

DOI 10.25991/VRHGA.2020.19.1.028

УДК 215:378.4

*Т. Г. Человенко\**

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПО УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ТЕОЛОГИИ: ИНТЕГРАЦИЯ ЗНАНИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ**

В статье проблематизируется поиск принципов построения и реализации образовательной программы по университетской теологии с учетом специфики восточно-христианской богословской традиции; обосновывается необходимость интегративного и социально ориентированного подходов, позволяющих студентам аутентично воспринять суть православного богословия, выраженного в единстве восточно-христианского умозрения и нравственного отношения к жизни.

**Ключевые слова:** восточно-христианская традиция, субъектно-смысловое обучение, интеграция знаний, социальное служение

*T. G. Tchelovenko*

*THE EDUCATIONAL PROGRAM IN THEOLOGY AT THE UNIVERSITY:  
INTEGRATION OF KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL CONDITIONS  
OF ITS REALIZATION*

The article gives problems of the search for the principles of construction and implementation of the educational program in theology at the University, taking into account the specifics of the Eastern Christian theological tradition; substantiates the need for integrative and socially-oriented approaches that allow students to authentically perceive the essence of Orthodox theology, expressed in the unity of Eastern Christian speculation and moral attitude towards life.

**Keywords:** Eastern Christian tradition, subject-semantic training, integration of knowledge, social service.

Образовательная программа по теологии в силу специфики своего предмета должна ориентироваться не только на получение студентами определенных

---

\* Человенко Татьяна Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теологии, религиоведения и культурных аспектов национальной безопасности, Юридический институт Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева; эксперт научно-образовательной теологической ассоциации; [chelovenko@inbox.ru](mailto:chelovenko@inbox.ru)

компетенций, но и в не меньшей степени влиять на формирование их мировоззрения, способствующего их профессиональной деятельности в качестве теологов. Учебный процесс по теологии должен быть так организован, в т. ч. и содержательно, чтобы донести до учащейся молодежи особенности «бытийного познания», присущие восточно-христианскому учению. Другими словами, в образовательной программе мы должны решить некую «сверхзадачу», которая всегда беспокоила отцов Церкви, стремящихся дистанцироваться от «схоластической мертвенности». По мысли архимандрита Софрония (Сахарова), мы должны найти такую формулу, которая и соответствовала бы онтологическому плану вечного Бытия, и в то же время отвечала конкретным людям на их запросы и в перспективе их мышления [11, с. 74], когда бы «знания о религии» «оживлялись», раскрываясь перед студентами своей включенностью в их жизненный мир, где есть место смыслу и ценностям, обусловленным православной традицией.

Данная задача трудноразрешима возможностями традиционной теории познания с ее представлениями о субъекте познания как носителе наблюдающего «сознания вообще» [5; 17, с. 323–335] и, соответственно, о субъекте образования как сознании, «очищаемом» от всех искажающих представлений, от всех свойств и предпосылок реального эмпирического субъекта [7, с. 237–243], имеющего и свой религиозный опыт, и свое отношение к этому «опыту предельного». Образование в традициях Просвещения — это и есть процесс такого «очищения», для которого идеалом является абстрактно-рациональная идея гуманности [7, с. 239], не замечающая, что наряду с образованием ума существует «образование сердца, образование воли, образование характера» [15, с. 34].

Это фундаментальная проблема для всего современного образования, решение которой зависит от включения в него процессов понимания, осмысления, переживания, происходящих на индивидуальном уровне и тесно связанных с познанием не только истины, но и Истины в теологическом Ее понимании.

Осмысление данной проблемы носит многоуровневый характер, начиная от вопросов, связанных с философией познания, философией и теологией образования [16], и кончая дидактическими и методическими вопросами, последние из которых только еще предстоит отрефлексировать и внедрить в практику теологического образования.

Исходя из этого в основе образовательной программы, на наш взгляд, должно лежать несколько принципиальных моментов.

