



Ф. Н. Козырев

РЕЛИГИЯ КАК ДАР

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТАТЬИ
И ДОКЛАДЫ

Федор Николаевич Козырев

Религия как дар.

Педагогические

статьи и доклады

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=25579414

*Религия как дар: Педагогические статьи и доклады. / Козырев Ф. Н.:
Свято-Филаретовский православно-христианский институт; Москва;
2014*

ISBN 978-5-89100-132-9

Аннотация

Статьи и доклады сборника объединены общей психолого-педагогической тематикой, актуальность которой определяется стремительным вхождением в школьную практику новой области педагогической деятельности, названной в России «Духовно-нравственная культура». Религиозная культура и этика могут преподаваться как закон, как факт и как дар. Тому, как строятся отношения участников педагогического процесса между собой и с предметом в третьем случае, была посвящена монография автора «Гуманитарное религиозное образование» (2010). Настоящий сборник можно рассматривать как ее продолжение. Рекомендуется для учителей, преподающих Основы религиозной культуры и светской этики, а также

для преподавателей и студентов факультетов религиоведения и педагогических факультетов.

Содержание

От автора	6
Часть I	16
Типология религиозного образования[4]	16
1. Религия в образовании: обзор основных понятий	16
2. Типология типологий	23
3. Религиозное образование и светскость	27
4. Парадигмы религиозного образования	35
5. Типология религиозно-образовательных моделей	51
Школьное религиозное образование перед вызовом постмодерна[53]	63
Конец ознакомительного фрагмента.	70

Ф. Н. Козырев
Религия как дар.
Педагогические
статьи и доклады

ИЗДАНИЕ ПОДГОТОВИЛИ:

Ответственный за выпуск Екатерина Степанова

Редактор Екатерина Степанова

Макет Анна Данилевич *Верстка* Марина Оприщенко

На обложке: Амур и Психея собирают цветы. Роспись стены. Катакомбы Домитиллы, III в.

От автора

Статьи и доклады этого сборника объединены общей тематикой. Ее актуальность определяется стремительным вхождением в школьную практику той новой области педагогической деятельности, для обозначения которой у нас в стране выбрано выражение «Духовно-нравственная культура». Остроумцы сразу заметили, что аббревиатура выражения (ДНК) несет в себе зашифрованную идею сохранения культурного генетического кода, а заодно и то, что в организме кроме ДНК должна быть еще и РНК, причем на замену первой буквы здесь явно просится слово «религия». Говоря серьезно, новую область вполне можно было бы назвать «Религиозная культура и этика», не потеряв практически ничего из ее содержания. Но для многих слово «религия» звучит слишком пугающе в образовательном контексте. Для кого-то в нем слышится скрытый синкретизм и посягательство на уникальность своей традиции, кто-то полагает, что это тот случай, когда вещи не принято называть своими именами, а кто-то, возможно, всерьез надеется воспитывать некую безрелигиозную духовность. Сама болезненность, с которой слово «религия» возвращается в наш педагогический обиход, является важным социальным, психологическим и педагогическим фактом, требующим внимательного анализа и обсуждения.

Надо заметить, что соотношение понятий «религия» и «духовность» широко обсуждается в современной педагогической литературе на Западе. Интерес к этой теме обусловлен кризисом традиционных форм религиозной принадлежности и поиском таких понятий, которые могли бы с успехом заменить слово «религия» в значении личной веры, оттеснив на второй план все, что связано с институциональными сторонами религиозной жизни и идентификацией носителя веры с традицией или общиной. Таким образом, там, где на место религии в школьных программах приходит духовность, это означает чаще всего ослабление социализирующей функции религиозного образования и его доктринального содержания в пользу антропологического или культурологического подхода – при сохранении тем не менее религии в качестве основного предмета изучения и интереса.

