Церкви светский вуз, в котором миряне могут получить либо полное высшее богословское образование вкупе с базовым университетским образованием, либо высшее светское образование при базовом богословском (содержание последнего соответствует программам, принятым в высших духовных учебных заведениях Русской Православной Церкви)²⁴. Следует отдать должное эффективной комбинаторике религиозных (конфессиональных) и светских «блоков» в педагогическом процессе в зависимости от конкретных целей и задач²⁵. Уточним, что,

²⁴ www.pstgu.ru/ Дата обращения к сайту: 30.12.2012 г. Особенностью этой образовательной модели является ее положение in-between: университет, но православный; светские направления подготовки соседствуют с профессиональной теологией; свой диссертационный совет, но «напополам» с Московским государственным университетом, и укомплектованный штатными докторами последнего.

²⁵ ПСТГУ не готовит «православных социологов» или «конфессиональных экономистов». Он обучает социологов и экономистов, овладевающих, помимо своих «профессиональных компетенций», базовыми православно-богословскими знаниями (согласно данным официального сайта, соответствующими уровню духовной семинарии). Точно так же университет не занимается подготовкой «светских теологов», в нем готовят православных богословов, которые в соответствии с концепцией вуза получают гуманитарную составляющую в образова-

по нашему мнению, одной из причин жизнеспособности и успешности является осознание основателями, идеологами, менеджментом, профессорами и преподавателями вуза четкого различия между религиозным и светским.

Иной – и тоже уникальной – является ценностно-культурологическая модель гуманитарного образования, сложившаяся в Русской христианской гуманитарной академии за четверть века. Это был социальный заказ, в ответ на который почти одновременно появились и ряд других вузов, в том числе Свято-Тихоновский университет. Время требовало поиска новых форм, и одной из таких форм стала концепция междисциплинарного культурологически-целостного построения гуманитарного образования. Интеллектуальная, духовная и материальная культура, как отечественная, так и мировая, воспринимаемая как целое и включающая в себя историю, философию, искусство, литературу и, разумеется, религию, – вот что в этой концепции стало главным. Не узкий специалист – социальный педагог или филолог-японист был провозглашен целью образовательного процесса, но широко мыслящий гуманитарий, компетентный в своей области, способный к дальнейшему развитию

нии. Таким образом, религиозное (конфессиональное, православное, богословское, доктринально ориентированное) образование и образование светское присутствуют в институционально едином вузе «неслитно, неразлучно», но отдельно, и эта отдельность заключается в различии мировоззренческо-методологических подходов к преподаванию богословских и светских дисциплин и четком понимании, кого и как готовят в рамках конкретной образовательной программы.

в зависимости от меняющихся социальных условий. При этом в качестве основы концепции преподавания культуры как целого были приняты нравственные ценности, составляющие аксиологическое ядро христианства. Результаты воплощения концепции в действующей педагогической модели, которая складывалась на протяжении 90-х гг. и нашла свое теоретическое и научно-методическое отражение в книге «Русский христианский гуманитарный институт. Концепции. Программы. Документы» (2001)²⁶, в ряде философских, культурологических и педагогических работ основателей РХГА, членов коллектива академии²⁷ и – в целом – во

²⁶ Буллака Д.К. Культурологические, духовные и национальные основания гуманитарного образования // Русский христианский гуманитарный институт. Концепции. Программы. Документы / под ред. Д.К. Буллаки. СПб., 2001.

²⁷ Буллака Д.К. РХГИ как экзистенциальный проект // Вестник Русского христианского гуманитарного института. 2004. Т. 5; его же. Феномен РХГИ // Наукоеведение. 2004. № 3; его же. Мышление и откровение. СПб., 2007; его же. Метафизика культуры. СПб., 2007; его же. Понятие культуры в контексте идей русской религиозной философии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 50. С. 7–20; его же Двадцать лет по Русскому Пути // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2009. Т. 10. Вып. 2; его же. Духовно-фундированное образование в постсекулярном обществе [предисловие к книге] // Козырев Ф.Н. Гуманитарное религиозное образование: Книга для учителей и методистов. СПб.: РХГА, 2010; его же. Ценностно-культурологическая модель гуманитарного образования как методология духовно-нравственного воспитания личности // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2010. Т. 11. Вып. 3. С. 206–219; его же. Ценностно-культурологическая педагогика: эффективный метод воспитания толерантности в конфессионально неоднородном обществе // Вестник Герценовского университета. 2011. № 7. С. 27–38. Эти и другие исследования, каждое по-своему, вносят вклад в общую работу и позволяют говорить о форми-

всей педагогической практике, а также научной и издательской деятельности РХГА²⁸.

В образовательном процессе, насыщенном культурно-историческим содержанием, внесенные в мировую культуру христианством ценности рассматриваются как вершина духовного развития человечества, ведь именно в религии их можно рассматривать *sub specie absoluti*. В целом речь идет не о религиозном (конфессиональном) образовании, а об использовании аксиологической методологии осмысления культуры и религии²⁹. В рамках функционирования и развития модели ценностно-культурологического образования формируется светская образовательная и научная среда, которая создает предпосылки для межкультурного, межрелигиозного диалога на основе опыта христианства как одной из великих мировых религий. Другими словами, такая модель –

ровании в РХГА научно-педагогической школы ценностно-культурологической педагогики, философии исторических, региональных форм образования и актуальных проблем взаимодействия религиозных культур в образовательной среде.

²⁸ Фундаментальным издательским проектом, который можно назвать своего рода овеществленной формой ценностно-культурологической педагогики, стала многотомная серия «Русский Путь: Pro et contra», из книг которой, как из мозаичных элементов, складывается образ отечественной (и мировой) культуры; не следует забывать и о других проектах Издательства РХГА.

²⁹ Отдельно необходимо сказать об образовательной программе «теология», которая реализуется в Русской христианской гуманитарной академии и имеет религиозно-конфессиональный (православный) характер. Это вкрапление религиозного образования в светскую ценностно-культурологическую модель, которое, как и в образовательной модели ПСТГУ, обладает осознаваемой всеми участниками педагогического процесса спецификой.