Во-первых, *образовательная программа, независимо от того, какой профиль она реализует, должна передать экзистенциальный характер восточно-христианского богословия*, т. н. включенность богословия в «жизненный мир», его отношение к жизни как к глубочайшей тайне Божией. На наш взгляд, мы должны следовать кирилло-мефодиевской мыслительной традиции, присущей русской, в т. ч. богословской, культуре: она всегда успешно раскрывала перед человеком не только божественную, но и тварную область мироздания, сближая философско-богословские идеи с делами нравственного отношения к жизни.

Во-вторых, *образовательная программа должна научить студентов пониманию христианской жизни*, следуя парадигме, которую ярко озвучил митр.

Антоний Сурожский, когда утверждал, что за заповедью, за словом, за образом мы должны искать глубинный смысл и вращать в этот смысл [8], вращать конкретным отношением и конкретными трудами, воплощая Евангельское «Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих» (Ин. 15: 13).

В-третьих, образовательная программа должна строиться не только на научных основах, активно используя результаты исследований современного понимания методологии науки и философии познания, но и учитывать особенности библейского понимания познания как экзистенциального отношения к жизни, когда познать нечто, значит изведать нечто конкретным опытом, примеры чего мы находим в Библии: страдания (Ис. 53: 3), грех (Прем. 3: 13), война (Суд. 3: 1), мир (Ис. 59: 8), добро и зло (Быт. 2: 9, 17) и т. д. Это реальное и ответственное включение себя в жизнь, вызывающее глубокие личностные и поведенческие последствия.

В-четвертых, это понимание образования как целенаправленного процесса формирования образа человека. Такое понимание цели образования мы находим не только в христианской святоотеческой традиции, но и в классической педагогике, для которой смысловым ядром образования выступает опыт созидания человеком себя и своей жизнедеятельности, движимой духовными ценностями и культурными эталонами.

Соответственно, образовательная программа должна решать, на наш взгляд, следующие задачи:

— формировать представления о ценностях и культурных универсалиях, имеющих цивилизационное значение и отвечающих историческому типу русской / российской культуры и государственности;

— изучать познавательные направления, методологию и методы научного исследования, реализующие традиционную для православия парадигму «духовной учености», соотнося ее с требованиями современной гуманитарной науки и образования;

— теологически раскрывать предельные смыслы науки, права, истории, морали, политики, воспитания, образования и др. предметных областей, способствуя тем самым развитию гуманитарного знания в освоении «опыта предельного»;

— развивать личностно-значимые духовно-интеллектуальные, духовно-нравственные и культурные потребности будущих специалистов, формировать у них индивидуальную ценностно-смысловую концептуальную систему.

В решении этих задач теологическое образование не может ориентироваться на информационно-когнитивный подход. Обладая синергийностью, оно имеет огромный, еще не исследованный потенциал интегративных возможностей. Не только сущностный / богословский смысл теологического образования заключается в его сопряжении с религиозно-экзистенциальным уровнем бытия человека, но и современная педагогика видит насколько техноцентризм усиливает формализм в обучении и воспитании. Современные исследователи справедливо отмечают, что «увлечение образовательными технологиями уже сыграло с нами злую шутку — они вроде бы и раскрепостили мышление педагога, сняли его зависимость от “традиционного урока” на деле же еще

более привязали к некоему исходному образцу, вызвали технологическую зависимость» [2, с. 9].

Действительно, педагогика как жизнеутверждающая наука обладает большим миссионерским потенциалом. Она может активно влиять на формирование в человеке высоко духовных начал, поддерживать межпоколенные связи, противостоять культурно-цивилизационным вызовам, особенно экзистенциального характера. Такие поиски наиболее эффективны в новом педагогическом направлении, представленном смысловой педагогикой и смысловой дидактикой и являющемся платформой для интеграции педагогического знания [10, с. 57].