В России ситуация с соотношением понятий несколько осложняется тем, что слово «духовный» используется еще и как антоним «светского», так что духовными лицами называют как раз представителей институциональной религиозности, а духовными учебными заведениями – конфессиональные школы (богословские семинарии и академии). При том, что духовность принято понимать и в вышеуказанном широком значении, двусмысленность и неопределенность терминологии возрастает. Тем не менее и содержание введенного с этой областью предмета (ОРКСЭ), и проблематика острых общественных дискуссий, сопровождавших вве-

дение, недвусмысленно свидетельствуют о том, что и в нашем случае центральной составляющей новой предметной области выступает религия.

Тематически сборник соответствует тому направлению педагогики, которое пока еще только оформляется в самостоятельный научный раздел. Его называли и теорией религиозного образования (С. И. Гессен), и религиозной педагогикой (В. В. Зеньковский), и педагогикой религиозного образования (М. Гриммит). Читая студентам курс «Религиозная педагогика», я обычно начинаю с того, что понимаю этот термин иначе, чем В. В. Зеньковский. Под *религиозностью* педагогики я понимаю не фундированность ее в той или иной конфессиональной системе ценностей и установок, а обращенность ее к религии как своему предмету. Определив уникальность своей позиции в системе педагогических наук посредством указания на особый предмет, религиозная педагогика, по моему убеждению, должна изучать религию и проектировать подходы к религиозному образованию, воспитанию, просвещению и развитию не на конфессионально-богословской, а на педагогической основе. На то она и педагогика. Отчленение же ее от других педагогических разделов на самом высоком уровне (не в качестве теории, как предлагал Гессен, а в качестве педагогики) оправдано специфичностью профессиональной подготовки и экспертизы. Она требует – как, к примеру, и в случае с лечебной или военной педагогикой – установления прочного взаимодей-

ствия с рядом дополнительных смежных наук, не имеющих столь решительного значения для других педагогических областей. Применительно к религиозной педагогике это, конечно же, теология/богословие и религиоведение.

Серьезный педагогический подход не позволяет свести все проблемы, порождаемые присутствием религии в образовательном пространстве, ни к академической (адекватность освещения предмета), ни к дидактической (обеспечение эффективности обучения), ни к воспитательной (вклад религий в формирование ценностей), ни, тем более, к юридической (обеспечение принципа свобода совести и вероисповедания) стороне дела. Серьезный подход, исходящий из единства всех сторон педагогического процесса, должен ставить вопрос о том, какое воздействие в целом могут оказывать на растущего человека разные формы организованной встречи с религией в разных условиях. Религиозная педагогика должна искать ответ на этот вопрос в опоре на собственные хорошо проверенные данные о процессах религиозного развития человека, а также на собранный и обобщенный педагогический опыт. Осуществить такой комплексный подход способна наука, стоящая на широкой теоретической платформе, но достаточно сконцентрированная на своем предмете для того, чтобы не отвлекаться на другие дела.

Религиозная культура и этика, да и религия вообще, может преподаваться как закон, как факт и как дар. Два первых подхода нуждаются в разъяснении меньше, чем третий. Что

такое «Закон Божий» как школьный предмет, нам всем более или менее понятно из истории. В современной международной практике конфессиональное религиозное образование обрело и значительно более совершенное методическое оснащение, и более широкий взгляд на круг вопросов, которые оно призвано решать, но неизменной осталась установка на освещение религиозной традиции изнутри. Эта установка предполагает принадлежность к изучаемой традиции учеников и учителя, их изначальное пребывание в области действия Закона. Изучение религии как факта, напротив, исходит из презумпции непринадлежности и даже предписывает преподающим и изучающим *нейтральную* позицию отстраненного наблюдателя, которая, согласно классическим представлениям о науке, должна обеспечить менее предвзятое и потому более достоверное знание о предмете. Тому, как строятся отношения участников педагогического процесса между собой и с предметом в третьем случае, посвящена моя монография «Гуманитарное религиозное образование» (2010). Настоящий сборник можно рассматривать как ее продолжение, недаром выражение «религия как дар» не раз использовалось мною раньше в качестве синонима гуманитарной парадигмы. Перекличка названий свидетельствует о том, что первая задача сборника – дополнить и углубить некоторые стороны учения о гуманитарном религиозном образовании, недостаточно освященные в предыдущей книге. Статьи и доклады, выполняющие эту задачу, разме-