это пример светского образования, построенного на осознании фундаментальных мировоззренческо-этических ценностей, заложенных в религии, но это не модель религиозного образования. Через религию к гуманитарной культуре; через гуманитарную культуру к религии, – таким может быть путь современного человека, способного не только к утилитарной, прагматической оценке окружающей действительности и своего места в ней, но осмыслению собственной жизни и общего пути человеческой цивилизации в исторической и эсхатологической перспективах³⁰.

Вернемся к обсуждаемому термину религиозное образование и, исходя из сказанного выше, сделаем вывод. По нашему убеждению, этот термин приобретает гораздо больший вес и более глубокий смысл, если мы обозначаем им феномен развивавшихся на протяжении многих столетий образовательных моделей и систем, в основе которых лежали различные виды или элементы теологического мировоззрения. При этом уровень, правовой или аккредитационный статус учебных заведений не столь важен; более важно то, что содержание религиозного образования включает в себя, наряду с общеобразовательными и профессиональными компонентами, доктринальное учение, в развернутом или адаптированном виде, а весь процесс обучения строится на со-

³⁰ Бурлака Д.К. Ценностно-культурологическая педагогика: эффективный метод воспитания толерантности в конфессионально неоднородном обществе... С. 27, 28 и далее.

ответствующих данной религии принципах просвещения и воспитания. Именно в таком значении мы используем этот термин.

Обратимся теперь к другому термину, который мы полагаем важным здесь рассмотреть, – образовательной парадигме.

В философии, богословии и науке термин парадигма используется по-разному. Напомним, что *παράδειγμα* в переводе с греческого означает буквально «пример, образец, модель». Платон называл парадигмами идеальные прообразы вещей, образцы, по которым бог Демиург творил вещи³¹. В логике Аристотеля парадигмой обозначается тип умозаключений по аналогии, который ведет от частного знания к общему, а затем – к новому частному; этот тип логического вывода имеет вероятностный характер.

В христианском богословии, одним из основоположений которого является принцип творения человека по образу и подобию Божию (*εἰκόνα Θεοῦ*)³², парадигма приобретает характер образцов, предустановленных Богом для всякого сотворенного сущего (Иустин Мученик, Дионисий Александрийский и др.)³³. Понимание парадигм (*παράδειγμα*)

³¹ См., напр.: Платон. Тимей. 28а, 37cd // Платон. Собр. соч. в 4 т. М., 1989–1994. Т. 3.С. 432; 439.

³² Быт. 1:27.

³³ *Παράδειγμα* // A Patristic Greek Lexicon, ed. By G. Lampe. Oxford, 1961. P. 1010.

как божественных творческих идей-прообразов, аналогий-пределов, которые богословие называет предопределениями (προορισμοί) и божественными благоволениями (θελήματα), определяющими и творящими сущее, в соответствии с которыми Бог предопределил и произвел все сущее, характерно для Псевдо-Дионисия Ареопагита³⁴, а в дальнейшем находит свое раскрытие в схоластическом рационализме (analogia entis в учении Фомы Аквинского).

В богословско-философской мысли Средневековья, в философии Возрождения и Нового времени смысл парадигм как образов, идеальных образцов для вещей материального мира или как аналогии между бесконечным и конечным, творящим и сотворенным, в той или иной мере продолжает использоваться и пантеистами, и рационалистами, и эмпириками, и сенсуалистами; в идеализме Шеллинга и Гегеля разговор ведется в ключе поиска тождества абсолютно субъективного и абсолютно объективного, истории как откровения Абсолюта, попыток осмыслить идею Бога как абсолютной самотождественной реальности и, одновременно, позитивной действительности, включающей в себя все сотворенное Им³⁵. В нашу задачу не входит исследование этих тен-

³⁴ Псевдо-Дионисий Ареопагит. О божественных именах. 5.8 // Мистическое богословие. Киев, 1991. С. 64. См. новый перевод соответствующего фрагмента в статье: Лосский В.Н. Понятие «аналогий» у Псевдо-Дионисия Ареопагита / пер. с фр. М.Ю.Реутина // Богословские труды. № 42. 2009. С. 110–136, прим. 39 на с. 115–116.

³⁵ См. подробнее об этом, напр.: Перов Ю.В. Лекции по истории классической

дений чисто философского умозрения. Для нас интересно другое. Хотя в различных областях знания и практики парадигмами называют разные феномены, в принципе все эти понятия коррелируют с рожденным античной и христианской мыслью смысловым ядром, суть которого в том, что наше познание (как минимум; как максимум – и внешняя реальность тоже) содержит образец (образцы) и созданные по этому образцу (этим образцам) творения, копии.

Так, с помощью понятия парадигмы аллегорически описывают властные отношения между императором и подчиненными ему правителями по аналогии с отношениями между высшими и низшими богами языческого пантеона³⁶. Парадигмой называют нравоучительный исторический пример, приведенный для сравнения и назидания (в жанре «*exemplum docent*»), перечень форм одного и того же слова (парадигма глагола быть в настоящем времени: я есмь, ты еси, он, она, оно есть и т. д.) или – другое лингвистическое значение – перечень родственных, имеющих одну основу слов. В математической лингвистике парадигматические средства суть то, что выражает смысловые связи между ключевыми словами: на определении и систематизации этих связей строятся информационно-поисковые языки.

Разумеется, термин парадигма, прежде чем мы примем за его описание в нужном нам – образовательном – смысле,

немецкой философии. СПб., 2010. С. 415 и далее.

³⁶ Παράδειγμα // A Patristic Greek Lexicon. Ibid.

