

В. Э. Багдасарян

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПРОСВЕЩЕНИЯ,
МОСКВА, РОССИЯ

Цивилизационные духовно-нравственные основания российского образования: стратегия восстановления суверенных потенциалов¹

Аннотация. В статье рассматриваются методологические и цивилизационно-антропологические основания формирования суверенной модели российского образования. Акцентируется внимание на необходимости отказа от заимствований западных образовательных подходов, неадекватных российской духовной и культурной традиции. В качестве альтернативы предлагается возврат к традиционным духовно-нравственным ценностям и к отечественной педагогической модели, выстроенной на принципах православной антропологии, идее преображения личности и коллективного воспитания.

Центральной идеей выступает рассмотрение образования как механизма цивилизационного воспроизводства, неотделимого от трансляции идентичности и ценностей. Особое внимание

¹ Выполнено в рамках проекта по государственному заданию «Исследование ценностно-мировоззренческих оснований российской педагогической антропологии» (тема № 125062007342-8) Министерства просвещения Российской Федерации на 2025 год.

уделяется понятиям добра и зла, определяющих матрицу воспитательной деятельности. Подчёркивается, что суверенная система образования — это не просто технологический институт, а аксиологически защищённая структура, способная обеспечить историческое и духовное воспроизводство цивилизации.

Ключевые слова: образование, цивилизационный подход, духовно-нравственные ценности, педагогическая антропология, идентичность, воспитание, добро и зло, православная традиция, суверенитет, трансляция ценностей, образовательная политика

Для цитирования: Багдасарян В. Э. Цивилизационные духовно-нравственные основания российского образования: стратегия восстановления суверенных потенциалов // Ортодоксия. — 2025. — № 2. — С. 28–57. DOI: 10.53822/2712-9276-2025-2-28-57

Вызовы цивилизационного противостояния Россия-Запад актуализировали в очередной раз значение максимы, сообразно с которой войны выигрываются за школьной партой. В фокусе этой максимы победить противника в системном противостоянии возможно лишь при наличии более качественного, чем у противника, образования. Копирование образования противника исходно означает отставание в рамках избранных ориентиров и, соответственно, проигрыш. Следовательно, в перспективе Победы существует только один путь — путь возвращения к себе, к собственным основаниям организации образовательной системы. Такое возвращение тем более необходимо, что отечественная образовательная система исторически показывала свои очевидные преимущества перед образовательными системами противников и конкурентов. В настоящее время в контексте разработки Стратегии развития образования Российской Федерации и сопряжённых с ней документов появляется хороший шанс переосмысления фундаментальных основ образовательной системы современной России.

Целью предпринимаемого исследования в контексте сформулированных задач является выявление цивилизационно-ценностных и цивилизационно-антропологических основ российского образования. В качестве методологической основы исследования был взят цивилизационный подход. Применительно к сфере образования использование

цивилизационного подхода практически означает фундаментальную его связанность с генезисом российской цивилизации.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ВОСПРОИЗВОДСТВА

Образование является важнейшим механизмом цивилизационного воспроизводства. Посредством образования между поколениями осуществляется трансляция ценностей, смыслов, идентичностей, социального опыта. Цивилизации воспроизводятся до тех пор, пока такие трансляции осуществляются. Разрывы в межпоколенческих трансляциях приводят к цивилизационной смерти. К цивилизационной смерти могут привести и подмены цивилизационно-идентичной матрицы образования. Поэтому принципиально важно обеспечение связи воспитания с традиционными российскими ценностями и российской цивилизационной идентичностью (Багдасарян, Сильвестр (Лукашенко) 2023). О тесной связи генезиса национальных педагогических систем с национальной культурой и религиозной традицией рассуждал ещё К. Д. Ушинский, наследие которого приобретает особую востребованность (Багдасарян, Куренкова 2023).

Воспитание в основе своей есть ответ на вопрос о различии добра и зла. С ответа на вопрос, что есть добро и зло, осуществляется становление цивилизаций. Однако, к сожалению, этот ключевой вопрос в системе образования оказался на современном этапе её развития нивелирован. Вопрос о добре и зле должен быть возвращён в воспитательную деятельность. Более того, через дихотомию добра и зла следует выстраивать преподавание всех гуманитарных и обществоведческих дисциплин. История, к примеру, должна даваться не как комплекс нейтральных фактов, а как противоборство в прошлом сил добра и зла.

Воспитание, как фундаментальное основание образования, невозможно без установления системы запретов. Запреты-табу сопряжены с представлением о грехе, которое, в свою очередь, связано с определением зла. В современном обществе представления о грехе оказались размыты, следствием чего явилось смешение добра и зла. Новая цивилизационно-идентичная система воспитания должна восстановить в общественном сознании категорию греха, связанного с антиценностями. Грех должен осуждаться обществом и восприниматься в таком качестве молодёжью. Должна, соответственно, быть

восстановлена система запретов (допускаемая законом, но осуждаемая общественной моралью).

Российская традиционная педагогика являлась педагогикой идеального. Воспитание и образование в соответствии с ней должны выстраиваться под целевую установку достижения общественных идеалов. Ценностная установка приоритета идеального над материальным является важнейшим ориентиром формируемого желаемого образа гражданина России. При обратной ситуации приоритетности материального общество неизбежно деградирует, переходит на позиции гедонизма и потребительства.

Исследование феноменов культурных кодов народов и цивилизационных сообществ открывает и перспективы развития новых подходов в педагогике. Воспитательная деятельность в этой перспективе видится как сублимация культурных кодов. Особое значение приобретает в данном случае символическая составляющая воспитательной деятельности. Важно выстраивание воспитательной работы с опорой на идентичные для российской цивилизации образы и символы. Напротив, образы и символы глобализма, получившие, к сожалению, широкую циркуляцию в молодёжной среде, должны быть ограничены и блокированы в использовании. Соответствующие ограничения должны касаться и использования сопряжённых с глобализмом англицизмов.

В образовательных учреждениях Российской империи и СССР приоритетное внимание уделялось формированию системы мировоззренческих представлений (картины мира). Постсоветское государство устранилось от задач формирования мировоззрения, и соответствующие компоненты были изъяты из образовательных программ. Однако к настоящему времени стало очевидным, что без системы мировоззрения человек оказывается объектом манипуляций антироссийской пропаганды, оказывается неспособен к осмыслению и структурированию поступающей информации. О задачах формирования системы мировоззрения говорил Патриарх Московский Кирилл (Кирилл, Патриарх Московский и всея Руси 2024). Решению этих задач была подчинена разработка курса «Основы российской государственности», внесение изменений в подходы и содержание преподаваемых гуманитарных и обществоведческих дисциплин (Харичев, Полосин, Селезнёва 2024). Задача состоит в создании на основе заявленного перечня традиционных

российских духовно-нравственных ценностей системы смыслов, формировании целостной теории идентичной российской картины мира.

Формирование единой системы мировоззрения российских граждан предполагает создание «мировоззренческого канона», включающего базовые образы и идеи российской культуры, на которые следует опираться при выстраивании содержания воспитательной работы. В мировоззренческий канон должны быть включены российские мыслители, произведения литературы, кинематографа, изобразительного искусства, которые должен знать каждый гражданин России и с опорой на которые должно выстраиваться идентичное мировоззрение. Проводимые воспитательные мероприятия должны соотноситься с персоналиями и образцами мировоззренческого канона. Необходимо разработать календарь мировоззренческого канона, к которому должен быть приурочен график проводимых образовательным учреждением воспитательных мероприятий.