щены в первой и второй частях сборника. Они написаны в разные годы, в период с 2006 по 2013 год. Часть из них попала в сборник благодаря своей заостренности на определенной проблеме (религиозный плюрализм, взаимосвязь религии и науки и др.). Эти статьи содержательно дополняют монографии 2005¹ и 2010 гг. Другие работы носят обзорный характер и представляют в более сжатом виде то, что в указанных монографиях занимало несколько десятков страниц.

Третья часть сборника представляет плоды последнего периода научной работы, начало которому положило историческое событие включения основ духовно-нравственного образования в стандартный учебный план. Это событие, поразительным образом совпавшее для меня с завершением разработки концепции гуманитарного религиозного образования в 2010 г., открыло возможность применить на практике выношенные идеи. Основное внимание в последние годы мною вместе с коллегами было уделено разработке, апробации, методическому оснащению и продвижению учебного курса «Духовно-нравственные беседы», воплотившего принципы гуманитарного интерпретативного подхода к преподаванию религиозной культуры и этики. Программное и методическое обеспечение курса составило отдельный блок публикаций последних лет, не включенных в сборник

¹ Козырев Ф. Н. Религиозное образование в светской школе: Теория и международный опыт в отечественной перспективе: Монография. СПб: Апостольский город, 2005. 636 с.

по причине их жанрового отличия. Лишь один документ вынесен в Приложение в качестве примера того рода документации, которую мне доводилось составлять для участия наших разработок в проектах и конкурсах (и в ряде конкурсов наши разработки одержали уверенную победу). В нем также нашли отражение некоторые положения теоретического порядка. Желающий более подробно ознакомиться с нашими разработками найдет в некоторых из них анализ приобретенного опыта, включая описания характерных инцидентов, возникавших в ходе бесед со школьниками, примеры характерных и необычных высказываний учащихся, а также их типичные ошибки². Эти данные, отражающие особенности детского восприятия религии, представляют, на наш взгляд, научную ценность.

Второй по степени важности задачей, с которой мы приступили к экспериментальной работе в школе, стала разработка диагностического инструментария для оценки результативности программ и личностных достижений школьника в области духовно-нравственного образования. Этому направлению работы как раз и посвящена третья часть сборника. Хотя о религии здесь говорится меньше, чем в первых двух частях, я считаю включение этой части в сборник прин-

² См.: Козырев Ф. Н., Любимова О. Е. Методическое руководство к учебнику-тетради «Евангельские притчи». СПб.: РХГА, 2013; Козырев Ф. Н., Любимова О. Е. Методическое руководство к учебнику-тетради «Мудрость Востока». СПб.: РХГА, 2014.

ципиально важным. В ней намечено одно из перспективных направлений фундаментальных исследований в области религиозной педагогики. Речь идет о процессах нравственного и религиозного развития личности, о путях ценностно-смыслового определения растущего человека. Вне этой перспективы наука о религиозном образовании останется лишь дидактикой и не сможет подняться до собственно педагогической высоты.

Один из основоположников развивающего обучения, Ф. Фрёбель назвал свои дидактические средства обучения маленьких детей *дарами*. Хотя эти дары были очень просты – мяч, куб, цилиндр – Фрёбель верил, что с их помощью ребенок сможет не просто научиться оперировать геометрическими формами, но встанет на путь опытного постижения божественного происхождения мира. Религиозное образование тоже может быть развивающим и тоже может содействовать активации, инициации, раскрытию внутренних даров ребенка через соприкосновение с внешним, предложенным даром. Предлагая в качестве дара *религию*, квинтэссенцию опыта постижения и приближения к Богу многих поколений людей, педагог вправе рассчитывать на отзывчивость ребенка. Да, степень этой отзывчивости будет варьировать больше, чем степень отзывчивости на набор более простых даров, и воспитатель должен признать и принять это многообразие природной (или приобретенной) склонности. Но подвигать человека к полноте раскрытия его даров и к полноте

