

Родионова Ольга Витальевна

Rodionova Olga Vitalyevna

кандидат культурологии, доцент,  
доцент кафедры мировой культуры  
Московского государственного  
лингвистического университета

PhD in Cultural Studies, Associate Professor,  
World Culture Subdepartment,  
Humanities Department,  
Moscow State Linguistic University

## ОСОБЕННОСТИ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

## THE FEATURES OF REGIONAL CULTURAL POLICY FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL PROGRAMS IMPLEMENTATION

### Аннотация:

*В статье рассматриваются основные положения Стратегии культурной политики, которые находят свое отражение в культурной и образовательной политике регионов. Образование рассматривается в качестве ключевого инструмента по формированию наднациональной и надконфессиональной государственной идентичности. Раскрываются особенности формирования европейской и российской образовательных систем, представлен опыт подготовки духовенства в исламском мире. Образовательное пространство современной России реализуется как перекресток смыслов европейского, российского и восточного контекстов, что особенно заметно на примере динамического анализа планов по направлению подготовки «Теология» (исламский компонент), реализуемых ведущими вузами страны. Анализируется опыт реализации программы по подготовке специалистов с углубленным изучением мусульманской культуры за период с 2007 по 2017 г. Делаются выводы о влиянии подготовки теологов на формирование региональной культурной политики.*

### Ключевые слова:

*образование, культура, региональная составляющая, инкультурация, национальное самоопределение, межкультурный диалог, межрелигиозный диалог, Болонское соглашение, бакалавриат, магистратура, глобализация, консолидация, теология, углубленное изучение исламской культуры.*

### Summary:

*The study reviews the basic provisions of the Strategy of Cultural Policy which are reflected in the cultural and educational policies of the regions. Education is regarded as a key tool for developing supranational and over-confessional state identity. The peculiarities of both European and domestic educational system establishment are revealed, and the experience of training the clergy in the Islamic world is presented. The educational environment of modern Russia is a combination of European, Russian and Eastern contexts, which is particularly evident in the dynamic analysis of the Theology (Islamic Component) curriculum implemented by the leading universities of the country. The experience of implementing programs for training specialists with the in-depth study of Muslim culture in 2007–2017 is analyzed. The author concludes that the theologian training influences the regional cultural policy development.*

### Keywords:

*education, culture, regional dimension, enculturation, national self-determination, intercultural dialogue, interreligious dialogue, the Bologna Declaration, Bachelor's degree program, Master's degree program, globalization, consolidation, theology, in-depth study of Islamic culture.*

Важнейшей целью в Основах государственной культурной политики признано формирование единого государственного самосознания граждан «посредством приоритетного культурного и гуманитарного развития» [1]. Реализуя культурную политику в рамках общей Стратегии национальной безопасности РФ с учетом многонационального и многоконфессионального состава страны, а также ее федеративного устройства, приоритетным становится «сохранение единого культурного пространства» [2]. Очевидно, что образование выступает ключевым инструментом реализации культурной политики на региональном уровне, особенно в вопросах, касающихся формирования наднациональной, государственной идентичности. В Основах государственной культурной политики указано: «Единение науки, образования и искусства закладывает основу для понимания общественной миссии культуры как инструмента передачи новым поколениям свода моральных, этических и эстетических ценностей, составляющих ядро национальной самобытности» [3].

Таким образом, образование – одна из наиболее значимых форм социокультурного воспроизводства общества и повышения его адаптивных возможностей в постоянно меняющихся исторических условиях средствами институционализированной трансляции знания. Основные функции образования направлены на обеспечение инкультурации и социализации личности, трансляцию доминирующей системы ценностей, передачу форм нормотворчества, сохранение логики распределения социальных ролей, функциональной основы общественной жизнедеятельности, поддержание необходимого уровня социокультурной консолидации.

Общее образование формирует индивида в качестве продукта данной культуры, закладывает в его сознание и память оценочные и поведенческие стереотипы, навыки, культурные образцы в уже готовом к «употреблению» виде, а также воспитывает в нем потребителя культуры, обученного получать, использовать и интерпретировать эти культурные образцы в соответствии с действующими нормами и правилами, традициями и обычаями. Специализированное образование готовит исполнителя (профильного воспроизводителя-интерпретатора актуальных форм) и творца (разработчика новых форм) в культуре [4].