Указы Президента № 809 и № 314 задают в качестве оснований воспитательной работы опору на традиционные ценности и осмысление России в качестве государства-цивилизации². Такие опорные позиции определяют использование в качестве методологических оснований воспитания аксиологического и цивилизационного подходов. Применение аксиологического подхода предполагает исходное определение формируемых в процессе воспитания ценностей. Развёртка аксиологического подхода задаёт алгоритмизированную цепочку действий: ценности — цели — смыслы — проблемы — средства — результаты. В качестве ценностей Указом № 809 определены традиционные российские духовно-нравственные ценности, и их принятие явилось первым шагом в цепочке воспитательной деятельности. Следующими шагами необходимо выработать смысловую повестку, установить проблемы, понимаемые в качестве препятствий к достижению цели, найти адекватные средства — технологии, методы, приёмы и т. д.

Каждая из национальных педагогических систем исторически формировалась с опорой на цивилизационный фундамент. Однако сам по себе цивилизационный подход в педагогике не

² Указ Президента РФ от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_476013/ (дата обращения: 20.06.2025); Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ (дата обращения: 20.06.2025).

получил развития в качестве самостоятельной методологической платформы. Позиционирование России как государства-цивилизации подразумевает в том числе и осмысление в цивилизационном ракурсе системы воспитания. Развитие цивилизационного подхода в педагогике составляет в этом отношении ориентир научно-исследовательских разработок и практики педагогической деятельности.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

Фиксация системного кризиса в образовании приводит к пониманию, что фундаментальные причины его состоят в ошибках антропологического характера. Неверное определение природы человека привело к ошибочной рецептуре в педагогике. В свою очередь это обернулось неверными (противоестественными с позиций традиции) общественными практиками в целом. Итогом стал современный глобальный кризис. И, соответственно, выход из него может быть найден только через устранение причины — через исправление фундаментальных ошибок во взгляде на человека.

Этимологически понятие «образование» в русском языке восходит к слову «образ». Именно через образование формируется личность человека, её социальный и нравственный облик. В этом смысле образование противостоит безобразию как утрате смысловой формы и структуры. В религиозной традиции человек мыслится как образ и подобие Божье, что придаёт образовательному процессу высшую целевую направленность — формирование личности в её идеальных проекциях как реализации духовной природы человека.

Разнообразие накопленного социального опыта между различными человеческими сообществами — от семей до целых цивилизаций — делает невозможным существование универсальной модели образования. Если опыты различных народов различны, значит, и образовательные системы должны носить цивилизационно-специфический характер. Отсюда проистекает необходимость выработки российской цивилизационной модели образования, основанной на тождественном ей антропологическом образе человека (Багдасарян Российское образование: выбор пути 2019: 8–10); (Багдасарян, Сильвестр (Лукашенко) 2023).

Каждая образовательная система неизбежно опирается на определённую нормативную антропологическую модель — эксплицитно заявленную или имплицитно встроенную в её основания (Bagdasaryan, Fedulin

2013). Необходимость педагогической антропологии подчёркивал ещё К. Д. Ушинский, сделавший эту проблему предметом системного научного анализа (Ушинский 1950). В зависимости от принятой антропологической модели варьируются цели воспитания, педагогические методы и содержательные приоритеты. Даже при отсутствии прямого декларирования антропологический вектор — то, каким должен стать человек в результате обучения, — неизбежно присутствует в любом образовательном контексте.

Христианская антропология рассматривает человека как образ и подобие Божье. В православной традиции это понимание существенно отличается от западнохристианских трактовок. В частности, если в католицизме Адам после грехопадения утратил лишь благодать, то в православии утверждается повреждение самой природы человека (Васечко 2006); (Сергий (Страгородский) 2011). Из этого следствия вытекает ключевая установка православной педагогики — ориентация на нравственное преобразование личности как цель образования (Зенько 2007).

Антропологические основания образования в Российской империи характеризовались двойственной природой. С одной стороны, на систему образования оказывало влияние западное Просвещение, с его акцентом на рационализм, автономию личности и секулярные идеалы. С другой стороны, существенную роль играла православная традиция, придававшая воспитанию духовно-нравственное измерение. Именно в рамках этой традиции акцентировалась идея человека как существа, устремлённого к преображению. Особенно ярко эта составляющая проявилась в образовательных реформах императоров Николая I и Александра III, для которых укрепление православных основ воспитания стало приоритетом государственной политики (Шахназаров 2009); (Шевченко 1998).

Советская модель образования выстраивалась на соединении новых подходов человекостроительства, проистекающих из левого направления отечественной философско-политической мысли, с элементами классической педагогики. С одной стороны, акцент делался на формирование «нового человека» — активного строителя социалистического общества, носителя коллективистской этики и исторического оптимизма. С другой стороны, педагогическая система сохраняла преемственность традиции, в особенности наследия К. Д. Ушинского, в области фундаментальной подготовки, дисциплинарной структуры и концепции целенаправленного воспитания. Особенно отчётливо эта синтетическая модель начала

формироваться в середине 1930-х годов в ходе сталинских реформ в сфере образования. Именно тогда была восстановлена централизованная система, усилен контроль над содержанием учебных программ, а также подчеркнута значимость воспитательной функции школы как института формирования мировоззрения (Багдасарян Крупская и педагогическая эпоха 2019).

Современная российская образовательная политика не формулирует в явной форме антропологическую цель — то есть идеал, к которому стремится процесс воспитания. На уровне официальных документов доминирует установка на формирование профессиональных компетенций, тогда как образ человека как целевой ориентир остаётся вне фокуса. Это обуславливает целый спектр функциональных затруднений. Тем не менее даже в этих условиях возможно аналитически реконструировать антропологические основания, имплицитно присутствующие в образовательных практиках и педагогических теориях.

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Педагогические теории и образовательные системы в целом вырастают из представлений о человеке, укоренённых в определённой культурной и философской традиции. В каждом случае за педагогической практикой стоит своя антропология — нормативная модель личности, задающая направление образовательной деятельности.

В европейской традиции сложились различные подходы, каждый из которых отражал представления о природе человека, свободе, обществе и нравственности. Французская педагогика, опирающаяся на философию Ж.-Ж. Руссо, исходит из тезиса о природной доброте человека и необходимости свободного воспитания. Ребёнок должен развиваться без давления со стороны взрослого, следуя своим естественным интересам. Центральное место занимает принцип индивидуализации — раскрытия уникальных способностей и потребностей учащегося. Вмешательство педагога сводится к минимуму, его задача — лишь не мешать «естественному росту». Эта модель исключает понятие нормативного идеала и не ставит цели нравственного преображения. Она отказывается от внешнего целеполагания и тем самым открывает путь к субъективизму в воспитании (Руссо 1981).

Английская образовательная модель, восходящая к философии Джона Локка, трактует человека как существо, чьё сознание формируется из опыта. Основной акцент делается на защиту ребёнка от вредного

воздействия внешней среды — отсюда развитие системы пансионатов как пространств социальной изоляции. Сознание человека, по Локку, есть исходно «чистая доска», на которую можно нанести любые письмена. Отсюда — конструктивистский подход к педагогике и в целом гуманитарной деятельности. Сконструировать человека можно любого в зависимости от задач, которые ставятся перед образовательным учреждением. Главное при этом избавиться от нежелательных внешних воздействий, способных подорвать целевые ориентиры педагогического конструирования.

Немецкая педагогика, сформированная под влиянием философии Иоганна Гербарта, строится на установке нормативной дисциплины. Человек рассматривается как поддающееся формированию существо, но нуждающееся в управляемом нравственном развитии. Образование должно опираться на строгую организацию, правила, порядок. Главная задача школы — структурировать мышление, выработать моральную волю и подчинить поведение общему долгу. Индивидуальность признаётся, но в рамках иерархически выстроенной системы отношений. Преобладающей в немецкой школе становится педагогика долга и послушания, ориентированная на общественный порядок (Алексеев 1907); (Сабина 1888); (Фогель 1892).