проявления человечности – значит пытаться раскрыть и дар веры. Вполне понимая удручающую опасность тех болезненных форм, в которые может отливаться религиозность, педагог призван культивировать эту сферу человеческой жизни с осторожностью и надеждой. Современный человек, как сказал И. Ильин, «не имеет права стоять в беспомощности и недоумении» перед своим религиозным опытом, он должен строить его и владеть им: «Не зная, к чему он предопределен, человек всегда сохраняет возможность жить и действовать в качестве предопределенного не к безбожию, а к богосозерцанию. Дан ему свыше соответствующий дар или не дан, он решить не в состоянии, и поэтому ему следует пытаться отыскать в себе этот дар, пробудить его, раскрыть и укрепить»³. Научить педагогов обращаться с религиозным даром – вот, наверное, главная практическая цель религиозной педагогики как науки. Мысли о том, как это сделать, читатель найдет на страницах сборника.

Я благодарен всем, с кем трудился на ниве образования и исследования последние годы: моим соавторам О. Е. Любимовой, В. Л. Вихновичу, В. В. Кучурину, М. Н. Кожевниковой, П. Д. Ленкову и С. Г. Тавлеевой; протоиерею Владимиру Федорову и М. И. Шишовой; сотрудникам Русской христианской гуманитарной академии и Свято-Филаретовского православно-христианского богословского института; А. Г. Думчевой и сотрудникам молодежного форума «Китеж

³ Ильин И. Аксиомы религиозного опыта. М.: Рарогъ, 1993. С. 38, 154.

плюс», с которыми нам уже удалось осуществить несколько захватывающих проектов; Н. Е. Сёмкиной и другим специалистам Информационно-методического центра Приморского района Санкт-Петербурга за оказанную поддержку; М. В. Захарченко за конструктивную критику, квалифицированную экспертизу и продуктивные беседы, и, наконец, руководителям и педагогам школы № 53 Приморского района Санкт-Петербурга Е. А. Баденской, Л. В. Матвеевой, А. О. Максимовой, И. С. Телкиной, Н. М. Титенко и М. Ю. Яковлевой, сыгравшим определяющую роль в исполнении наших общих педагогических замыслов.

Март 2014

Часть I

Религиозное образование в современном мире

Типология религиозного образования⁴

1. Религия в образовании: обзор основных понятий

Религия может входить в образовательное пространство в качестве: 1) учебного предмета (предметной области, над-предметной темы и др.); 2) ценностного основания (ориентира, идеала, этоса) воспитания и социализации учащегося; 3) института (религиозного объединения), непосредственно участвующего в формировании социального заказа и корректирующего его выполнение образовательным учреждением.

С учетом многообразия форм присутствия религии в об-

⁴ Опубликована в сокращенном виде: Религия в современном образовании: основные понятия и типологии // Вестник РХГА. 2013. Т. 14. Вып. 1. С. 222–237.

разовании в международной научной литературе и педагогической практике в качестве наиболее широких обобщающих понятий часто используются выражения «религия в образовании» или «религия и образование». Это можно видеть, к примеру:

- в названиях организаций (*Coordinating Group for Religion in Education in Europe*⁵, *The European Association on World Religions in Education*);
- исследовательских проектов (проект Европейской комиссии *REDCo – Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries*⁶);
- справочных изданий (*International Handbooks of Religion and Education*) и т. д.

Для обозначения предметной области, связанной с изучением и преподаванием в школе религиозных предметов и тем религиозного содержания, наиболее устойчивым и употребительным в настоящее время является понятие «религиозное образование» (далее РО) – *“Religious education”* (RE). Именно так чаще всего называется учебный предмет, непосредственно посвященный изучению религии, а также соответствующая преподавательская специализация. В случае

⁵ URL: <http://www.cogree.com/> (дата обращения: 03.06.2014).

⁶ URL: <http://www.redco.uni-hamburg.de> (дата обращения: 03.06.2014).