В Основах культурной политики указано, что ведущую роль в формировании аксиологической системы культуры России сыграло христианство в его православном истолковании. Немаловажный вклад был внесен и другими религиями и верованиями традиционных народов, населяющих российское государство. Сложность межкультурного и межрелигиозного диалога в современном мире привела к необходимости создания крупномасштабных образовательных проектов со специфической этноконфессиональной составляющей. Национальное самоопределение и поиск своих корней, миграционные процессы на постсоветском пространстве привели к стихийному росту конфессиональных общин и обусловили необходимость подготовки духовенства и чиновников по религиозным вопросам. Министерством образования и науки Российской Федерации была разработана «Комплексная программа содействия развитию сферы религиозного образования на 2005–2015 гг.». Реализация этой программы выдвинула на первый план еще более сложную задачу: как и чему учить?

Именно в этих условиях во исполнение приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 июля 2007 г. № 196-дсп «Об обеспечении подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама в 2007 г.» во многих университетах, в частности в Московском государственном лингвистическом университете, стала разрабатываться целая серия учебно-методических продуктов для вновь образованных исламских университетов. По направлениям подготовки (специалитет) «Искусства и гуманитарные науки», «Культурология», «Регионоведение», «Социология» были разработаны и апробированы:

- примерные образовательные программы на основе государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования;
- учебники, учебные пособия, словари, хрестоматии, практикумы, методические рекомендации, рабочие тетради;
- образовательные технологии;
- учебно-методическое обеспечение дистанционных образовательных технологий;
- курсы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Во исполнение основных положений Болонской конвенции (19 июня 1999 г.) по той же схеме, что и для специалитета, были разработаны бакалаврские и магистерские программы по направлению подготовки «Исламская теология».

И.В. Понкин в аналитической записке «О содержании, направленности и последствиях реализации Плана мероприятий по обеспечению подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама в 2007–2010 гг.» выделяет на основе документов, в том числе и служебного пользования, основную цель и задачи реализуемого проекта: «Основная заявленная цель проекта – разработать и осуществить меры по поддержке лояльных государству мусульманских религиозных общин (мечетей) в укреплении их имущественного и финансового положения для организации противодействия радикальным элементам» [5]. «Основные задачи проекта на период 2007–2010 гг.:

1. Выстроить при полномасштабной государственной поддержке и координации системную и комплексную структуру исламского образования, в которой органично интегрированы и согласованы все виды обучения – как непосредственно профессионального религиозного образования, так и светского образования всех уровней, прежде всего:

- учреждения высшего профессионального религиозного (духовного) образования (узкоконфессиональная религиозная подготовка религиозных служителей);
- учреждения среднего профессионального религиозного (духовного) образования (медресе; узкоконфессиональная религиозная подготовка религиозных служителей);
- учрежденные исламскими религиозными организациями светские вузы;
- блоки квотированных мест в государственных учреждениях высшего профессионального образования;
- научно-исследовательские подразделения.

2. Выстроить на базе существующих светских вузов систему учебно-методического обеспечения мусульманского образования.

Фактически вся официальная аргументация необходимости и обоснованности проекта была построена на утверждении, что все мероприятия проекта будут направлены на борьбу с экстремизмом внутри самой исламской уммы России» [6, с. 13].

Далее И.В. Понкин убедительно доказывает, что реализация проекта носит антиконституционный характер, нарушает саму идею светского государства, а также ущемляет права православных. С большинством выводов сегодня, спустя десять лет после подготовки заявленной аналитической записки, трудно согласиться, но некоторые идеи по-прежнему продолжают быть полезными для анализа специфики региональной культурной политики в ее стратегическом аспекте, реализуемом через образование. В частности, вполне справедливым представляется положение, что «под формулировкой “подготовка специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама” в действительности... инкубаторским способом в беспрецедентно сжатые сроки группа организаторов проекта стремится вырастить многочисленный корпус исламских функционеров – богословов, философов, лингвистов, администраторов и сотрудников аппаратов мусульманских религиозных организаций, журналистов, главных редакторов мусульманских СМИ, специалистов в области издательской деятельности» [7, с. 49]. Остается проанализировать особенности этого проекта. Для этого нам потребуется собственная аналитика гораздо более позднего периода.