Американская модель, связанная с философией прагматизма и именем Джона Дьюи, утверждает приоритет личного опыта и проектного обучения. Образование рассматривается как инструмент социальной интеграции и профессионального становления. Педагог помогает ученику через участие в реальных проектах, ориентированных на решение практических и даже утилитарных задач. Главный акцент делается на интересах ребёнка, свободе выбора, индивидуальных траекториях развития. Здесь, как и во французской модели, отсутствует целостное представление об идеале личности. Вместо формирования — сопровождение, вместо педагогической миссии — образовательная услуга. В таком подходе на первый план выходит функциональная подготовка к жизни, но при этом теряется духовно-нравственное содержание образования. Американская педагогика функционировала в формате педагогического менеджмента и оказывалась наиболее приспособлена для подготовки менеджеров (Дьюи 1925); (Дьюи 2000); (Дьюи 2009); (Килпатрик 1925); (Рогачёва 2005).

Русская педагогическая традиция строится на идее педагогики идеального, соединяющей христианскую антропологию с представлением

о социальности человека. Образование понимается как процесс нравственного и духовного преображения, а личность — как проект, в котором заложена возможность восхождения к образу и подобию Божьему или представлениям общества об идеальном. Ребёнок в этой системе — не объект воздействия и не «обрабатываемая материя», как в немецкой традиции, но соработник учителя. Воспитание осуществляется как совместное восхождение к идеалу через труд, усилие, преодоление. Педагог здесь — и не контролёр, и не консультант, а проводник и наставник. Эта модель была воплощена в трудах К. Д. Ушинского, в традиции дореволюционного образования и получила развитие в советский период. С середины 1930-х годов, в ходе сталинских реформ, она усилилась через возрождение классической школы, подчёркивание дисциплины, роли учителя и идеала нового человека — гармоничного, коллективистского, трудолюбивого.

Основная методологическая дискуссия в отечественной педагогике велась с теорией свободного воспитания, утверждающей необходимость исходить из потребностей ребёнка. Русская педагогическая мысль рассматривала традиционно личностное развитие человека как преодоление самого себя. Личность растёт тогда, когда выходит за пределы привычного, когда оставляет зону комфорта и совершает нравственное усилие. Ориентация исключительно на текущие желания учащегося не формирует зрелую личность. Наоборот, оставленный наедине с собственными импульсами ребёнок отнюдь не всегда выбирает добро, труд, усилие — скорее он уклоняется от напряжения, выбирает путь наименьшего сопротивления (Давыдов 1996).

Выдающийся российский педагог П. Ф. Лесгафт метко описал логическую цепочку деградации в системе «свободного» воспитания: «Сначала — конфетка, потом — конфетка с ромом, потом — ром без конфетки» (Чувашев 1950: 7). Его ирония заостряет внимание на постепенном снижении норм, нравственного и интеллектуального уровня, если отсутствует педагогический вектор преодоления. А. И. Герцен, западник и сторонник идей свободы, оказавшись в Лондоне, был потрясён результатами воспитания, основанного на либеральной вседозволенности: «Что значат слова “человек родился свободным”? Я вам их переведу: человек рождается зверем» (Герцен 1986: 80). Эта формула, высказанная с болью и тревогой, обозначает предел: свобода, оторванная от нравственного идеала, ведёт не к возвышению, а к размыванию человеческого образа.

Современные социальные явления, включая акты насилия в образовательных учреждениях, свидетельствуют о том, что педагогика, освобождённая от идеала, становится неспособной выполнять функцию защиты и развития личности. Вопрос свободы ребёнка в педагогике оказывается не только методическим, но цивилизационно-фундаментальным.

Цивилизация может быть исторически разрушена, но, если при этом сохраняются традиции образования, несущие в себе идентичную антропологическую матрицу, она восстановится заново. И наоборот — цивилизация может формально сохраняться, но при разрушении системы трансляции её ценностей она теряет перспективу исторического бытия. Поэтому педагогическая антропология — исходная точка любой образовательной системы. Через определение начального и целевого образа человека формируется и содержание образования, и логика перехода от сущего к должному.

ТРИАДА РУССКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Русская антропология принципиально отличалась от западной. Различия России и Запада в понимании человека составляли фундамент цивилизационных расхождений. Три основы русской антропологии, через которые давалось раскрытие природы человека, — Бог, Душа и Народ. Человек сотворён по образу и подобию Божьему. В результате грехопадения произошло повреждение человеческой природы, и человек от образа и подобия Божьего в себе отступил. Но нравственная жизнь позволяет частично поправить повреждённую природу человека. Эта сверхзадача выражалась целевой установкой обожения (в более привычном для светского языка определении — одухотворения), сформулированной в православной доктрине исихазма. Одним из путей преображения является духовно-центричное обучение человека, главная цель которого — духовное преображение (Мейендорф 1997).

Второе основание раскрытия природы человека — Душа. Наличием души человек отличается от всех других существ. Смерть человека наступает тогда, когда душа покидает тело. Значение души в русской антропологической репрезентации оказало влияние на формирование особого типа душевно-центричной культуры в России.

Третьим основанием раскрытия природы человека в русской антропологии является Народ. Человек никак не мог быть для русского понимания индивидуумом. Он есть существо социальное.

Человек становится человеком только в связке с другими людьми — общиной, которой он принадлежит, народом в целом. Отсюда вместо индивидуализации установка социализации.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБРЕТЕНИЕ СПОСОБНОСТИ РАЗЛИЧАТЬ ДОБРО И ЗЛО

Каков человек по своей природе — добр или зол? Сегодня этот вопрос выведен из дискурсивной повестки. Сама его постановка будет лишена смысла. Но ещё в раннее Новое время этот вопрос был ключевым в выстраивании педагогических подходов. Томас Гоббс полагал природу человека злой. Злая природа определяла установку войны всех против всех. Для выхода из неё потребовалось заключение общественного договора и создание института государства. Применительно к педагогике взгляд «человек по своей природе зол» означал, что зло надо подавлять наказаниями и дисциплиной. Возможно, поэтому в британских школах до недавнего времени применялись телесные наказания. Английская педагогика в этом плане принципиально отличалась от американской, построенной на идее свободы обучающегося, что английские педагоги отказывались принимать. Как следствие — английская и американская школы принципиально отличаются и по качеству подготовки.

В противоположность Гоббсу Жан-Жак Руссо считал, что человек по своей природе добр. На этой платформе, ставшей под влиянием руссоистских взглядов доминантной, в педагогике получили развитие идеи свободного воспитания. Добрый по своей природе человек, будучи свободен в своём обучении, должен был, соответственно, выбрать добро.

Третий подход, который заявляла западноевропейская мысль, заключался в позиции Джона Локка: человек ни добр и ни зол. Его можно сделать добрым или злым, сконструировав или слепив тем или иным образом. Такой посыл дал основание для развития конструктивистского подхода.

В православной традиции ни один из этих взглядов не был принят. Сообразно с ней человек не добр и не зол. Нельзя человека считать и нейтральным от добра и от зла. Правильнее говорить о несовершенстве человека. Преодолевая это несовершенство, человек приближается к Богу, а соответственно, развивается в сторону добра. Поэтому образование оказывается сфокусированным на знаниях и умениях различения добра и зла. Задачей учителя является то, чтобы обучающийся сделал выбор в пользу добра и отверг зло.