предоставления образовательным учреждением или системой набора программ разной конфессиональной направленности в названии соответствующего предмета появляется поясняющее определение, а слово «религиозное» может как сохраняться, так и исчезать, например: католическое религиозное образование, исламское образование и т. п.

Понятие “*Religious education*” также входит в название:

- крупных педагогических ассоциаций (*European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE)*, *International Seminar on Religious Education and Values (ISREV)*);
- международных проектов (*Religious Education in a multicultural society: school and home in comparative context (REMC)*);
- международных научных журналов (“*Religious Education*”, “*British Journal of Religious Education*”, “*Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values*”);
- справочных и энциклопедических изданий (*Religious Education in Europe: Situation and current trends in school / Ed. by Kuyk Elza, Jensen Roger, Lankshear David, Manna Elisabeth Löh, Schreiner Peter. Oslo: IKO, 2007; Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practise in RE / Ed. by Michael Grimmitt. McCrimmons, 2000*);
- нормативных и методических документов (*Religious*

Education in Secondary Schools (School Council Working Paper 36). Evans/Methuen Educational, 1971; Religious Education: The non-statutory national framework. London: QCA, 2004) и т. п.

В качестве альтернативного обобщающего термина используется выражение “*teaching (learning) about religion(s)*”, что можно перевести как «преподавание (получение) знаний о религии (религиях)». Таким выражением оперирует ряд принятых в последние годы международных документов, освещающих юридические и педагогические аспекты присутствия религии в образовании. Например:

*Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion and Beliefs in Public Schools. OSCE/ODIHR, 2007; Teaching about Religions in European School Systems: Policy issues and trends / Ed. by Luce Pepin; Network of European Foundations for Innovative Cooperation. London: Alliance Pub. Trust, 2009*⁷.

В соответствии с этим понятием в ряде стран назван и школьный предмет. Например, в Швеции – “*Religionskunskap*” – «Знание о религии».

Выбор терминологии отражает приверженность парадигмально различным установкам в понимании принципов включения религии в образование, ожидаемых от этого включения педагогических эффектов, характера взаимодействия образовательной системы с религиозными института-

ми, а также философского круга вопросов, связанных с проблемой общезначимости педагогической науки.

В качестве менее распространенной инициативы по разработке альтернативной терминологии можно упомянуть попытки заменить слово «религия» на слово «духовность» – “*spirituality*”. В США изучение «духовности» как светской альтернативы «религии» обсуждается с 1990-х годов⁸. В Великобритании предмет «Духовность» включен в некоторые университетские программы с 1970-х годов, а позже был поднят вопрос о включении аналогичного предмета в программы средних школ⁹. При этом предложение изучать «духовность» в качестве альтернативы «религии» означает не отказ от рассмотрения религиозных феноменов, но, скорее, усиление антропологического аспекта этого рассмотрения. Также иногда в качестве синонима слова «религия», преимущественно в американском контексте, употребляются слова «вера» – “*faith*” и «верования, убеждения» – “*beliefs*”.

Слово “*education*” для обозначения религиозно-образовательной и религиозно-воспитательной деятельности применяется достаточно редко, обычно в тех случаях, когда необходимо оттенить специфику педагогической работы с маленькими детьми или направленность педагогиче-

⁸ Laird S. Spiritual Education in Public Schools? // Religious Education. 1995. V. 90 (1). P. 118–132; Elias J. L. The Return of Spirituality: Contrasting Interpretations // Religious Education. 1991. V. 86 (3). P. 455–466.

⁹ Sheldrake P. F. Teaching Spirituality // British Journal of Theological Education. 2001. V. 12 (1). P. 53–64.