Один из дидактических путей реализации этого процесса — внутрипредметная интеграция накопленного знания. Исследователи сегодня различают два направления такой интеграции — вертикальное и горизонтальное, связывая вертикальную внутрипредметную интеграцию с установлением мировоззренческой определенности, с возрождением понятий «просвещение», «мировоззрение», «духовность», «нравственность», «милосердие» как ведущих, а не второстепенных [10; 6], что, несомненно, является благом для становящегося теологического образования.

Важное значение следует придавать и горизонтальной внутрипредметной интеграции педагогического знания, которую сегодня применяют в синтезе теории воспитания и теории обучения под общим названием «дидактика воспитания» (В. С. Безрукова и др.), в смысловой педагогике и смысловой дидактике (И. А. Рудакова и др.), в педагогике бытия и т. д. Эти поиски имеют большое значение для теологического образования: на этом пути возможно достичь понимания связи познаваемого с жизнью, что сделает религиозную культуру и религиозные ценности не абстрактно-схоластическими, а жизненно-необходимыми. Здесь центральным является понятие образа жизни. Известно, что в христианской культуре именно через монастыри и церкви, с укладом которых надо знакомить студентов, всегда шла передача образа жизни, что позволяло наиболее эффективно передавать ценности, личностные и жизненные смыслы, имеющие межпоколенное значение. И только с появлением т. н. «разрешительной культуры» обучение стало интенсивно отделяться от воспитания. К горизонтальной интеграции относится также соединение теории воспитания в вузе и воспитания в семье. Осуществление подобной интеграции поможет сделать теологическое образование более фундаментальным и динамичным, поскольку позволит объяснить взлеты и падения, удачи и промахи в становлении человека на примерах конкретных жизненных ситуаций, образа жизни наиболее ярких личностей.

Важным основанием теологического образования является обращение к ценностному знанию. Мы исходили из того, что никакое теоретическое знание не может претендовать на нравственную истину и быть основополагающим в самоопределении личности в отношении своего места и назначения в мире. Выводы современной философии познания о равнозначности для человека и теоретического, и ценностного знания, а также современной психологии личности о *принципе «сообразности»* [9], о *сущностных началах человека*, куда наряду с *целотворением*, *свободой выбора* входит и *вера* [3], сделали возможным и необходимым поиск теоретико-методологической базы теологического образования в духовно-смысловых контекстах религиозных традиций.

Все это послужило основанием для использования в образовательной программе *субъектно-смысловой модели педагогической интеграции знаний* [13]. По сути, от успешной реализации этой модели зависит успешность всей образовательной программы.

Мы выделяем несколько педагогических условий, выполнение которых влияет на результаты образовательной деятельности. Во-первых, это единство внешненаучных и внутрипедагогических компонентов. К внешненаучным компонентам относятся возможности складывающейся сегодня неклассической эпистемологии с ее отказом от скептицизма и фундаментализма, присущей традиционной теории познания. К ее особенностям можно отнести социально-гуманитарную рациональность / открытую рациональность; синтез когнитивных практик, присущих рассудочно-рациональной и экзистенциально-антропологической познавательным традициям; использование принципа дополнительности; конструктивных функций релятивных знаний; контекстуального характера исследований и др. Именно внешненаучные компоненты субъектно-смысловой модели педагогической интеграции знаний приводят ее содержание в соответствие с теоретико-методологическими концепциями «большой» науки.

Действительное межпредметное взаимодействие, а тем более построение и реализация интегративных программ, будут возможны, если понятия конфессионального богословия и вероучения не будут переинтерпретированы в т. н. светских парадигмах гуманитарных и общественных наук, а будут использоваться так, как они даны в той или иной конфессии. Ярким примером некорректного отношения к религиозному контексту является проблема понимания того, что есть личность и религиозный опыт. Например, официальный философский дискурс «натурализировал» религиозный опыт и личность, сведя их к социальному функционированию человека, к его социобиологическому, социопсихологическому началу. При этом проблема личностной основы веры и свобода ее выбора были либо проигнорированы, либо истолковывались достаточно примитивно. Подобная универсализация, на наш взгляд, недопустима при построении теологического образования. Это, кстати, одна из причин нашего обращения к неклассической эпистемологии, поскольку дистанцирование от универсализации является одним из позитивных моментов постмодернизма.