Между тем анализ школьных учебников, охватывающих полные 11 лет обучения, показывает почти полное отсутствие категорий «добро» и «зло». Эти понятия не фигурируют в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) основного общего и среднего образования. Они едва заметны в начальной школе — в разделе литературного чтения, где упоминаются в контексте личностного развития через литературу. В перечнях профессиональных компетенций высшего образования эти базовые нравственные категории также отсутствуют. Таким образом, ключевая миссия образования — воспитание способности к различению добра и зла — оказывается выхоленной.

Взамен в образовательные стандарты активно внедряется категория толерантности, представленная как базовое основание межкультурного взаимодействия. Понятие толерантности, восходящее к Джону Локку, первоначально имело ограниченное значение — как требование терпимости в условиях религиозных разногласий в секуляризирующемся обществе (Локк 1988: 91–134). Однако позднее оно было расширено, охватывая не только иные конфессии, но и формы поведения, ранее традиционно определявшиеся как нравственные отклонения. В российском образовательном пространстве активное внедрение дискурса толерантности началось в 1990-х годах — на волне включения в постмодернистский глобальный контекст, где концепт добра и зла оказался вытеснен понятием плюрализма норм (Гусейнова 2014); (Клейберг 2012); (Осипова, Богданова 2011).

Обращение к толерантности исходно использовалось как средство противодействия ксенофобии. Однако её абсолютизация, отказ от установления границ допустимого способствуют нивелировке самих понятий нравственного порядка. Следует задать предельный вопрос: подлежит ли терпимости идеология фашизма? Или — преступления террористов и педофилов? При распространении на эти явления требований терпимости стирается грань между добром и злом. Взамен бинарной структуры моральной оценки утверждается аксиологический релятивизм: любое поведение становится равнозначным как проявление индивидуальности.

К чему приводит гипертрофированное понимание толерантности, видно на примере ряда западных стран. В отдельных школах США сегодня факультативно преподаются основы сатанизма, сопровождаемые игровой литературой, адресованной детям. Возведён памятник Бафомету — сатанинской фигуре, изображённой в окружении детей. Явления, некогда

определявшиеся как нравственное зло, получают институциональное признание. В то же время носители традиционной добродетели в школьной среде становятся объектом насмешек. Устанавливается парадоксальная ситуация, когда воспитание, ориентированное на нравственный идеал, оказывается маргинализированным, а моральная девиация институционально поощряется³.

Эта трансформация культурных ориентиров имеет прямое отношение к образованию. Подменяя воспитание как борьбу за добро социальной нейтральностью и релятивизмом, образовательная система перестаёт быть гарантом культурной устойчивости. Общество, отказывающееся различать добро и зло, оказывается неспособным к самоорганизации, духовному воспроизводству и историческому бытию.

РЕЛИГИОЗНЫЙ ГЕНЕЗИС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Национальные педагогические системы, сформировавшиеся в ходе истории, в значительной степени обязаны своим генезисом определённым религиозным традициям. На это обстоятельство указывал ещё К. Д. Ушинский, подчёркивая, что воспитание и образование в любом народе выстраиваются на основе господствующего вероучения и религиозного сознания.

Так, американская педагогика не может быть понята вне её кальвинистского основания. Кальвинизм оказал системообразующее влияние как на американскую общественную модель в целом, так и на образовательные практики. В рамках протестантской Реформации было осуществлено кардинальное переосмысление роли духовенства: в кальвинистской традиции священник перестал быть носителем сакрального знания, превратившись в избираемого администратора религиозной общины. Это предопределило и демократизацию педагогического взаимодействия: учитель утратил статус сакральной фигуры и стал партнёром, координатором, навигатором образовательного процесса. Определяющим в такой модели стало стремление минимизировать дистанцию между учеником и учителем.

Современные подходы, внедряемые сегодня в российскую школу как «инновационные», во многом воспроизводят этот кальвинистский педагогический стиль — отказ от иерархии, моделирование общения

³ В Америке выпустили «Большую сатанинскую книгу» // Сайт Пятого канала. — 2015. — 15 мая. — URL: <https://www.5-tv.ru/news/96586/> (дата обращения: 17.06.2025).

на равных. Однако эффективность «расплёскивания» педагогического авторитета остаётся предметом дискуссий. Один тип воспитания ориентирован на раскрепощение ученика, другой — на формирование уважительного отношения к знанию и наставнику. По своей сути диалоговые формы занятий в американской школе нередко копируют формат кальвинистской проповеди — интерактивной, эмоционально насыщенной, апеллирующей к личному опыту слушателя.

С кальвинистской антропологией коррелирует и децентрализованная модель американского образования. Как религиозные общины в протестантской традиции обладают широкими возможностями автономного управления, так и американские образовательные учреждения исторически развивались как независимые, самоуправляемые структуры. Это контрастирует с католической моделью, ориентированной на иерархичность и централизованность.

Кальвинистское представление об избранности как априорном разделении людей на «предуспешных» и «непредуспешных» также оказало влияние на индивидуалистическую установку американской педагогики. В центре образовательной миссии оказывалось раскрытие личного потенциала как знака божественного избрания. Концепт успеха, лидерства и индивидуальной самореализации формировался не только как социальный, но и как теологический (Вебер 1990); (Виппер 1894).

Важную роль в трансформации педагогических моделей сыграл и пантеизм, распространившийся в западноевропейской мысли на стадии перехода к Новому времени. Согласно пантеистическим представлениям, Божественное начало заключено во всей природе, а значит, ребёнок как часть природы изначально несёт в себе импульсы к добру и познанию (Гвардини 1990). Этот мировоззренческий фундамент лёг в основу теории свободного воспитания: ребёнку не нужно навязывать идеалы, он сам, без внешнего принуждения, придёт к истине и нравственному развитию. Однако эффективность этой модели возможна лишь при допущении реальности врождённого стремления к добру — тезиса, справедливость которого вне соответствующей теологической рамки остаётся недоказанной.

Классическая западноевропейская система образования восходит к католическим образовательным институтам Средневековья. Современная структура бакалавриата и магистратуры первоначально отражала ступени теологического образования. Именно в этой традиции была

сформирована классно-урочная система, а также представление об учителе как центральной фигуре образовательного процесса. В католической педагогике образовательное учреждение выстраивается вокруг учителя как носителя знания и авторитета. В протестантской школе, напротив, ключевой фигурой становится ученик, а педагог предоставляет образовательные услуги по его запросу (Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль 1990).

Лютеранская модель образования, сложившаяся в странах Северной Европы, Германии и Финляндии, исходит из принципа «всеобщего священства» — каждый верующий должен самостоятельно читать и понимать Священное Писание. Именно этот принцип положил начало идее всеобщей грамотности. Финская система, сегодня позиционируемая как одна из лучших в мире, генетически связана с лютеранской установкой на просвещение каждого. Лютеранство также оказало влияние на становление профессиональной школы и ориентацию образования на социализацию через труд (Очерки истории западного протестантизма 1995).

Иудейская образовательная традиция с момента своего возникновения была органически связана с религиозной жизнью. На протяжении веков обучение иудаизму фактически означало получение образования как такового. Центральное место в хедере и иешиве занимало изучение Талмуда. В рамках иудейской педагогики сложилась особая традиция развития логического мышления, необходимого для участия в религиозных диспутах. Особую роль сыграла методика «пилпул» — искусство выстраивать аргументы «за» и «против» одного и того же положения. Хотя не всеми раввинистами эта методика признавалась, она оказала влияние на развитие аналитических навыков в иудейской среде⁴.