следовало бы «просветить лучами» философии науки Тома-са Куна, который использовал его для характеристики периодов «нормальной науки», где основные свойства парадигмы заключаются в выполнении проективно-программирующих и селективно-запретительных функций³⁷. Но это уже выполнено в различных жанрах, от специальных исследований до параграфов учебников и словарных статей³⁸. Заметим лишь, что помимо основного определения, согласно которому парадигмой можно назвать одну или несколько фундаментальных теорий, получивших всеобщее признание и в течение определенного времени направляющих исследования³⁹, парадигма включает в себя совокупность убеждений и ценностных установок, разделяемых научным сообществом, а также идеалов и норм научного познания.

В современной педагогической науке термин парадигма также используется в разных значениях, не строго. Иногда его используют как синоним образовательной модели, системы и даже концепции⁴⁰. Говорят об образовательных пара-

³⁷ Кун Т. Структура научных революций. М., 1977.

³⁸ Степин В.С. Философская антропология и философия науки. М., 1992; его же. Теоретическое знание. М., 2000; Косарева Л.М. Рождение науки Нового времени из духа культуры. М., 1997; Порус В.Н. Кун // Новая философская энциклопедия. М., 2010. Т. 2. С. 354–355; Огурцов А.П. Парадигма // Новая философская энциклопедия. М., 2010. Т. 3. С. 193–194 и др.

³⁹ Физика Аристотеля, геоцентрическая космология Птолемея, механика и оптика Ньютона, кислородная теория горения Лавуазье, электродинамика Максвелла, теория относительности Эйнштейна, теория атома Бора и т. п.

⁴⁰ Романенко И.Б. Платоновская образовательная парадигма и Академия // Из-

дигмах отдельных профессоров⁴¹, специализаций⁴² или вузов⁴³. Причем в различных работах последнего десятилетия, посвященных проблемам и перспективам развития образования, отчетливо ощущается привкус «гуманитарной инновационности», просматриваются попытки обнаружить перспективные подходы к описанию некой новой образовательной парадигмы. Свидетельством этого можно считать подход, при котором термин парадигма связывается с целостными представлениями о системе методологических, теоретических и аксиологических установок, принятых современным научным сообществом в качестве образца для решения теоретических и практических задач, и предлагает искать новые парадигмальные формы педагогики с учетом

вестия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2002. № 2. С. 45; Перевозчикова Л.С. Гуманистическая образовательная парадигма как аксиологическое основание современного высшего образования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2008. Т. 14. № 6. С. 36.

⁴¹ *Плакий С.И.* Образовательная парадигма Ильинского и стратегия успешного вуза // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 3. С. 13–18; Сырых В.М., Чернобель Г.Т. Образовательная парадигма профессора Н.А.Власенко // Журнал российского права. 2010. № 5. С. 145–150.

⁴² *Бульчева А. А.* Образовательная парадигма библиотечной профессии // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2007. № 1. С. 109–111.

⁴³ Например, об образовательной парадигме Ростовского государственного (ныне Южный федеральный) университета см.: Ермаков П. Н., Абакумова И. В. Образовательная парадигма как характеристика учебного процесса в классическом университете // Инновации в образовании. 2008. № 1. С. 27–30.

идей космизма и экзистенциализма⁴⁴.

Можно указать на работы, где предлагаются некие принципы «целостного гуманистического интегрального образования», отражающие «проявление всеобщих законов развития жизни»⁴⁵. Также популярны идеи построения целостного гуманитарно ориентированного, ценностно обоснованного образования⁴⁶, в которых (с опорой на анализ различных аспектов понятия парадигмы у Т. Куна) обосновывается мысль о том, что образовательную парадигму следует рассматривать как феномен культуры и как философско-культурологическую категорию, социальную идеальную форму не только в аксиологическом аспекте, но интегрально, во всем объеме, включая эпистемологическую, социально-психологическую и социологическую составляющие. Определенная образовательная парадигма, при таком подходе, выступает в соответствующий период времени в качестве доминирующей социальной ценности культуры.

Некоторые исследователи подробно анализируют различ-

⁴⁴ Дудина М.Н. Указ, соч; ее же. Новая образовательная парадигма: проблемы содержания образования // Образование и наука. 2010. № 2. С. 3–16; ее же. Новая образовательная парадигма: вопросы содержания образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 7–13

⁴⁵ Крутик А.Б. Образовательная парадигма: современное состояние и перспективы развития // Вестник ИНЖЭКОНа. Серия «Гуманитарные науки». 2009. № 4. С. 12–22.

⁴⁶ Перевозчикова Л. С. Гуманистическая образовательная парадигма как аксиологическое основание современного высшего образования. С. 36–44.

ные классификации педагогических парадигм: по принадлежности к педагогическому натурализму или к педагогическому идеализму⁴⁷, по роли учителя или воспитателя в педагогическом процессе («педагогика авторитета»; «педагогика манипуляции», «педагогика поддержки»)⁴⁸, по «уровню» отношения к познаваемой реальности («объективный» уровень – научно-техническая парадигма; «субъективный» – гуманитарная парадигма; «трансцендентный» – «парадигма традиции») и т. п. Переработка и дополнение последней типологии дает, например, Ф.Н. Козыреву возможность построить собственную схему, в которой эволюция педагогической идеи раскрывается параметрически, через увязывание различных источников знания (имманентный, трансцендентный) и предметов знания (субъект, объект)⁴⁹.

Важность для нас представляют выводы о динамике современных общепедагогических тенденций и роли в этом гуманитарного подхода⁵⁰; за ними следуют точные и полные характеристики ситуации, в которой начинается осуществление переход от одной парадигмы к другой: появление «новых интеллектуальных окон», то есть нового видения путей совершенствования человека (внутренний педагогический фак-

⁴⁷ Козырев Ф.Н. Гуманитарное религиозное образование: Книга для учителей и методистов. С. 31.

⁴⁸ Там же. С. 33.

⁴⁹ Там же. С. 37.

⁵⁰ Там же. С. 53.

тор), и появление новых «увлечений эпохи» (фактор культурного настроения эпохи).