Первый аспект в реализации культурной политики через сферу образования следует назвать «имятворческий». В 1988 г. ректоры европейских университетов приняли в Болонье Великую университетскую хартию (*Magna Charta Universitatum*) по аналогии с Великой хартией вольностей (собственно *Magna Charta* или *Magna Charta Libertatum*) 1215 г., положившей начало европейскому либерализму. Болонская *Magna Charta* отметила центральную роль высших учебных заведений в культурном развитии Европы. Процессы глобализации в образовании проявились в необходимости признания дипломов национальных учреждений в других странах и, соответственно, введения единых образовательных стандартов. Особое значение в европейской образовательной политике придается созданию единого пространства высшего образования на основе мобильности обучающихся и в целях расширения перспектив их трудоустройства. Присоединившись к Болонской конвенции, Россия оказалась перед необходимостью кардинального реформирования образовательной системы в целом. Самым простым путем стала традиционная для русской культуры смена имени. Глобализация же принесла в активное имятворческое поле еще и восточные названия для стихийно формирующихся мусульманских образовательных учреждений. В этом случае имя вновь выполняло некую психотерапевтическую функцию, не затрагивая особо внутреннее наполнение.

Таким образом, в современной российской образовательной традиции параллельно бытуют восточные медресе, мектебы, европейские бакалавриаты и магистратуры, традиционные вузы, ссузы. Каждая из этих организаций, несмотря на их сосуществование в единой российской образовательной системе, имеет свою культурно-ценностную основу, которые могут противоречить друг другу.

В XII–XIII вв. произошла трансформация торговых отношений средневекового мира под влиянием арабской культуры, проникнувшей в Западную Европу из мусульманской Испании и в результате Крестовых походов, пересмотрены структура образования, его направленность и социальная значимость. Делался упор на естественно-научное направление, возрос социальный запрос на юристов, медиков, математиков, астрономов. Происходило соединение общего и специального образования. По большому счету именно в это время сформировалась та система, в которой Европа существует и сегодня.

Можно говорить о своеобразной иерархии знания и обучающихся. Существовал низший факультет, на котором изучались «семь свободных искусств» и который поэтому назывался артистическим (*artes* – ‘искусство’), его студенты именовались артистами. Проучившись несколько лет на артистическом факультете, студент сдавал экзамен и получал, в случае его успешного прохождения, первую ученую степень – бакалавра. Бакалавр продолжал учиться, но вместе с тем мог уже преподавать сам. Окончив артистический факультет, бакалавр мог сдать экзамен на присуждение ему звания магистра свободных искусств. В постановлении папского легата о студентах и магистрах парижских школ (1215) говорится: «Пусть никто не читает лекций по свободным искусствам, если не достиг 21 года и не прослушал по крайней мере в течение 6 лет всех основных книг. Когда кто-нибудь подготовился к тому, чтобы учить, он должен быть проэкзаменован согласно форме, которая содержится в решении господина епископа Парижа» [8].

Только магистры свободных искусств могли стать студентами трех высших факультетов (богословского, юридического и медицинского). В том же постановлении папского легата читаем: «В отношении богословов мы повелеваем, что никто в Париже не может обучать богословию, если не достиг 35 лет, не обучался в течение 8 лет и не прослушал всех необходимых книг» [9]. На каждом из высших факультетов можно было также сначала стать бакалавром, а в случае успешного завершения образования получить высшую степень доктора. При этом и среди докторов существовала некоторая негласная градация. Самым уважаемым званием было «доктор богословия», потом следовали «доктор обоих прав» (канонического (церковного) и гражданского) и,

наконец, «доктор медицины». Обратим внимание на то, сколько лет тратили на подготовку теолога и сколь разнообразными званиями он должен был обладать.

Второй составляющей возрождавшихся мусульманских учебных заведений была собственная образовательная традиция, опять же направленная на получение универсальных знаний.