Исламская педагогика по-прежнему сохраняет системообразующее значение в странах мусульманского мира. В религиозных школах (медресе) реализуется непосредственная трансляция духовных знаний. В светских учреждениях элементы исламской педагогики присутствуют в опосредованной форме — как в случае с сетью школ, связанных с движением Фетхуллаха Гюлена. Отличительной чертой исламской педагогики является значимость духовного наставничества и личностного

⁴ Пилпул // Электронная еврейская энциклопедия. — URL: <https://eleven.co.il/talmud-rabbinics/overview/13215/> (дата обращения: 01.07.2025).

контакта между учителем и учеником⁵. Важнейшую роль играют не только уроки, но и индивидуальные духовные беседы, выходящие за рамки формального обучения (Саяхов, Аминов 2019).

Конфуцианская педагогическая традиция, лежащая в основании систем образования Сингапура, Южной Кореи, Китая, строится на принципах ритуала, иерархии, коллективизма и почитания старших. В отличие от западной педагогики, ориентированной на развитие личности, здесь ребёнок с поступлением в школу попадает в систему строгой дисциплины и возрастной иерархии. Свобода и самовыражение рассматриваются как второстепенные по сравнению с обязанностью и долгом. Педагогика, построенная на принципе кооперации, предполагает, что через коллективное выполнение заданий формируются как знания, так и социальные навыки. В Южной Корее, несмотря на политическую и экономическую интеграцию в западный мир, образовательная модель сохраняет конфуцианскую структуру: жёсткая дисциплина, телесные наказания, коллективная ответственность, безусловное подчинение авторитету учителя и старших. Всё это, с позиций западной педагогики, может выглядеть как архаика, однако на практике доказало высокую эффективность в условиях модернизационного скачка (Васильева 2018).

В системе мировых педагогических традиций существует и православное направление, сформировавшееся на основе соответствующей антропологии и богословской мысли. Эта модель, органично развивавшаяся в русле отечественной культуры, получила своё выражение в российской школе педагогики — как дореволюционной, так и советской. Несмотря на официально декларируемый атеизм, педагогическая система в СССР сохраняла целый ряд ценностных установок, укоренённых в православной традиции. К ним относятся ориентация на идеал, понимание образования как средства преображения личности и признание коллективной идентичности как основы социального становления.

Отличительной чертой православного подхода к образованию является целостное (холистское) видение личности и мира. В педагогике это выражается в приоритете фундаментальной подготовки и в подходе к воспитанию как к процессу, охватывающему не только интеллектуальное, но и нравственно-духовное измерение. Вероятные истоки этой

⁵ Сколько в мире школ Гюлена и как Турция пытается их закрыть // Рамблер. — 2016. — 23 сентября. — URL: https://news.rambler.ru/education/34800733/?utm_content=rnews&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 01.07.2025).

ориентации на целостность можно видеть в платонической традиции, лежащей в основе византийского богословия, противоположной по направленности аристотелевской логике католической схоластики. Холистская педагогика стремится не к передаче узкоспециализированных знаний, а к формированию духовно-смысловой целостности личности (Климент Александрийский 2018); (Медведев 1997).

Особое место в православной педагогике занимает идея преображения человека. Хотя этот термин не использовался в официальном советском педагогическом дискурсе, сама система образования была целенаправленно ориентирована на формирование нового, «совершенного» человека. Категория идеала, сквозного для всех этапов воспитания и обучения, выступала в качестве ведущего основания формирования личности. Советская концепция «всесторонне развитой личности» наследует, пусть в светской форме, религиозно-педагогическую установку на нравственное совершенствование.

Православная категория соборности, обозначающая духовное единство многих как единой личности, нашла своё преломление в идеологии коллективизма, занявшей центральное место в системе воспитания в СССР. Коллектив — это не просто форма организации, но пространство нравственного роста, в котором личность реализует себя через служение целому. Коллективные формы воспитательной работы, включая пионерские и комсомольские организации, во многом продолжали линии православной педагогической мысли о воспитании через соработничество, единение и личную ответственность за общее благо.

Приведение в соответствие педагогических систем их мировоззренческому основанию не означает передачи образования в юрисдикцию Церкви. Речь идёт о признании фундаментальных различий между национальными педагогическими моделями, сформировавшимися в рамках различных религиозных и культурных традиций. Это признание должно стать основой для критической оценки заимствований, особенно тех, что не учитывают собственную антропологическую и аксиологическую основу.

Согласно православной методологии, педагогическая деятельность строится на основе четырёх фундаментальных отношений, раскрывающих миссию учителя. Это: христоцентричность (отношение к Богу), еклесиологичность (отношение к Церкви), педоцентричность (отношение к ученику), миссиоцентричность (отношение к самому

себе как к исполнителю миссии). В светской школе эти принципы могут быть адаптированы в форме четырёх аналогичных аксиологических отношений: к идеальному, к обществу, к учащемуся и к профессии учителя как призванию. В таком ракурсе образовательная модель приобретает системную и внутренне связную структуру, существенно превосходящую по целостности модели, лишённые нормативного и метафизического основания (Зеньковский 1993); (Шестун 2001).

На вопрос о цели образования в свете православной традиции глубоко ответил В. В. Зеньковский, один из ведущих теоретиков христианской педагогики. В своей работе «Педагогика» он писал: «Цель воспитания в свете православия есть помощь детям в освобождении от власти греха... помощь в раскрытии образа Божия... раскрытие пути вечной жизни» (Зеньковский 1993: 152). Это утверждение подводит к ключевому смысловому ядру образования: формирование способности различать добро и зло как главной духовно-нравственной дихотомии человеческого существования.

В современном российском образовании, приходится констатировать, эта задача оказалась утрачена. В учебных планах и стандартах гуманитарных дисциплин отсутствуют понятия добра и зла как нормативных ориентиров. Между тем в идеале каждый педагог, выстраивая содержание урока, должен формулировать не только предметные задачи, но и соответствующую им этическую оппозицию — как выражение фундаментального выбора между добром и злом.

ТРАДИЦИОННЫЕ РОССИЙСКИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА СУВЕРЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ

Современная модель российского образования формируется на основе ценностного подхода, в центре которого — воспитание как системообразующий компонент. Образование, в своей сущности, не ограничивается трансляцией знаний и навыков: оно призвано формировать личность, способную к моральному суждению, ответственному действию и гражданскому самоопределению. Именно поэтому приоритет воспитательной составляющей, основанной на традиционных духовно-нравственных ценностях, приобретает ключевое значение в проектировании образовательной политики.

Ценностный подход предполагает логику последовательного действия: от формулирования базовых ценностей воспитания — через

определение целевых установок, постановку актуальных проблем и выбор средств — к достижению целостного результата. Одним из важнейших условий эффективности воспитательной деятельности выступает её внутренняя непротиворечивость. Несогласованность целевых ориентиров, а тем более их противоречие в практике, ведёт к снижению доверия со стороны обучающихся, деструкции воспитательной среды. Каждый элемент должен быть согласован с другими, образуя единую, интегративную систему, в основе которой — традиционные российские духовно-нравственные ценности как аксиологическое ядро (Багдасарян, Сильвестр (Лукашенко) 2022); (Багдасарян, Сильвестр (Лукашенко) 2024); (Дугин, Малафеев, Ткачёв 2023).

Указ Президента № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» представляет собой ценностный поворот в российской государственной политике. В нём зафиксирована необходимость обращения к фундаментальным, цивилизационно идентичным для России ценностям. Эта необходимость обусловлена несколькими стратегическими обстоятельствами.