О необходимости интенсивного проникновения гуманитарного мышления в педагогику, о противостоянии направленному на деградацию системы образования вектору «реформ» или «процедур модернизации»⁵¹, вымывающих гуманитарное знание из образовательных программ, что напрямую связано с постмодернистским состоянием культуры⁵², говорят работы Д.К. Богатырева, А.П. Балицкой⁵³, Ф.Н. Козырева, других упомянутых (и не упомянутых за недостатком места) нами философов и теоретиков образования. В наши дни действительно наблюдается некое неустойчиво-равновесное состояние, которое можно охарактеризовать как беспокойство в преддверии серьезных перемен, парадигмальных сдвигов, смены логик. И ответственность гуманитарного педагогического сообщества, представителей всех его сегментов – от предельно «светских» до конфессионально ориентированных, церковных, религиозных должна про-

⁵¹ Удачное выражение А.П. Балицкой (Балицкая А.П. Гуманитаристика и гуманитарное знание: к концепции модернизации высшего образования // Вестник Герценовского университета. 2009. № 11. С. 6.)

⁵² *Балицкая А.П.* Гуманитаристика и гуманитарное знание: к концепции модернизации высшего образования. С. 3–6.

⁵³ Помимо упомянутой выше статьи см.: Балицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. № 3. С. 15; *еже.* Гуманитарное образование в контексте модернизации: теория и практика // Вестник Герценовского университета. 2011. № 3. С. 3–8.

явиться в совместном поиске характеристик этого фундаментального поворота от (скажем предельно широко) ново-европейской образовательной парадигмы, которая пока еще продолжает определять теорию и практику образования, к той новой развертывающейся парадигме, которая еще ждет своего описания.

Итак, сделаем заключение, что при всем разнообразии подходов к понятию образовательной парадигмы и соответствующему термину представляется удобным пользоваться этим термином для обозначения наиболее крупных форм педагогической теории и педагогического опыта, связанных с определенными эпохами социальной истории и соответствующими им мировоззренческими (философско-религиозными) позициями. По этим основаниям мы выделяем античную парадигму, христианскую (схоластическую) парадигму и новоевропейскую (современную) парадигму. Заметим, что такое линейное описание истории педагогики, оперирующее столь значительными массивами материала и историческими эпохами, предполагает классификации педагогических моделей, систем, типов образования и других педагогических феноменов по различным основаниям⁵⁴.

Во втором разделе книги мы постараемся раскрыть наше понимание основной образовательной парадигмы (как это и предполагало сделанное выше замечание о важности исто-

⁵⁴ В частности религиозное образование как эволюционирующий тип образования, «прошивает» всю историю педагогики.

рического опыта) на исторических примерах всех классифицируемых нами крупных исторических эпох в образовании и связанных с ними этапов развития педагогической мысли, особую роль отводя при этом парадигме христианской (схоластической, средневековой).

Указанная парадигма стала второй по счету; ей предшествовала античная (древняя) образовательная парадигма, включавшая и древнегреческие и древнеримские образовательные модели, первые школы, педагогические теории и научные программы, составившие античную образовательную парадигму. Греческие образовательные модели⁵⁵ лежали в религиозном поле, поскольку вера в богов являлась составной частью античной культуры. Особую и важную роль в становлении христианской парадигмы сыграла модель иудейского образования и воспитания, имевшая самые древние – библейские – корни, построенная строго на религиозных началах и заслуживающая отдельного рассмотрения как один из двух источников христианской образовательной парадигмы. Иудейское воспитание, будучи религиозно замкнутым, автономным, сосуществовало с греко-римскими моделями и оказывало влияние на развитие образования в христианских общинах, в то время как государственное образование в империи II–V вв., продолжая существовать «на есте-

⁵⁵ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / пер. с нем. Т. 1. М., 2001; Т. 2. М., 1997. Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли. М., 2002.

ственно-религиозном фоне» и имея светский характер, постепенно приобретало завершённую форму семи свободных искусств, которые также будут восприняты христианской парадигмой.

Именно так, вне связи с государственной системой образования, начиная с II в., в империи появляются христианские церковные школы – огласительные училища. Интересно, что подготовка мирян и клириков в первые века не разделялась, а статус церковных школ зависел от авторитета учащихся в них отцов. Именно благодаря вкладу в развитие богословия и ярким именам учителей и выпускников нам известны Александрийская и Антиохийская школы, причем и как образовательные учреждения, и как центры богословской учености. Это было религиозное образование, внутри которого начинало медленно вызревать образование духовное как способ подготовки священно- и церковнослужителей. Однако и огласительные училища, и грамматико-риторические школы, сосуществующие и влияющие друг на друга, к V вв., то есть ко времени систематизации, которую отразил в своем «Сатириконе» Марциан Капелла⁵⁶, постепенно теряют не только специфику, но и значение. В грамматико-риторических школах, несмотря на их светских характер, среди учителей преобладают христиане, а огласительные училища утрачивают просветительскую роль из-за распространившегося к этому времени обычая крещения в младен-

⁵⁶ Martianus Capella. De nuptiis Philologiae et Mercurii. Leipzig, 1983.

честве. Более того, с распадом Западной империи забота государства о школе практически прекращается, в то время как Церковь лишь только начинает осознавать свою системообразующую роль и ответственность за судьбу интеллектуальной и духовной культуры.

Таким образом, в V–VIII вв. на фоне интеллектуальной и культурной деградации (впрочем, мы говорим преимущественно о Западе; христианский Восток – отдельная тема), педагогическая наука живет и развивается трудами немногих подвижников. Начинает складываться средневековый тип образования. И только после завершения общеобразовательного цикла можно приступать к изучению богословских дисциплин. Тем самым секулярные прежде искусства христианизируются, точнее, они включаются в иерархию наук, главной среди которых становится теология. Таким образом, определяются контуры модели христианского религиозного образования и закладываются основы образования духовного, как специализированного набора дисциплин для подготовки священнослужителей.