С принятием ислама (VII–VIII вв. н. э.) в странах Ближнего и Среднего Востока основными школами стали мектебы и медресе. Мектеб – базовая школа, в которой изучался Коран и основные религиозные книги, необходимые для каждодневной практики мусульманина. В качестве учителей выступали муллы местных мечетей. Медресе – средняя религиозная (конфессиональная) школа, готовившая служителей культа и учителей для мектебов. В медресе более высокого типа готовили казиев – судей, богословов. Разделение на светское и религиозное направление подготовки было довольно условным. Выпускник с одинаковым успехом мог стать священником или поэтом. Ал-Газали, Аль-Баттани, Ибн Батута, Ибн Сина и многие другие оставили не только выдающиеся богословские, но и не менее ценные светские труды. В IX–XI вв. светский компонент (адаб) мусульманских учебных заведений включал в себя философию, математику, астрономию, химию, медицину, генеалогию, историю, поэтику и др. С XII в. понятие «адаб» употреблялось для обозначения поэзии, прозы и смежных наук. Адаб преподавался в медресе наравне с Кораном, что известно из «Вакуф-наме» (1065–1066) самаркандского правителя Бугра Кара-хана (1040–1068). В самаркандском медресе преподаватели Корана и адаба получали одинаковую плату, при этом для Корана отводилась одна большая аудитория, в то время как для адаба – несколько малых, чтобы преподавание могло вестись по нескольким дисциплинам одновременно и более подробно.

Третьей составной частью формирования учебных задач стала собственно отечественная традиция. Игра в слова, использование большого количества иноязычных терминов в обозначении сути учебных заведений усложняет и без того непростую ситуацию в педагогическом пространстве современной России. Различают классическую и прагматическую цели образования. Первая реализовывалась в классических гимназиях и университетах (тех самых высших факультетах). Знание здесь являлось высшей целью и средством, оно представляло самостоятельную ценность. Другое дело – прагматика, направленная на получение узкого специалиста. Здесь работали училища и институты. В России 1917 г. было 10 университетов, сегодня только в Москве их 55. Стоит ли соотносить колледж с факультетом искусств Средневековья или с профессионально-техническим училищем?

Дополнительной сложностью становления нового образовательного пространства стало наследие имперской и советской культурной политики в мусульманских регионах. Уничтожение на рубеже 1920–1930-х гг. арабской графики означало конец мусульманской цивилизации СССР. Началось формирование культуры – национальной по форме, в которую ислам входил как этническая особенность и пережиток, и социалистической по содержанию. Конфессиональное уступило время национальному. Очевидно, столь резкий переход на другую систему графики резко снизил уровень грамотности населения, спровоцировал разрыв поколений и начал отдалять людей от ислама, пока под видом реформ. Территории Кавказа и Средней Азии воспринимались носителями русской культуры через призму ориентализма. Кроме того, на этих территориях осуществлялась фактически колониальная политика в национальной и культурной сфере. В постсоветском дискурсе ориентальность мышления стала присуща и регионам.

Именно поэтому второй задачей культурной политики в регионах может быть названа интегрирующая, по крайней мере на декларируемом уровне. Формирование наднациональной и надконфессиональной государственной идентичности является одной из ключевых проблем для современной России. Собственно, именно этим можно объяснить, не вдаваясь в экономические и политические тонкости, политику укрупнения вузов, создание мощных региональных междисциплинарных комплексов. По этому пути неизбежно идет и конфессиональное образование, готовя, согласимся здесь с И.В. Понкиным «корпус исламских функционеров», поскольку прогноз 2008 г. вполне оправдался: «...первый поток быстро подготовленных специалистов, естественно, найдет себе место, ...у второго и третьего уже появятся проблемы, куда приложить силы. Через 5–7 лет столько мусульманских проповедников, мусульманских политиков, работников аппаратов мусульманских религиозных организаций (далеко не все мусульманские местные религиозные организации вообще нуждаются в аппаратах) может стать избыточным. Следовательно, организаторы, прекрасно это понимая, запланировали введение молодых мусульманских лидеров в некие социумы, пласты государственных и общественных организаций» [10, с. 51].

Сравним количество часов, которые предполагалось отводить на различные виды дисциплин по первоначальному проекту подготовки исламских теологов 2007 г. и реальным учебным планам 2011–2017 гг. (бакалавриат). Обратим внимание, что на начальной стадии реализации проекта федеральный государственный образовательный стандарт также находился в стадии разработки и был принят лишь 9 февраля 2011 г. [11], первая же аккредитация прошла уже по ФГОС ВО [12] от 17 февраля 2014 г.