Во-первых, без общезначимых ценностей ни государство, ни общество не способны сохранять внутреннюю консолидацию. Исторический опыт 1990-х годов показал, что утрата ценностного ядра приводит к распаду управленческих ориентиров, снижению общественной мобилизации и подрыву суверенитета. Во-вторых, мировой ценностный кризис, выраженный в доминировании гедонизма, релятивизма и культа потребления, обозначил вектор цивилизационной деградации, на который Россия отвечает возвратом к духовным основаниям. В-третьих, внешние вызовы, включающие элементы информационно-психологической войны, делают актуальной задачу воспитания устойчивого гражданского самосознания, основанного на собственной историко-культурной идентичности. В-четвёртых, сами традиционные ценности России не являются искусственной конструкцией, а воплощены в институтах, менталитете, самом бытии народа. Это делает их не декларативным набором, а выражением подлинного образа жизни — жизнеустройства.

В этом контексте важнейшей становится категория мировоззрения. Оно рассматривается как интегральная система представлений человека о мире, о своей роли в нём, о критериях оценки поступков и социальных явлений. Образование, ориентированное на формирование целостного

мировоззрения, должно быть нацелено на формирование ценностных представлений в опоре на духовно-нравственные основания российской цивилизации. Молодёжь, получающая образование в рамках этой парадигмы, должна осознавать уникальность исторического пути России, её миссию в мировом развитии, принципы добра, справедливости и служения Отечеству.

Аксиологический подход по своей природе дихотомичен: выдвижение ценностей логически предполагает признание антиценностей, то есть разрушительных форм мировоззрения и поведения, подрывающих целостность общества. Ценности и антиценности соотносятся с категориями добра и зла, где зло означает не просто иное, но — этически неприемлемое. Следовательно, воспитание в рамках ценностного подхода не может быть нейтральным, оно требует отторжения того, что признано морально и культурно деструктивным.

Борьба ценностных систем — аксиомахия — лежит в основе современных мировых противостояний. Россия, выбрав путь цивилизационного самоопределения, неизбежно сталкивается с враждебностью тех, кто отрицает её ценностный выбор. Соответственно, утверждение и защита своих традиционных ценностей становится элементом национального суверенитета. В этой связи воспитатель оказывается не просто организатором педагогического процесса, но и субъектом аксиологической защиты общества, действующим на передовой линии информационно-психологического противостояния.

Мир вступил в фазу масштабных системных трансформаций, затрагивающих все сферы общественной жизни. Информационная и цифровая революции, ускорение глобализационных процессов, сдвиги в структурах социальной организации — всё это оказывает прямое влияние на институциональные формы, содержательные установки и целеполагание систем образования.

Однако становится очевидным, что в ситуации неустойчивости победить сможет тот, кто будет иметь опору. Такая опора в образовании связывается с идентичным цивилизационным фундаментом, культурными кодами сложных социальных систем. Нужны образовательные константы, которые бы составили социогуманитарное ядро образовательных систем. Суверенная система образования в XXI веке должна быть не просто функциональной, а ценностно защищённой, способной транслировать

и укреплять цивилизационную идентичность, воспроизводить культурный код нации и обеспечивать преемственность поколений.

Для России сегодня принципиально важно возвращение к модели цивилизационно-идентичного российского образования. Такое возвращение к себе позволит максимизировать цивилизационные потенциалы для нового российского исторического прорыва. Суверенная российская школа педагогики имеет устойчивые, воспроизводимые черты, связующие в преемственную систему православную педагогику, классическую педагогику Российской империи, неоклассическую советскую педагогику, восстанавливаемую с опорой на традиционные российские духовно-нравственные ценности новую российскую педагогику.

К характерным воспроизводимым чертам российской системы образования можно отнести:

- ориентацию на общественный идеал;
- идею преображения человека (в христианской версии — восстановление образа Божьего, в советской версии — формирование духовно-центричной личности);
- коллективное («соборное») воспитание;
- приоритетность фундаментальной подготовки;
- приоритетность развития личности в отношении к получению знаний;
- ориентацию на социализацию человека в системе общественных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Алексеев В. Г. Гербарт, Штрюмпель и их педагогические системы. — Юрьев : тип. К. Маттисена, 1907. — 112 с.

Багдасарян В. Э. Крупская и педагогическая эпоха. — М. : МГОУ, 2019. — 180 с.

Багдасарян В. Э. Российское образование: выбор пути. — М. : Отчий дом, 2019. — 336 с.

Багдасарян В. Э., Иерусалимский Ю. Ю., Сильвестр (Лукашенко), архим. Традиционные ценности как основа нового мировоззренческого строительства. — Ярославль : Шукаев и семья, 2024. — 296 с.

Багдасарян В. Э., Куренкова Е. А. Исторический процесс в воззрениях К. Д. Ушинского // Вестник МГОУ. Серия: История и политические науки. — 2023. — № 2. — С. 8–17.

Багдасарян В. Э., Сильвестр (Лукашенко), архим. Педагогические системы: цивилизационно-ценностные основания. — Ярославль : Индиго, 2023. — 418 с.

Багдасарян В. Э., Сильвестр (Лукашенко), архим. Традиционные ценности: стратегия цивилизационного возрождения. — Ярославль : ОАО «СПК», 2022. — 256 с.

Васечко В. Н., иерей. Сравнительное богословие. — М. : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т, 2006. — 100 с.

Васильева Е. Д. Конфуцианские ценности как доминанта культурного профиля Сингапура // Международный научно-исследовательский журнал. — 2018. — № 2 (68). — С. 61–67.

Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. — М. : Прогресс, 1990. — С. 61–272.

Виппер Р. Ю. Влияние Кальвина и кальвинизма на политические учения и движения XVI века. Церковь и государство в Женеве XVI в. в эпоху кальвинизма. — М. : Т-во «Печатня С. П. Яковлева», 1894. — 763 с.

Гвардини Р. Конец нового времени // Вопросы философии. — 1990. — № 4. — С. 127–163.

Гусейнова Э. М. Основные подходы к изучению понятия толерантности в отечественной и зарубежной науке // Молодой учёный. — 2014. — № 21. — С. 626–629.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М. : ИНТОР, 1996. — 544 с.

Дугин А. Г., Малафеев К. В., Ткачёв А., прот. Азбука традиционных ценностей. — М., 2023. — 96 с.

Дьюи Д. Демократия и образование. — М. : Педагогика-пресс, 2000. — 384 с.

Дьюи Д. От ребёнка — к миру, от мира — к ребёнку. — М. : Карапуз, 2009. — 348 с.

Дьюи Д. Школа и общество. — М. : Работник просвещения, 1925. — 127 с.

Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль (Исследования и материалы) : сб. науч. трудов. — М. : Академия педагогических наук СССР, 1990. — 143 с.

Зенько Ю. М. Основы христианской антропологии и психологии. — СПб. : Речь, 2007. — 912 с.

Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М. : Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. — 224 с.

Иоанн Златоуст, свт. Беседы на Евангелие от Иоанна Богослова : в 2 т. — М. : Изд-во Московской Патриархии, 1993. — Т. 1. — 470 с.

Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. — Л. : Изд-во Брокгауз–Ефрон, 1925. — 43 с.

Кирилл, Патриарх Московский и всея Руси. Церковь и школа: Образование + Воспитание = Личность. — М. : Изд-во Московской Патриархии, 2024. — 144 с.

Клейберг Ю. А. Толерантность и деструктивная толерантность: понятие, подходы, типология, характеристика // Общество и право. (Краснодар). — 2012. — № 4 (41). — С. 329–334.

Климент Александрийский. Педагог. — СПб. : Изд-во Олега Абышко, 2018. — 345 с.

Локк Дж. Сочинения в трёх томах. — М. : Мысль, 1988. — Т. 3. — 668 с.

Медведев И. П. Византийский гуманизм XIV–XV вв. — СПб. : Алетейя, 1997. — 340 с.