В сочинениях авторов VIII–IX вв.⁵⁷ обнаруживаются рационалистические мотивы, важные для становления схоластических методов познания и передачи знания, без которых невозможно представить себе становления новой – схоластической – системы образования. За последующие два

⁵⁷ Напр.: Alcuinus. De dialectica // Migne, Patrologia latina. Vol. 101. Col. 949-976B.

столетия (X–XI) схоластика, в ходе практической педагогической работы в церковных школах, сложится в универсальную модель христианского религиозного образования. Распространив в XI столетии свое влияние на городские школы, схоластическая модель будет включать в себя как светскую общеобразовательную составляющую (те же *septem artes liberales*), так и высшую науку – теологию, то есть божественные науки, постигаемые логическим путем, в естественном свете человеческого разума.

Может, однако, последовать вопрос о том, уместно ли сводить все «педагогическое Средневековье» к схоластике, причем к схоластике именно христианской? Ответим кратко: если мы говорим именно об образовательной парадигме, то она сложилась в христианской, причем западно-христианской традиции. Эта парадигма «выросла» из античного образования и святоотеческой религиозной педагогики; она была связана (в разные периоды и в разной степени) с арабской и еврейской интеллектуальными культурами, с восточно-христианской богословско-философской мыслью. При всем многообразии средневекового мира, заметим, парадигма как совокупность образовательных моделей, построенных на религиозно-теологическом фундаменте, нашла свое воплощение в школьно-университетской системе образования именно на латинском Западе. Ни греческий христианский Восток, включая древнерусское Православие, ни арабский мир такой системы не создали, но впо-

следствии вынуждены были воспользоваться ее плодами.

Анализ содержания, механизмов функционирования, характер эволюции схоластической парадигмы образования представляется важным особенно на поздних этапах, поскольку именно она является выражением религиозного мировоззрения и содержит базовые ценности культуры. Развитие схоластики, усложнение ее проблематики, происходящее в XI–XII в., приводят к тому, что истолкование текстов перерастает во все более самостоятельное философствование, а комментарии приобретают черты самостоятельных тематических трактатов. Схоластика приобретает черты профессиональной философии, являющейся стержнем образования, представляет собой и содержание образования, и комплекс методов воспитания. Не менее важным является и то, что схоластические подходы к познанию передаваемого через школу материала формировались именно как систематические; именно они сделали системность принципиальной чертой образовательной и научной деятельности.

В XII–XIII вв. *modus parisiensis* (парижский способ конституирования университетов) стал образцом, по которому *studium generale* (школа, в которой студенты проходили курсы свободных искусств), соединившись с теологической школой, становится, начиная с конца XII – первой половины XIII вв. основой сосуществования в единой образовательной среде объединений учащихся (землячества, «нации») и учащихся (факультеты). Именно в формировании корпоративно-

сти обретает свои черты университет; и именно университет соединяет в себе монастырские, кафедральные, авторские модели преподавания свободных искусств, надстраивая над «зданием школы» «верхние этажи» – теологию, право и врачебное искусство.

В XIV–XVI вв., в эпоху Возрождения, христианская образовательная парадигма постепенно размывается, становится более рыхлой; в нее включаются новые элементы (которые часто оказываются «хорошо забытыми старыми») философского и научного знания. XVI столетие приносит новые подходы к образованию. Особенностью реформационной образовательной модели оказывается прагматизм, предусматривающий преподавание преимущественно на начальной ступени.

Таким образом, можно говорить о подготовке смены образовательных парадигм, о начале перехода от христианской (схоластической) парадигмы к новоевропейской, который осуществится в XVII–XVIII вв. И здесь важным представляется изучение католического варианта модернизации образования XVI в., который учитывал и средневековую школьно-университетскую традицию, и идеи христианского гуманизма⁵⁸. Процессы профессионализации школы, запущенные в ходе Реформации, в сочетании с процессами секуляризации, на появление которых повлияло Возрождение, создают новую ситуацию в образовательной среде. Это пред-

⁵⁸ Шмонин Д.В. В тени Ренессанса. Вторая схоластика в Испании. СПб., 2006.

ставляется особенно важным, поскольку образование как система трансляции знания и наука как система накопления и развития знания неразрывно связаны друг с другом, с одной стороны, и не могут рассматриваться вне социокультурного и религиозно-мировоззренческого контекстов, с другой стороны. Мощным развитием этих идей (в конце того же XVI в.) становится упомянутая выше иезуитская модель образования, зафиксированная в «Ratio studiorum» («Порядок и устройство занятий» – педагогический устав иезуитов, утвержденный в 1599 г.)⁵⁹.

XVII в. становится временем первой масштабной модернизации образования и трансляции научного знания, в которой свою роль сыграли различные педагогические силы, от католических профессоров, авторов учебных университетских курсов, включая иезуитов⁶⁰, до Коменского. Именно поэтому важным представляется осмысление первой модернизации образования в период позднего

Средневековья, Ренессанса и раннего Нового времени, когда схоластический рационализм как комплекс методов образования и исследовательских стратегий, характерных для

⁵⁹ Шмонин Д.В., вступ. статья и перевод с лат. Порядок и устройство занятий в Обществе Иисуса (фрагмент) // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2011. Т. 12. Вып. 4. С. 308–326 [Савинов Р.В., перевод с лат., прим.] Ratio Studiorum: Каталог некоторых вопросов по «Сумме теологии» св. Фомы Аквината (фрагмент). // Acta eruditorum. 2010. Вып. 8. С. 143–145.

⁶⁰ Вдовина Г.В. Язык неочевидного. Учения о знаках в схоластике XVII века. М., 2009.

средневекового типа мысли, формирует представление о системе как о необходимом условии всякого продуктивного мышления. Тем самым он оказывает влияние на институционализацию классической науки и создание новых способов трансляции знания, то есть на оформление (ново-европейской) образовательной парадигмы и построение современной системы образования⁶¹.