В то же время принципы общенаучного характера должны соотноситься с внутрипедагогическими особенностями интеграции знаний, к основным из которых мы относим определение целей интегрирования, выбор объектов (источников) интегрирования, определение системообразующего фактора, переработку содержания учебного материала под новую логику курса, создание новой структуры учебного курса (либо принципиально нового курса), проверку на эффективность предлагаемой модели. В нашем случае системообразующим фактором (интегратором) будет идея субъектно-смыслового обучения.

Второе условие эффективности — *смыслопоисковые активно-диалогические формы взаимодействия преподавателя и студента, универсальным критерием которых является не формально-логический, а «духовно-ориентированный» диалог* [12], где важна не точность и правильность ответа, но глубина проникновения в собеседника, т. н. «доминанта на другое лицо» (А. А. Ухтомский).

Нужно стремиться к тому, чтобы экзистенциально-онтологическим основанием такого диалога и одновременно высшей точкой его реализации стало переживание любви как высшего из доступных человеку способов реализации отношения к другому [4].

Педагогически подобная задача достигается не только за счет дидактического построения учебного материала, личностных характеристик педагога, благодаря которым он будет способен донести до обучаемых ценностно-смысловой контекст изучаемого материала, но и, что немаловажно, за счет продолжения рефлексивной и смыслопоисковой деятельности самих студентов во внеучебное время. Традиционные, всем известные формы работы, применяемые в вузе, должны быть дополнены внеучебными видами деятельности, где можно использовать иные возможности раскрытия образа православия на более глубоко экзистенциально-онтологическом уровне. Например, такие курсы, как «Догматическое богословие», «Нравственное богословие», «Социальные учения религий России», «Православная культура», совершенно по-другому воспринимаются после подготовки и участия студентов в мероприятии «Милосердный ангел», посвященном жизни и служению первых сестер милосердия в дореволюционной России. Мы обращаемся к образу Юлии Вревской, баронессы, фрейлины, сестры милосердия во время русско-турецкой войны 1877–1878 гг. Привлекая аудиовизуальные средства, стихи, воспроизводя ее письма с фронта, мы помогаем студентам на примере ее образа не схоластически, а экзистенциально воспринять тему «сердца милующего», весьма важную для понимания не только восточно-христианского богословия, но и православного вероучения. Внеучебное мероприятие «За веру и Отечество» [14] на эмоционально-образном уровне раскрывает тему религиозно-мировоззренческого противостояния в Великой Отечественной войне. На данном мероприятии знания, приобретенные студентами в ходе изучения таких предметов, как «История архаических и нехристианских религий», «Нравственное богословие», «Проблема религиозности в современном мире», «Социальные учения религий России», «Новые религиозные движения» и др., успешно приобретают личностную ценностно-смысловую окраску.

Смыслопоисковый диалог, обеспечивающий дидактико-коммуникативную среду субъектно-смыслового обучения, мы не замыкаем рамками организованных форм учебной и внеучебной деятельности, но выводим его в свободное время обучаемых, где он может быть продолжен в различных социально-практических формах смыслореализующей деятельности.

Поэтому третьим условием является волонтерская социально ориентированная деятельность студентов в самых разных системах отношений: «человек — человек», «человек — природа», «человек — культура», «человек — его внутренний мир». Одним из лучших способов снятия противоречия между бытием и долженствованием, между вещным и смысловым является органичное сочетание субъектно-смыслового обучения и социально значимой смыслореализующей деятельности студентов.