**Таблица 1 – Сравнительный анализ учебных планов по направлению подготовки «Исламская теология»**  
**Проект 2007 г. [13]**  
**Реализация учебных планов в 2011–2017 гг.**

Часть учебного плана	Общее количество часов *		Часть учебного плана	Общее количество часов *			ДГИ [15] (Махачкала) ФГОС ВО
	количество часов *			РИУ (Казань)		БашГУ [14] (Уфа) ФГОС ВО	
	В1	В2		До 2014 г. [16] ФГОС ВПО	после 2014 г. [17] ФГОС ВО		
Всего	848	848	Всего	8320		8212	8320
Общие дисциплины	1288	1288	Общие дисциплины	2092 (1296 б. ч. + 796 в. ч.) **	2128 (1188 б. ч. + 940 в. ч.)	2236 (1152 б. ч. + 1084 в. ч.)	2416 (1404 б. ч. + 1012 в. ч.)
Специальные дисциплины	203	318	Специальные дисциплины ****	4104 (1296 б. ч. + 2808 в. ч.)	3924 (1512 б. ч. + 2412 в. ч.)	4176 (2268 б. ч. + 1908 в. ч.)	3132 (1440 б. ч. + 1692 в. ч.)
Языки	–	–	Языки			Основы турки: 108	
английский	848	848	английский	396	288	288	360
арабский	1288	1288	арабский	972	1152	1080	2196
русский	203	318	русский	144	108	72	144
древние	–	–	национальный	144	288	144	–
Региональный компонент (язык)	473	288	Региональный компонент (без учета языка)	468	432	108	72
Итого на языковую подготовку	2812	2742	Итого на языковую подготовку	1656	1836	1692	2700

\* Общее количество часов на дисциплины без учета факультативов, практик и ГИА.

\*\* Здесь и далее в таблице: б. ч. – базовая часть, в. ч. – вариативная часть.

\*\*\* При языковом распределении по В2 и В3.

\*\*\*\* Без учета часов регионального компонента.

**Таблица 2 – Почасовое и процентное соотношение часов, отводимых на общие и специальные учебные дисциплины**  
**Проект 2007 г.**  
**Реализация учебных планов в 2011–2017 гг.**

Часть учебного плана	Общее количество часов / %	Часть учебного плана	Общее количество часов / %				ДГИ (Махачкала) ФГОС ВО
			РИУ (Казань)		БашГУ (Уфа) ФГОС ВО		
			До 2014 г. ФГОС ВПО	после 2014 г. ФГОС ВО	До 2014 г. ФГОС ВПО	после 2014 г. ФГОС ВО	
Всего	8424 / 100	Всего	8320 / 100	8320 / 100	8212 / 100	8320 / 100	
Общие дисциплины	min 4646 / 55.2	Общие дисциплины	2632 / 31.6	2524 / 30.4	2596 / 31.6	2920 / 35.1	
Специальные дисциплины	max 3778 / 44.8	Специальные дисциплины	5688 / 68,4	5796 / 69,6	5616 / 68,4	5400 / 64,9	

Выбор вузов для сравнительного анализа, результаты которого представлены в статье (таблица 1), обусловлен прежде всего доступностью документов. Многие институты и университеты – как государственные, так и частные – осуществляющие подготовку специалистов по теологии, пренебрегают обязанностью сделать свои учебные планы и программы общедоступными, довольствуясь описаниями программ, основными образовательными программами, лицензиями и аккредитационными документами. Подобная политика образовательных учреждений наводит на размышления. В статье предпринимается попытка рассмотреть наиболее значимые для исламского образования регионы.

Очевидно, что языковая подготовка обучающегося выступает скорее поддерживающей частью общих (здесь можно говорить об английском и русском языках) и специальных (арабский, национальный, турецкий) дисциплин. Также и региональный компонент изучается в русле профессионального интереса. Вышеприведенные цифры подтверждаются в таблице 2.

Как видим, по сравнению с проектным замыслом произошло явное смещение в сторону узкопрофильного образования, каким теология не может быть по определению, особенно на первой ступени высшего образования. Обратим при этом внимание на то, что виды профессиональной деятельности от проекта 2007 г., когда стандарт еще только разрабатывался, до ФГОС ВО 2014 г. практически не поменялись (таблица 3).