Таков краткий, предварительный ответ на вопрос о том, почему в конце второго десятилетия XXI в. для истории и философии образования, для педагогической теории столь важна рациональная форма теологического мировоззрения, важна теология образования, хотя схоластика как тип мышления утратила свою культурную идентичность, как минимум, два столетия назад.

Можно сказать, что на первый план выходит задача раскрыть важную, пока еще недооцененную (как в среде педагогов, историков образования, так и в среде историков и философов науки) роль христианской парадигмы образования (включая ее ценностное ядро, схоластическую методологию познания, сам дискурс схоластики, различные педагогические модели, а также входящие в них религиозные и светские элементы). Миссия эта, имеющая исключительное значение для ценностно-культурологической педагогики, по-новому

⁶¹ Отметим, что развитие научного и педагогического потенциала схоластики продолжается до середины XVIII в. (См.: Савинов Р.В. Постсредневековая схоластика как вариант философской парадигмы Нового времени // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2011. Т. 12. Вып. 3. С. 99–108).

смотрится в перспективе глобальных процессов, разворачивающихся в образовании в наши дни.

Часть I

Теология образования

Богословие в образовании⁶²

«Что общего между философом и христианином? Между учеником Греции и учеником Неба? Между искателем истины и искателем вечной жизни?»⁶³ Такими вопросами задавался в конце II в. Тертуллиан. Следует ли искать просвещения, рационального познания мира для обретения вечной жизни?

Среднестатистический современный человек, относящийся себя к европейской культуре, жаждет не спасения, но личного счастья и комфортной жизни в благополучном обществе. Однако и эта цель – гораздо более приземленная, нежели спасение, – рождает свою дилемму: образование или оболванивание, и если образование, то какое?

Непрерывная череда реформ и модернизаций образования, которые идут в нашей стране, – частный случай обще-

⁶² Доклад, сделанный на 2-й сессии III Международной научно-богословской конференции «Актуальные вопросы богословских исследований», Санкт-Петербургская православная духовная академия, 5–6 октября 2011 г.

⁶³ *Тертуллиан. Апологетик. С. 46.*

мировой беды. Мы не заметили, как образование из процесса формирования человека, его внутреннего преображения через открытие в себе образа Божиего превратилось в глобально-сетевое явление, в котором существуют и взаимодействуют субъекты и объекты, оказывающие, потребляющие образовательные услуги или обеспечивающие эти процессы потребления. В этом пространстве услуг действуют «образовательные стандарты», «инновационные концепции и модели», «модули», «основные образовательные программы», «компетентностные подходы», «педагогические технологии», «критериальные показатели эффективности». Образование трансформировалось в непрерывное повышение квалификации, *lifelong learning*, а общую деградацию средней и высшей школы призвана скрыть многолика «инноватика».

Разумеется, в первую очередь мы говорим о массовом светском образовании – школах, колледжах, академиях и университетах, где активно внедряются западные (преимущественно американские) опытные образцы; основная задача последних, по факту, независимо от провозглашаемых «здравниц» в честь гуманизации, гуманитаризации, инклюзивности, заключается в том, чтобы дать стереотипное минимальное общее и профессиональное образование, позволяющее безболезненно менять сферу приложения своих усилий, осваивать новые профессии в зависимости от изменения приоритетов социально-экономической конъюнктуры и

личных планов. Хотя не следует забывать о том, что в тех же Соединенных Штатах (и в «старой» Европе) существует альтернативное образование, направленное на формирование тонкого слоя элиты – высших менеджеров и высокообразованных профессионалов, которым уготована роль управляющих сообществами обученных по стандарту людей⁶⁴. Но и в этих университетах прагматизм, практицизм вытесняют не только фундаментальность образования, но и мировоззренческую, нравственно-аксиологическую составляющую, которая традиционно отличала образованного человека от необразованного.

Образование «с заглавной буквы» всегда было связано с просвещением и воспитанием, то есть со сферами знания и ценностей. Разумеется, существуют различные классификации ценностей. Ценности могут носить прагматический характер, формироваться на личностно-экзистенциальном уровне, относиться к сфере материальных интересов. Мы же говорим не об этом, но о том, что прагматические и экзистенциальные ценности в наше время приняли гротескную форму, цивилизация постмодернизма стремится заместить ими все ценностное пространство, отесняя и нивелируя даже те традиционные ценности новоевропейской эпохи, которые имели универсальный (трансцендентальный) характер, не упоминая уже о сфере абсолютного (трансцен-

⁶⁴ Подробно об этом см.: Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М., 2008.

дентного)⁶⁵. Вместе с тем очевидно, что абсолютные ценности сложно представить себе как существующие «сами по себе», вне религиозного мировоззрения, вне контекста веры. Не менее очевидно, что религия, как и образование, составляет фундамент культуры. Образовательные парадигмы, системы, модели соответствуют господствующим в обществе мировоззренческим установкам, интеллектуальному уровню и техническим достижениям цивилизации. Роль религии в образовательной среде и характер взаимовлияния религии и образования вытекают из функции религии как хранительницы сформированного традицией мировоззренческого ядра культуры, нравственных устоев и социальной этики – тех самых абсолютных ценностей.

Хотя мы ведем речь о христианской образовательной парадигме, следует заметить, что и в древних, языческих культурах неизменно присутствовала религиозная компонента. Так, в основании античной педагогики, которая институционально сложилась к IV в. до н. э., лежала пайдейя (παιδεία), означавшая, как известно, общую культуру и воспитание. Пайдейя полагалась онтологически укорененной и – в силу этого – ценностно ориентированной данностью. Греческое образование лежало в религиозном поле постольку, поскольку религиозность, вера в богов являлась составной частью античной культуры, ее «естественным фоном». Римское об-

⁶⁵ *Вегас Х.М.* Ценности и воспитание. СПб.: Изд-во СПбГУ; Изд-во РХГА, 2007. С. 90 и далее.