Социальная активность православного человека может произрасти только на основе органичного соединения духовного и социального, т. е. в контексте соединения созерцательной установки личности, «воспитанной» богословско-

философской мыслью, и ее социальной активности, которая при таком подходе приобретает уже коннотации служения, определяясь не предметностью, а милосердием, любовью, состраданием, заботливостью и жалостью [1, с. 67–80].

Студентам создаются условия, в которых они могут проявить себя в определенных делах и поступках, соотносимых с формируемыми ценностями и идеалами, т. е. в действиях, требующих морального выбора, характеризующих человека как становящуюся личность. Рекомендуемые социально-значимые дела: деятельное общение с престарелыми и инвалидами в домах ветеранов, с детьми в домах ребенка, помощь на дому одиноким престарелым людям, работы по восстановлению храмов, церквей, памятников культурного наследия, волонтерская помощь бездомным животным, природе и т. д.

Опыт показывает, что при таком подходе к построению образовательной программы у студентов успешнее происходит формирование *личностной ценностно-смысловой концептуальной системы*, где есть место и социальному служению, которое, как известно, является характерной чертой православной религиозности.

Таким образом, правильно выстроенная интеграция знаний, включенная в общий контекст теологического образования, позволяет соизмерять несоизмеримые на первый взгляд и исключающие друг друга реалии бытия и мысли: трансцендентального («Бог», «вечное» и «бесконечное», «идеалы», «духовно-нравственные ценности») и повседневного; личностного и общественного; индивидуального, локального и культуроёмкого, обобщенного; и главное — реальности мысли и поступка человека.

Сопряжение этих планов бытия в фокусе духовного и абсолютного, их экзистенциальное «объективирование» в событии и поступке открывают дорогу для реализации ценностно-мировоззренческого / воспитательного потенциала теологии, стимулируя внутреннюю мотивацию студентов для самоорганизации и самовоспитания личности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Антоний, митр. (Сурожский). Человек перед Богом. — М.: Центр по изучению религий, 1995.
2. Безрукова В. С. В поисках новой педагогики // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. — 2012. — № 2 (12). — С. 4–11.
3. Брагусь Б. С. Аномалии личности. — М.: Никея, 2019.
4. Брагусь Б. С. Любовь как психологическая презентация человеческой сущности // Вопросы философии. — 2009. — № 12. — С. 30–42.
5. Гуссерль Э. Собр. соч. — М.: Гнозис, Дом интеллектуальной книги, 2001. — Т. 3 (1): Логические исследования. Т. II (1) / пер. с нем. В. И. Молчанова.
6. Исаев В. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. — М.: ПСТГУ, 2013.
7. Микешина Л. А. Философия познания. — М.: Прогресс-Традиция, 2002.
8. Митрополит Антоний (Блум). Пути христианской жизни. — М.: Практика, 2018.

9. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
10. Рудакова И. А., Удовик Е. Э. Междисциплинарные исследования и проблема формирования интегративной педагогики // Культурная жизнь юга России. — 2014. — № 3 (54). — С. 57–61.
11. Софроний (Сахаров), архим. Переписка с протоиереем Георгием Флоровским. — Свято-Иоанно-Предтеченский монастырь, 2008.
12. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. Наука о душе. — М.: Владос, 2001.
13. Человенко Т. Г. Интеграция знаний в процессе эколого-мировоззренческого развития старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. — М.: МГПУ им. Ленина, 1996.
14. Человенко Т. Г. За веру и Отечество: методические материалы торжественного мероприятия, посвященного Великой Победе 1945 г. // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. — 2011. — № 2. — С. 161–169.
15. Шелер М. Формы знания и образования // Шелер М. Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994. — С. 15–56.
16. Шмонин Д. В. Технология блага: очерки теологии образования. — М.: Познание, 2018.
17. Шпет Г. Г. Явление и смысл. Феноменология как основная наука и ее проблемы // Шпет Г. Г. Философско-психологические труды. — М.: Наука, 2005. — С. 308–416.