**Таблица 3 – Виды профессиональной деятельности бакалавра-теолога**

Проект 2007 г.	ФГОС ВО 2014 г.
Научно-исследовательская	Научно-исследовательская
Духовно-просветительская	Учебно-воспитательная и просветительская
Преподавательская и учебно-методическая	Социально-практическая
Экспертно-консультационная	Экспертно-консультативная
Проектно-аналитическая	Представительско-посредническая
Научно-литературная и редакторская	

Стоит обратить внимание и на то, что, несмотря на предлагаемую последним стандартом возможность выбирать виды (две позиции) профессиональной деятельности для реализации в конкретном учебном заведении, рассматриваемые нами вузы этого не делают, следовательно, обязуются формировать десять общекультурных, три общепрофессиональных и десять профессиональных компетенций по каждому виду деятельности. Здесь вновь уместно заметить, что бакалавриат является базовым уровнем высшего образования, предполагающим прежде всего формирование общей эрудиции. Возвращаясь к вышесказанному, это наш аналог факультета свободных искусств опять же уровня бакалавриата. По-прежнему остается вопросом, должны ли сугубо теоретические направления подготовки быть построены исключительно на компетентностном, т. е. практико-ориентированном, подходе. Еще в 2002 г. занимавший в то время должность председателя Комитета по связям с религиозными организациями Правительства города Москвы Н.В. Меркулов в своем письме председателю Комитета образования Правительства города Москвы Л.П. Кезиной отмечал, что «богословы и имамы должны быть всесторонне развиты, получать не только теологическое, но и полноценное светское высшее образование» [18].

Необходимо зафиксировать и определенные сложности в языковой подготовке выпускников школ и вузов. Очевидно, что в тех регионах, где русский язык не доминирует, он является средством межнационального общения. К сожалению, наличие ЕГЭ, всеобща и пр. не способствует улучшению качества владения русским языком, а скорее усложняет проблему. Советский опыт межкультурной коммуникации предполагал наличие специальных программ для национальных школ. Если судить по ассортименту издательства «Просвещение», учебники по русскому языку и литературе для национальных школ по-прежнему издаются, но обнаружить их на местах, в частности в Республике Дагестан, не удалось. Общий федеральный учебник, единый как для тех, кому русский родной, так и для тех, кому он не родной, создает, как ни странно, не единое образовательное пространство, а принципиально неравные стартовые условия. В результате (помимо малого числа русских учителей, сложностей усвоения языка из-за разности культурного контекста, доносящего учебником) мы получаем выпускников с довольно слабым уровнем владения русским языком – устным (встречается чаще) и письменным. Оба варианта затрудняют дальнейшее обучение за пределами своего национального региона, что, в свою очередь, препятствует формированию наднациональной идентичности. В то же время необходимость обучения на русском языке приводит к ассимиляции языков малых народов. Дети, особенно в городах, часто не владеют родным языком, предпочитая ему русский, но при этом русскими себя не считают, и процессы идентификации, как и у старших, происходят по этническому и/или конфессиональному признаку. Можно предположить, что активное изучение арабского языка в таких условиях с учетом наличия большого количества арабизмов в родном языке создает условия для доминирования конфессионального идентитета с локализацией по территориальному признаку.

Крах теории мультикультурализма способствовал повышению интереса к проблематике формирования наднациональной и надкультурной идентичности. Э. Филлипс еще в 2007 г. пришла к выводу, что «ложно выдавать культурные различия в качестве главного источника политической нестабильности», равно как и полагать, что «люди меньшинств или незападных групп управляемы исключительно собственной культурой, словно она вынуждает их вести себя определенным образом» [19]. Тем не менее выводы данной статьи дают возможность не согласиться с приведенным суждением, а, напротив, указать на приоритет конфессиональных особенностей, которые могут транслироваться через образование на уровне региональной политики.

Делая выводы с точки зрения стратегии культурной политики, можно сказать, что реализуемая образовательная стратегия направлена на решение вопросов конфессиональной идентичности с учетом геополитических вызовов, с которыми сталкиваются в данном случае мусульманские регионы в России сегодня. Параллельно с формированием конфессиональной идентичности происходит поиск «великого предка», что работает как на девальвацию интернационального советского дискурса, так и на формирование значимости собственной этнической идентичности и ее исторической и геополитической значимости. Все вышесказанное гораздо более успешно интегрирует мусульманские регионы в международные геополитические глобализационные процессы, чем формирование наднациональной идентичности на государственном уровне.