разование, ставшее производным от образования греческого (последнее распространило свое влияние на Рим в III в. до н. э.), имело более выраженный прагматичный характер, ориентированный на развитие системы «воспитания добропорядочных граждан» в государственных школах. Римская школьная система формируется к I в. н. э. и, распространяясь во II–V вв., то есть уже в римско-эллинистическо-христианском мире, превращается в соединение свободных искусств, или наук, в которых традиционная римская религиозность находит свое место мировоззренческой компоненты при практически полном отсутствии нормативной функции религиозности по отношению к образовательной системе.

Образование иудеев имело религиозный характер, поскольку основывалось на библейском понятии «боязни Бога» (Исх. 1:17). Семейная педагогика была нравственно ориентирована, достаточно свободна с точки зрения методов; она переходила в процесс обучения в синагоге или в талмудической школе⁶⁶. Христианское образование, выросшее из иудейской религиозной педагогической системы, также было направлено на внутреннее преобразование, преображение человека через молитву и изучение Священного Писания. В доникейскую эпоху оно ограничивалось воспитанием и было в основном сосредоточено в церковных общинах, с конца II в. под непосредственным руководством еписко-

⁶⁶ Draizin, Nathan. *History of Jewish Education From 515 B.C.E. to 220 B.C.E.* Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1940.

пов. Подготовка священников также осуществлялась в катехитических кружках – диатриабах. Первой христианской школой с систематической организацией занятий стало катехитическое училище в Александрии, среди наиболее известных дидаскалов в котором были Климент Александрийский и Ориген. Последний, в пору своего изгнания, распространил александрийский опыт на организованные им новые школы в Кессарии, где ученикам наряду с основами вероучения преподавали «светские» науки (геометрию, арифметику, риторику, физику, астрономию), в состав предметов включались также логические и этические знания. Сочетание светских и религиозных дисциплин обеспечивало совместимость с греко-римскими программами и широкое толкование Священного Писания, однако вызывало критику со стороны ревнителей благочестия. Появление собственно богословского элемента в образовании с первых шагов стало сопровождаться боязнью разногласий в описании вероучительных догм. С III в. под влиянием пресвитера Лукиана развивается Антиохийская школа, которая в разное время формирует и еретиков (Арий и ариане), и ортодоксов.

На латинском Западе религиозное образование было представлено более скудно; оно развивалось, начиная с IV в., в аскетических общежитиях (например, основанных свт. Евсевием Верчелльским, свт. Амвросием Медиоланским, Блаженным Августином, Кассиодором Сенатором и др.). Итак, отметим, что подготовка мирян и клириков в первые века не

разделяется, а статус церковных школ зависит от авторитета учащих в них отцов. Вместе с тем различие и тесные взаимосвязи светского и духовного (богословского, теологического) образования формируют понимание того, что светские науки готовят служителя Церкви к восприятию Священного Писания и богословия.

С распадом Западной империи забота государства о школе практически прекращается, в то время как Церковь постепенно начинает осознавать свою системообразующую роль и ответственность за судьбу интеллектуальной и духовной культуры. (Об этом, кстати, свидетельствуют и закрытие Юстинианом Афинской академии, что означало официальное утверждение христианской религиозной доминанты в образовании не только на латинском Западе, но и на греческом Востоке.) Осознание объединяющей роли Церкви в сохранении и развитии образования некоторыми выдающимися религиозными деятелями (Исидор Севильский, который организовывал школьное дело в Испании VII в., Беда Достопочтенный в Англии начала VIII в.) во многом предопределило дальнейшее развитие христианской культуры и цивилизации в целом. Так, начинает складываться средневековый тип образования: монастырская школа, в которой после изучения основ латыни следует обучение грамматике, риторике и диалектике. И только после завершения общеобразовательного цикла (к нему могли добавлять арифметику, музыку, геометрию, астрономию) приступали к изучению богословия.

Таким образом, мы имеем дело с системным мировоззренческим и организационным присутствием религии и Церкви в образовании, то есть с религиозным образованием, внутри которого медленно начинает вызревать образовательное духовное (богословское или теологическое) как система подготовки священно- и церковнослужителей.

Вся педагогическая традиция, несмотря на свою «профессиональную» скудость, обладает важной чертой, обеспечивающей единство воспитания и образования: она, педагогика, мировоззренчески обоснована, базируется на твердом вероучительном фундаменте и абсолютных ценностях.

В конце VIII в. благодаря деятельности Карла Великого, который полагал важным, чтобы религиозная вера, скрепляющая узами народ и власть, опиралась на просвещенное понимание этого единства, начинаются серьезные усилия по созданию системы образования. В X–XI вв., схоластика, в ходе практической педагогической работы в церковных школах, сложится в универсальную модель образования, которая будет включать в себя как светскую общеобразовательную составляющую (тривий и квадрий), так и высшую науку – теологию, то есть божественные науки, постигаемые в естественном свете человеческого разума. В XII–XIII вв., с возникновением и развитием университетов, эта модель приобретет завершенные черты университетской системы, вобравшей в себя все, что мы сейчас называем средним и высшим образованием (за исключением двух областей знания, выхо-

дящих за пределы схоластики, – медицины и права, которые, наряду с теологией, получают свои факультеты в университетах). Эта система, основанная на универсальном теологическом мировоззрении, просуществовала с существенными изменениями до XVI в., до эпохи Реформации и Контрреформации, когда схоластическое богословие, а через него университетская педагогика усиливает интерес к экзистенциальной, индивидуальной составляющей жизни человека. С этим интересом к реальному меняющемуся миру и жизни в нем человека коррелирует и поиск новых образовательных моделей. И одна из них, иезуитская, построенная на схоластических богословских основаниях, породила успешную систему педагогических учреждений. (Под системой мы понимаем институциональную сеть учреждений, связанных с образованием и воспитанием, организационный и кадровый ресурс, методическое обеспечение учебного процесса; под педагогической моделью – теоретическую составляющую этой системы.)