Мейендорф И. Жизнь и труды св. Григория Паламы: Введение в изучение. — СПб. : Византинороссика, 1997. — 440 с.

Осипова С. И., Богданова А. И. Генезис сущности и содержания понятия «толерантность» // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — № 6. — С. 114–131.

Очерки истории западного протестантизма / под ред. Кислова А. А. — М. : Институт всеобщей истории РАН, 1995. — 256 с.

Рогачёва Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. — Владимир : ВГПУ, 2005. — 333 с.

Сабинина М. В. И. Ф. Герbart и его педагогика. — СПб. : тип. В. С. Балашева, 1888. — 31 с.

Саяхов Р. Л., Аминов Т. М. Исламская педагогика : учеб. — Уфа : Изд-во БГПУ, 2019. — 160 с.

Сергий (Страгородский), митрополит Московский и Коломенский. Православное учение о Спасении. — М. : Общество памяти игумении Таисии, 2011. — 320 с.

Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. — М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1950. — Т. 8. — 775 с.

Фогель А. Философские основания педагогики: Локк, Кант, Гегель, Шлейермахер, Герbart, Бенеке: Введение к пониманию научной педагогики. — Митава : журнал «Гимназия», 1892. — 134 с.

Харичев А. Д., Полосин А. В., Селезнёва А. В. Основы российской государственности: учеб. пособие. — М. : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2024. — 448 с.

Чувашев И. В. П. Ф. Лесгафт о семейном воспитании // Семья и школа. — 1950. — № 2. — С. 5–8.

Шахназаров В. Г. Философско-антропологические воззрения К. П. Победоносцева и М. Н. Каткова. Диссертация на соискание учёной степени кандидата философских наук. — Н. Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет, 2009. — 181 с.

Шевченко М. М. Император Николай I и ведомство народного просвещения // Философский век. — Вып. 6. — СПб., 1998. — С. 100–117.

Шестун Е., свящ. Православная педагогика. — М. : Про-Пресс, 2001. — 576 с.

Bagdasaryan V. E., Fedulin A. A. Historical Variability of Anthropological Models and Categorical Essence of Human Nature // Bylye Gody. — 2013. — № 28 (2). — С. 11–17.

Сведения об авторе:

Вардан Эрнестович Багдасарян — доктор исторических наук, профессор, декан факультета истории, политологии и права, Государственный университет просвещения, 105005, Москва, ул. Радио, 10А, e-mail: fakul-ipp@eduprosvet.ru

Конфликт интересов:

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 27.02.2025; одобрена после рецензирования 10.03.2025; принята к публикации 20.03.2025.

V. E. Bagdasaryan

STATE UNIVERSITY OF EDUCATION,
MOSCOW, RUSSIA

Civilizational, Spiritual and Moral Foundations of Russian Education: A Strategy for Restoring Sovereign Potentials⁶

Abstract. The article examines the methodological, civilizational and anthropological foundations for shaping a sovereign model of Russian education. Emphasis is placed on the necessity of rejecting borrowed Western educational approaches that are incompatible with Russia's spiritual and cultural tradition. As an alternative, the author proposes a return to traditional spiritual and moral values and to a national pedagogical model grounded in the principles of Orthodox anthropology, the idea of personal transformation, and collective education.

The central idea is that education should be understood as a mechanism of civilizational reproduction, inseparable from the transmission of identity and values. Particular attention is devoted to the concepts of good and evil as formative categories within the framework of educational practice. It is emphasized that a sovereign educational system is not merely a technological institution, but an axiologically protected structure capable of ensuring the historical and spiritual continuity of civilization.

⁶ This study was carried out within the framework of the state project «Research on the Value and Worldview Foundations of Russian Pedagogical Anthropology» (theme No. 125062007342-8) of the Ministry of Education of the Russian Federation for 2025.

Keywords: education, civilizational approach, spiritual and moral values, pedagogical anthropology, identity, upbringing, good and evil, Orthodox tradition, sovereignty, transmission of values, educational policy

For citation: Bagdasaryan, V. E. (2025). Civilizational, Spiritual and Moral Foundations of Russian Education: A Strategy for Restoring Sovereign Potentials. *Orthodoxia*, (2), 28–57. [In Russian]. DOI: 10.53822/2712-9276-2025-2-28-57

REFERENCES:

Alekseev, V. G. (1907). Gerbart, Shtryumpel' i ikh pedagogicheskie sistemy [Herbart, Strümpel and Their Pedagogical Systems]. Yuriev : tip. K. Mattisena. [In Russian].

Bagdasaryan, V. E. (2019). Krupskaya I pedagogicheskaya epokha [Krupskaya and the Pedagogical Era]. Moscow : MGOU. [In Russian].

Bagdasaryan, V. E. (2019). Rossiyskoe obrazovanie: vybor puti [Russian Education: Choosing the Path]. Moscow : Otchiy dom. [In Russian].

Bagdasaryan, V. E., Fedulin, A. A. (2013). Historical Variability of Anthropological Models and Categorical Essence of Human Nature. *Bylye Gody*, 28(2), 11–17.

Bagdasaryan, V. E., Ierusalimskiy, Yu. Yu., Silvestr (Lukashenko), archim. (2024). Traditsionnye tsennosti kak osnova novogo mirovozzrencheskogo stroitel'stva [Traditional Values as the Foundation of New Worldview Construction]. Yaroslavl : Shukaev i sem'ya. [In Russian].

Bagdasaryan, V. E., Kurenkova E. A. (2023). Istoricheskiy protsess v vozzreniyakh K. D. Ushinskogo [The Historical Process in the Views of K. D. Ushinsky]. *Vestnik MGOU, Seriya: Istoriya i politicheskie nauki*, (2), 8–17. [In Russian].

Bagdasaryan, V. E., Silvestr (Lukashenko), archim. (2022). Traditsionnye tsennosti: strategiya tsivilizatsionnogo vozrozhdeniya [Traditional Values: Strategy for Civilizational Revival]. Yaroslavl : OAO “SPK”. [In Russian].

Bagdasaryan, V. E., Silvestr (Lukashenko), archim. (2023). Pedagogicheskie sistemy: tsivilizatsionno-tsennostnye osnovaniya [Pedagogical Systems: Civilizational and Value Foundations]. Yaroslavl: Indigo. [In Russian].