### Ссылки и примечания:

1. Основы государственной культурной политики [Электронный ресурс] / Министерство культуры Российской Федерации. 2015. URL: <https://www.mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2016/OSNOVI-PRINT.NEW.indd.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).
2. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBuKqH0qEJA9IxP7f2xm.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).
3. Основы государственной культурной политики.
4. Родионова О.В., Флиер А.Я. Образование // Историческая культурология / отв. ред. Э.А. Шулепова. М., 2015. С. 459–462.
5. Предложения по поддержке исламского образования и традиционных исламских религиозных организаций : анализ. записка.
6. Понкин И.В. О содержании, направленности и последствиях реализации Плана мероприятий по обеспечению подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама в 2007–2010 гг. [Электронный ресурс] : анализ. записка // Нравственные императивы в праве. 2008. № 2. С. 11–63. URL: [http://moscou-ecole.ru/lib/nrav\\_imp/nravstvennyye\\_imperativy\\_v\\_prave\\_2008\\_n2\\_final.pdf](http://moscou-ecole.ru/lib/nrav_imp/nravstvennyye_imperativy_v_prave_2008_n2_final.pdf) (дата обращения: 02.02.2018).
7. Там же. С. 49.
8. Постановление папского легата Робера де Курсон о студентах и магистрах парижских школ (1215) // Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. Воронеж, 1973. С. 34–36.
9. Там же.
10. Понкин И.В. Указ. соч. С. 51.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 033400 «Теология» (квалификация (степень) «Бакалавр») [Электронный ресурс]. URL: [http://yspu.org/images/3/33/ФГОС\\_теология.pdf](http://yspu.org/images/3/33/ФГОС_теология.pdf) (дата обращения: 02.02.2018).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки «Теология» [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
13. Личный архив автора, принимавшего участие в разработке методического обеспечения вузов с углубленным изучением исламского компонента на базе МГЛУ в 2007–2013 гг.
14. Рабочий учебный план по ФГОС ВО 2014 г. Башкирского государственного университета (г. Уфа) [Электронный ресурс]. URL: [http://www.bashedu.ru/sites/default/files/eduuplan3\\_files/480301\\_telogiya\\_2015\\_1.pdf](http://www.bashedu.ru/sites/default/files/eduuplan3_files/480301_telogiya_2015_1.pdf) (дата обращения: 02.02.2018).
15. Рабочий учебный план по ФГОС ВО 2014 г. Дагестанский гуманитарный институт (г. Махачкала) [Электронный ресурс]. URL: [http://daggum.ru/images/doc/2017/UMO/ucheb\\_plan\\_telog\\_B\\_2017\\_do.pdf](http://daggum.ru/images/doc/2017/UMO/ucheb_plan_telog_B_2017_do.pdf) (дата обращения: 02.02.2018).
16. Рабочий учебный план по ФГОС ВПО 2011 г. Российского исламского университета (г. Казань) [Электронный ресурс]. URL: <http://kazanriu.ru/48.03.01%20UP%20teologiya%20ofo%20do%202014%20g.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).
17. Рабочий учебный план по ФГОС ВО 2014 г. Российского исламского университета (г. Казань) [Электронный ресурс]. URL: <http://kazanriu.ru/Uchebniye%20plani/UP%2048.03.01%20Teologiya%20ofo.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).
18. Письмо председателя Комитета по связям с религиозными организациями Правительства г. Москвы Н.В. Меркулова председателю Комитета образования Правительства г. Москвы Л.П. Кезиной от 1 марта 2002 г. № 51-15-107/02. Цит. по: Понкин И.В. Указ. соч.
19. Phillips A. *Multiculturalism without Culture*. Oxford, 2007. 202 p.

### References:

'Decree of the Papal Legate Robert de Courson on Students and Masters of the Parisian Schools (1215)' 1973, *Dokumenty po istorii universitetov Yevropy XII–XV vv.*, Voronezh, pp. 34–36, (in Russian).

Phillips, A 2007, *Multiculturalism without Culture*, Oxford, 202 p.

Ponkin, IV 2008, 'The content, focus and consequences of the Action Plan for Training Specialists with In-Depth Knowledge of the History and Culture of Islam in 2007-2010: analytical note', *Nravstvennyye imperativy v prave*, no. 2, pp. 11-63, viewed 02 February 2018, <[http://moscou-ecole.ru/lib/nrav\\_imp/nravstvennyye\\_imperativy\\_v\\_prave\\_2008\\_n2\\_final.pdf](http://moscou-ecole.ru/lib/nrav_imp/nravstvennyye_imperativy_v_prave_2008_n2_final.pdf)>, (in Russian).

Rodionova, OV, Flier, AY & Shulepova, EA (ed.) 2015, 'Education', *Istoricheskaya kul'turologiya*, Moscow, pp. 459-462, (in Russian).