ской деятельности на выполнение той или иной более узкой функции. Соответствующие замены: «религиозное воспитание» – “*religious upbringing*”¹⁰; «религиозный инструктаж» – “*religious instruction*”¹¹, «религиозная социализация» – “*religious socialization*”¹². Для обозначения воспитания в христианской вере маленьких детей часто используется термин “*Christian nurture*”. Для обозначения академического и университетского изучения религий – термин “*Religious studies*”. Понятие «катехизация» – “*catechism, catechization*” – связано, как правило, с образовательной деятельностью церкви и встречается чаще в богословском, чем в педагогическом дискурсе. В последнем оно зачастую служит для отсылки к историческому прошлому или противопоставления светской и церковной образовательной деятельности¹³.

Применительно к общеобразовательной педагогической

¹⁰ Callan E. Faith, Worship and Reason in Religions Upbringing // Journal of Philosophy of Education. 1988. V. 22 (2). P. 183–193.

¹¹ Adanali H. The Many Dimensions of Religious Instruction in Turkey // Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World. IARF, 2001. P. 15–18.

¹² Fowler J. W. Faith Development Theory and the Aims of Religious Socialization // Emerging Issues in Religious Education / ed. by G. Durka & J. Smith. New York; Ramsey; Toronto: Paulist Press, 1976. P. 187–211.

¹³ См., к примеру: Haakedal E. From Lutheran Catechism to World Religions and Humanism: Dilemmas and Middle Ways through the Story of Norwegian Religious Education // British Journal of Religious Education. 2001. V. 23 (2). P. 88–97; Hirst P. H. Education, Catechesis and the Church School // British Journal of Religious Education. 1981. V. 3 (3). P. 85–93.

деятельности термин «религиозное образование» часто сопрягается с понятиями «культура» и «этика». Так, в Турции школьный предмет называется «Религиозная культура и этика» (*“Religious Culture and Ethics”*). В целом ряде европейских стран религия и светская этика преподаются как параллельные предметы, между которыми можно выбирать. Наряду со связкой «религия – этика», общеупотребительной является связка «религия – ценности», например *“Religious and Value Education”* (см. выше: *ISREV* и др.)

В отечественной науке, педагогической и юридической практике сохраняет влияние унаследованное с советских времен неоправданно узкое понимание религиозного образования и обучения как «системы профессиональной подготовки служителей религиозных культов, специалистов-теологов, преподавателей богословия в духовных учебных заведениях и религиозное обучение населения. Р. о. и о. используется церквями и миссионерами для распространения религии среди неверующих и иноверцев, вербовки прозелитов»¹⁴. В связи с таким пониманием возникает проблема стыковки отечественной и зарубежной терминологии. Практическая необходимость выработки адекватного концептуального аппарата, позволяющего обобщать и анализировать современные педагогические формы присутствия религии в образовательной среде, приводит к поиску замещающего ос-

¹⁴ Фуров В. Г. Религиозное обучение и образование // Большая советская энциклопедия: В 30 т. 3-е изд. Т. 21. М.: Советская энциклопедия, 1975. С. 626.

новного понятия. В качестве такового предлагаются:

- преподавание знаний о религии,
- религиозно-культурологическое образование,
- духовно-нравственное образование и др. Приоритетность последнего термина закреплена новыми Федеральными Государственными Образовательными Стандартами (ФГОС). Предметную область «Основы духовно-нравственной культуры народов России», представленную в стандарте для начальной и основной школы, можно рассматривать как аналог того направления РО, которое за рубежом обычно определяется как «Религиозная культура и этика».

2. Типология типологий

Существует несколько подходов к систематизации форм религиозного образования. Наиболее распространены типологии, опирающиеся на критерий светскости. В отечественной науке этот подход реализован в типологии И. В. Понкина, исходящей из того, что «существуют две основных формы преподавания в государственных и муниципальных образовательных учреждениях знаний, касающихся религий и религиозных объединений:

- обучение религии;
- преподавание знаний о религии. <...>

Обучение религии – несветская форма религиозного образования, осуществление под управлением или контро-

лем определенной религиозной организации узкопрофессиональной подготовки служителей культа, а также катехизации и воцерковления либо аналогичных процессов, направленных на привлечение обучаемого в религиозное объединение. < > Преподавание знаний о религии – светское преподавание предметов, основное содержание которых составляют знания о религии, путем научно-культурологического ее рассмотрения»¹⁵.