- Chrysostom, St. John. (1993). *Besedy na Evangelie ot Ioanna Bogoslova : v 2 t.* [Conversations on the Gospel of John the Theologian: in 2 vol.]. (Vol. 1). Moscow : Izd-vo Moskovskoy Patriarkhii. [In Russian].
- Chuvashhev, I. V. (1950). P. F. Lesgaft o semeynom vospitanii [P. F. Lesgaft on Family Education]. *Sem'ya i shkola*, (2), 5–8. [In Russian].
- Clement of Alexandria. (2018). *Pedagog [Paedagogus]*. Saint Petersburg : Izd-vo Olega Abyshko. [In Russian].
- Davydov, V. V. (1996). *Teoriya razvivayushchegosya obucheniya* [Theory of Developing Learning]. Moscow : INTOR. [In Russian].
- Dewey, J. (1925). *Shkola i obshchestvo* [School and Society]. Moscow : Rabotnik prosveshcheniya. [In Russian].
- Dewey, J. (2000). *Demokratia i obrazovanie* [Democracy and Education]. Moscow : Pedagogika-press. [In Russian].
- Dewey, J. (2009). *Ot rebyonka — k miru, ot mira — k rebyonku* [From Child to World, from World to Child]. Moscow : Karapuz. [In Russian].
- Dugin, A. G., Malafeev, K. V., Tkachev, A., archp. (2023). *Azbuka traditsionnykh tsennostey* [ABC of Traditional Values]. Moscow. [In Russian].
- Gvardini, R. (1990). *Konets novogo vremeni* [The End of Modern Times]. *Voprosy filosofii*, (4), 127–163. [In Russian].
- Guseynova, E. M. (2014). *Osnovnye podkhody k izucheniyu ponyatiya tolerantnosti v otechestvennoy i zarubezhnoy nauke* [Main Approaches to Studying the Concept of Tolerance in Domestic and Foreign Science]. *Molodoy uchenyy*, (21), 626–629. [In Russian].
- Kharichev, A. D., Polosin, A. V., Selezneva, A. V. (2024). *Osnovy rossiyskoy gosudarstvennosti: ucheb. posobie* [Fundamentals of Russian Statehood: textbook]. Moscow : Izdatel'skiy dom "Delo" RANHiGS. [In Russian].
- Kilpatrick, W. H. (1925). *Metod proektov. Primenenie tselevoy ustanovki v pedagogicheskom protsesse* [The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process]. Leningrad : Izd-vo Brokgauz-Efron. [In Russian].
- Kirill, Patriarch of Moscow and All Rus'. (2024). *Tserkov' i shkola: Obrazovanie + Vospitanie = Lichnost'* [Church and School: Education + Upbringing = Personality]. Moscow : Izd-vo Moskovskoy Patriarkhii. [In Russian].
- Kleiberg, Yu. M. (2012). *Tolerantnost' i destruktivnaya tolerantnost': ponyatie, podkhody, tipologiya, kharakteristika* [Tolerance and Destructive Tolerance: Concept, Approaches, Typology, Characteristics]. *Obshchestvo i pravo (Krasnodar)*, 41(4), 329–334. [In Russian].
- Locke, J. (1998). *Sochineniya v trekh tomakh* [Works in Three Volumes]. (Vol. 3). Moscow : Mysl'. [In Russian].

Medvedev, I. P. (1997). Vizantiyskiy gumanizm XIV–XV vv. [Byzantine Humanism of the XIV–XV Centuries]. Saint Petersburg : Aleteya. [In Russian].

Meyendorff, I. (1997). Zhizn' i trudy sv. Grigoriya Palamy: Vvedenie v izuchenie [A Study of Gregory Palamas]. Saint Petersburg : Vizantino-rossika. [In Russian].

Osipova, C. I., Bogdanova, A. I. (2011). Genezis sushchnosti i soderezhaniya ponyatiya “tolerantnost” [Genesis of the Essence and Content of the Concept “Tolerance”]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, (6), 114–131. [In Russian].

Ocherki russkogo protestantizma [Essays on Russian Protestantism]. (1995). Moscow : Institut vseobshchey istorii RAN. [In Russian].

Rogachyova, E. Yu. (2005). Pedagogika Dzhona Dyui v XX veke: kross-kulturnyy kontekst [John Dewey’s Pedagogy in the XX Century: Cross-Cultural Context]. Vladimir : VGPU. [In Russian].

Sabinina, M. V. (1888). I. F. Gerbart i ego pedagogika [I. F. Herbart and His Pedagogy]. Saint Petersburg : tip. V. S. Balasheva. [In Russian].

Sayakhov, R. L., Aminov, T. M. (2019). Islamskaya pedagogika. Uchebnik [Islamic Pedagogy. Textbook]. Ufa : Izd-vo BGPU. [In Russian].

Sergiy (Stragorodsky), Metropolitan of Moscow and Kolomna. (2011). Pravoslavnoe uchenie o Spasenii [Orthodox Teaching on Salvation]. Moscow : Obshchestvo pamyati igumenii Taisii. [In Russian].

Shakhnazarov, V. G. (2009). Filosofsko-antropologicheskie vozzreniya K. P. Pobedonostseva i M. N. Katkova [Philosophical and Anthropological Views of K. P. Pobedonostsev and M. N. Katkov] [Dissertation of Candidate of Philosophical Sciences. Nizhny Novgorod State Pedagogical University]. Nizhny Novgorod. [In Russian].

Shevchenko, M. M. (1998). Imperator Nikolay I i vedomstvo narodnogo prosveshcheniya [Emperor Nicholas I and the Department of Public Education.] *Filosofskiy vek*, (6), 100–117. Saint Petersburg. [In Russian].

Shestun, E., priest. (2001). Pravoslavnaya pedagogika [Orthodox Pedagogy]. Moscow : Pro-Press. [In Russian.]

Ushinskiy, K. D. (1948–1950). Sobranie sochineniy : v 11 t. [Collected Works: in 11 vol.]. (Vol. 8). Moscow, Leningrad : Izd-vo Akad. ped. Nauk RSFSR. [In Russian].

Vasilieva, E. D. (2018). Konfutsianskie tsennosti kak dominanta kulturnogo profilya Singapura [Confucian Values as the Dominant of Singapore’s Cultural Profile]. *Mezhdunarodnyy Nauchno-Issledovatel’skiy Zhurnal*, 68(2), 61–67. [In Russian].

Vasechko, V. N., priest. (2006). Sravnitel’noe bogoslovie [Comparative Theology]. Moscow : Pravoslavnyy Svyato-Tikhonskiy humanitarnyy un-t. [In Russian].

Vogel, A. (1892). *Filosofskie osnovaniya pedagogiki: Lokk, Kant, Ge-gel', Shleermakher, Garbart, Benekhe: Vvedenie k ponimaniyu nauchnoy pedagogiki* [Philosophical Foundations of Pedagogy: Locke, Kant, Hegel, Schleiermacher, Herbart, Beneke: Introduction to Understanding Scientific Pedagogy]. Mitava : zhurnal «Gimnazia». [In Russian].

Weber, M. (1990). *Protestantskaya etika i dukh kapitalizma* [The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism]. In *Weber M. Izbrannnye proizvedeniya* [Weber M. Selected Works]. Moscow : Progress. [In Russian].

Wipper, R. Yu. (1894). *Vliyanie Kal'vina i kal'vinizma na politicheskie ucheniya i dvizheniya XVI veka. Tserkov' i gosudarstvo v Zheneve XVI v. v epokhu kal'vinizma* [The Influence of Calvin and Calvinism on Political Doctrines and Movements of the 16th Century. Church and State in Geneva of the 16th Century during the Era of Calvinism]. Moscow : T-vo "Pechatnya S. P. Yakovleva". [In Russian].

Zen'ko, Yu. M. (2007). *Osnovy khristianskoy antropologii i psikhologii* [Fundamentals of Christian Anthropology and Psychology]. Sankt-Petersbug : Rech. [In Russian].

Zen'kovsky, V. V. (1993). *Problemy vospitaniya v svete khristianskoy antropologii* [Problems of Education in the Light of Christian Anthropology]. Moscow : Izd-vo Svyato-Vladimirstogo Bratstva. [In Russian].

Zapadnoevropeyskaya srednevekovaya shkola i pedagogicheskaya mysl' (Issledovaniya i materialy) : sb. nauchnykh trudov [Western European Medieval School and Pedagogical Thought (Research and Materials): Collection of Scientific Works]. (1990). Moscow : Akademiya pedagogicheskikh nauk SSSR. [In Russian].

About the author:

Vardan Ernestovich Bagdasaryan — Doctor of Historical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of History, Political Science and Law, State University of Education, 10A, Radio str., Moscow, Russia, 105005, e-mail: fakul-ipp@eduprosvet.ru

Conflict of interest:

The author declares no conflict of interests.

The article was submitted 27.02.2025; submitted after reviewing 10.03.2025; accepted for publication 20.03.2025.