Известно, что разработанная иезуитами модель не была абсолютно оригинальной; педагоги Общества Иисуса пользовались протестантскими разработками и «технологиями» гуманистических школ. Однако в отличие от последних, ориентированных на элитарное домашнее воспитание, иезуиты реализовывали идею коллективного воспитания. Кроме того, иезуитам удалось избежать прагматизма реформационной образовательной модели, делавшей акцент, скорее, на

начальное образование. Четко определяемые цели и учет современного опыта позволили Обществу создать конкурентоспособную образовательную вертикаль, сохранившую преемственность со средневековой системой и включавшую в наиболее разумных пропорциях интеллектуальное, религиозно-нравственное и физическое развитие учащихся. Эта система образования получила распространение в Европе во второй половине XVI в., продолжив развиваться в XVII столетии (и сохранив значительное влияние в XVIII в.).

Однако религиозное разделение европейцев запускает процессы конфессионализации образовательных институтов, что знаменует начало перехода от христианской парадигмы к секулярной новоевропейской парадигме. И хотя в XVII в., равно как и в предшествующие эпохи, не могло быть строгого деления образования на религиозное и светское, предпринимаются попытки оттеснить Церковь от надзора за образованием, заменив мировоззренческую и нормотворческую власть религии административной заботой национальных государств. Последовательное отделение образования от религии, точнее, разделение образования на собственно религиозно-конфессиональное и светское в Европе заметно с XVII в.; в Россию оно пришло вместе с самой системой образования в XVIII в. Дальнейшая секуляризация общего и профессионального образования, включающая понимание, что мирян следует готовить в гимназиях, училищах и университетах, а будущих клириков – в семинариях и духовных

академиях, завершается к началу XIX в. Можно сказать, что сама порожденная идеями Просвещения и прусской реформой образования модель университета не только упразднила нормотворческую ценностно-мировоззренческую функцию религии в образовании, но заставила саму теологию искать свое место в университете, который ставил своей целью готовить специалистов-ученых в естественных и социогуманитарных науках, овладевающих теорией и умеющих применять ее для решения практических проблем.

Таким образом, именно с XIX в. мы можем говорить о закреплении мировоззренческого и институционального разделений между религиозным и светским образованием, которые актуальны и сегодня. Под светскостью (секулярностью) в образовании мы понимаем не только отсутствие институционального нормативного контроля со стороны Церкви, но и отсутствие в содержании религиозной ценностно-мировоззренческой доминанты.

В течение всего XX столетия поэтапно шло закрепление секулярного статуса практически за всеми типами образования, кроме конфессионального. Вместе с этой «свободой», однако, в педагогику, утратившую христианские мировоззренческие основания, проникли, укоренившись в ней, идеи автономности и самодостаточного статуса образования, экзистенциально-прагматические подходы к нему (взамен исключенных из образования трансцендентных религиозных и, вслед за ними, трансцендентальных философских цен-

ностных установок) и моральный релятивизм; все это стало особенно заметно в дискурсе постмодернистов об образовании как об инструменте радикальных перемен, разрушения традиции, переосмысления истории, противостояния власти и тому подобных действий как форм обеспечения свободы человека и стабильности человеческой цивилизации.

Можно долго и последовательно разбирать мировоззренческие причины нынешних «сумерек пост-Просвещения». Однако достаточно одной цитаты из сочинения Христоса Яннараса: «В смерти Бога западноевропейской метафизической традиции повинно само западное христианство. В его лоне вышло не только метафизическое отрицание божественности Бога, но и отрицание самой этой метафизической проблемы – безразличие ко всякого рода метафизическим изысканиям или их отвержение. Впервые в человеческой истории обнаружился факт религиозного обесцвечивания широчайших народных масс, столь характерный для нашего столетия»⁶⁷.

Обратимся к российской ситуации, в которой тема «религиозного обесцвечивания народа» раскрывается парадоксально иначе, в том числе применительно к образованию. Оставив уровень метафизики, взглянем на вопрос с позиции, как это принято называть, философии образования. В самом деле, советская идеология, отстаивавшая коммуни-

⁶⁷ Яннарас Х. Избранное: Личность и Эрос / пер. с греч. Г.В. Вдовиной. М.: РОССПЭН, 2005. С. 29.

стические ценностно-смысловые идеалы, которые по сути своей имели квазирелигиозный характер, до самого конца 80-х гг. XX в. препятствовала проникновению в нашу систему образования «тлетворного влияния Запада». После распада Советского Союза произошло резкое изменение ситуации, связанное с желанием впитывать западный опыт, воспринимавшийся как лучшие образцы. Одним из ответов на хлынувшую к нам в сферу образования либерализацию, а вместе с тем педагогические технологии, стало возрождение религиозного образования в различных формах и на разных уровнях, от духовных семинарий и православных университетов до воскресных школ и центров духовно-нравственного просвещения. Сказать, что ничего не удалось сделать для возвращения абсолютных ценностей в образование, нельзя; но и говорить о том, что противостояние исключительному прагматизму проходит удачно, преждевременно.

Русская Церковь располагает системой духовных образовательных учебных заведений различных типов и уровней. В этих учреждениях готовят богословов, библеистов, историков Церкви, специалистов в области церковно-практических наук и т. д. Кроме того, в церковном научно-академическом сообществе разрабатываются и применяются, в рамках программ духовного просвещения, религиозного образования и катехизации, теоретические и практические методы религиозной педагогики, которые реализуются в разнообразных церковных образовательных, научных и просвети-

тельских проектах.

Государственные вузы, в свою очередь, готовят светских специалистов – педагогов, культурологов, религиоведов, что предполагает изучение религиозных традиций в рамках запущенных с 2009 г. курсов «Основ религиозных культур и светской этики». Сейчас в основной школе вводится новая предметная сфера – «Основы духовно-нравственной культуры народов России», одна из задач которой – учесть специфические этнокультурные, религиозно-конфессиональные, региональные особенности истории и современной жизни страны.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.