Пример другого подхода, опирающегося на критерий назначения образовательной деятельности, в рамках которой осуществляется РО, представляет типология религиоведческого образования по И. В. Метлику. В ней находят отражение различие отраслей общего и профессионального образования. Основными видами религиоведческого образования соответственно выступают: «1. Изучение религии в высших учебных заведениях в соответствии со стандартами профессионального образования. 2. Изучение религии в общеобразовательной школе в соответствии со стандартами общего среднего образования»¹⁶. Данный подход распространяется И. В. Метликом и на религиозное образование (в узком смысле), соответственно одной из типологических единиц в его системе становится профессиональное религи-

¹⁵ Понкин И. В. Правовые основы светскости государства и образования. М.: Про-Пресс, 2003. С. 261–263.

¹⁶ Метлик И. В. Религия и образование в светской школе. М.: Планета-2000, 2004. С. 122.

озное образование¹⁷.

В комплексной типологии РО, разработанной Ф. Н. Козыревым¹⁸, указанное различие, основанное на критерии назначения образовательной деятельности, отнесено к первому из четырех уровней систематизации. Помимо профессионального и общего (школьного) РО на этом уровне предложено выделять специальное (приходское) РО, реализуемое в пространстве религиозной общины и отличающееся от двух других типов РО, тем, что задачи, связанные с поддержанием религиозной жизни общины, преобладают в нем над задачами собственно педагогическими или научными (в случае профессионального религиоведческого образования). Зарубежным аналогом этого различия может служить практика, принятая в Германии, при которой преподавание христианства в школе (*“Lernort Schule”*) и приходское обучение (*“Lernort Gemeinde”*) являются разными видами преподавательской специализации при получении профессионального педагогического образования. Соответственно развиваются два самостоятельных направления дидактики¹⁹. В англоязычном дискурсе различия между тремя типами образовательной деятельности, осуществляемыми в универси-

¹⁷ Там же. С. 101.

¹⁸ Козырев Ф. Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе: автореф. дисс... докт. пед. наук: 13.00.01 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2006. С. 20.

¹⁹ Grethlein C. Religionspädagogik. Berlin; New York, 1998. P. 307312.

тете, общеобразовательной школе и церковной школе, задаются на уровне выбора обобщающих понятий. Это, соответственно, теологическое или религиоведческое образование (*“Religious studies/Theology”*) для университета, религиозное образование (*“Religious education”*) для школы и катехизация (*“Catechism”*) для церкви.

Четырехуровневая типология Ф. Н. Козырева, представленная на схеме, дает представление о наборе основных критериев, на которых строятся типологии РО. Это: назначение образовательной деятельности (уровень 1), отношение к светскости (уровень 2), теоретико-методологические принципы, или образовательная парадигма, (уровень 3) и модели и методы РО (уровень 4).



СХЕМА 1.

ТИПОЛОГИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Схема не исчерпывает набора возможных критериев. Так, в уже указанной работе И. В. Метлика осуществляется попытка типизации на основе критерия «общесоциальной значимости РО»²⁰. Однако предложенная схема позволяет структурировать наиболее распространенные подходы к типизации РО, практикуемые сегодня за рубежом. Представленное ниже описание основных типологий *школьного* религиозного образования структурировано в соответствии с ней.

3. Религиозное образование и светскость

Важным историческим толчком к разработке типологий РО на основе принципа светскости стала волна судебных процессов, прокатившихся по США в 50-60-е гг. прошлого века. Эта волна, в свою очередь, была инициирована решениями специальной конференции, созванной в 1957 году федеральным Советом США по образованию для решения вопроса о «должных взаимоотношениях религии с системой образования» и разработки соответствующих рекомендаций. 17 июня 1963 года коллегия верховного суда США удовлетворила иск, предъявленный школьной администрации Абингтона в том, что она нарушает конституцию, требуя

²⁰ Метлик И. В. Религия и образование. С. 108.

обязательного участия школьников в молитвенных собраниях с чтением Библии. При этом суд признал устами судьи Томаса Кларка, что «образование не может быть полноценным без сравнительного изучения религий или истории религии и ее вклада в развитие цивилизации. Можно уверенно говорить о целесообразности изучения Библии в литературном и историческом аспектах, и... такое изучение Библии или религии, осуществляемое объективно в рамках светской образовательной программы, не входит в противоречие с первой поправкой». На этом же заседании судья Голдберг ввел в обиход термин *“teaching about religion”* (преподавание о религии), обозначив им приемлемую для светской школы форму обучения, отличную от *“teaching religion”* – обучения религии, не совместимого с принципом светскости²¹.

Терминология быстро обрела широкое международное хождение, трансформировавшись впоследствии в Европе в базовое различие между конфессиональными (*“confessional”*) и неконфессиональными (*“non-confessional”*), т. е. светскими формами РО. Наиболее распространенный синоним конфессионального – *деноминационное* (*“denominational”*) РО. Близкий по звучанию термин «межрелигиозное образование» (*“interreligious education”*) не несет выраженной типологической нагрузки и служит как для обо-

²¹ Козырев Ф. Н. Религиозное образование в светской школе: Теория и международный опыт в отечественной перспективе: Монография. СПб.: Апостольский город, 2005. С. 339.

значения программ, в содержании которых представлены разные религии, так и в качестве синонима религиозного образования, рассматриваемого в международной перспективе²².

Несмотря на чрезвычайную сложность выработки общезначимых определений и признаков светскости, деление религиозно-образовательных практик по принципу «конфессиональное – светское» остается одним из ведущих при проведении международных сравнительных исследований и систематизации существующих подходов в масштабах Европы и мира. Критерии светскости меняются не только в зависимости от исторических и социокультурных особенностей стран, но и во времени. Так, критерий участия религиозной организации в создании и управлении образовательным учреждением все в меньшей степени может приниматься в расчет при вынесении суждения о характере предоставляемого РО с позиций светскости, поскольку: 1) религиозные объединения зачастую не оказывают значительного влияния на учебный процесс формально принадлежащих им образовательных учреждений; 2) религиозные объединения зачастую сами заинтересованы в предоставлении светского образования и имеют возможность и опыт обеспечения некон-

²² См., к примеру: *Interreligious and Values Education in Europe: Map and Handbook* / Ed. by J. Lähnemann, P. Schreiner; Peace Education Standing Commission (PESC) of Religions for Peace (RfP), Comenius Institute. Münster: Comenius-Inst, 2009.

фессионального РО²³; 3) конфессиональное РО и реализующие его учреждения в ряде стран (Греция, Израиль) находятся под прямым контролем государства. Содержательное наполнение программ также все в меньшей степени отражает характер светскости РО, так как, с одной стороны, почти все программы конфессионального РО включают тему «другие религии», с другой – программы РО нередко вообще строятся не на основе систематического изложения разных вероучений, так что количественный подсчет «представленности» разных религий в содержании РО бывает затруднен.

Тем не менее, при существующей относительности понятий и критериев оценки, к числу признаков, позволяющих с достаточной степенью уверенности говорить о светском характере РО, можно отнести следующие:

- Религиозное образование не требует религиозной самоидентификации учащегося и учителя ни в какой форме. Конфессиональная принадлежность учителя и учащегося не является условием их участия в образовательном процессе.
- Преподавание не ведется от лица религиозной общины или традиции. Преподаватель не является представителем религиозного объединения и не связан в своей профессиональной деятельности обязательствами перед ним.
- Преподавание не является апологетическим и/или зако-

²³ Пример – школьная программа РО в Гамбурге, разработанная Евангелической Церковью Германии. См. Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg: Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas / Hrsg. Wolfram Weisse. Münster: Waxmann, 2008.

ноучительным. Поощряется критическое исследование преподаваемых знаний и, наоборот, не поощряется представление учащимся вероучения в качестве непререкаемой истины и придание религиозному благочестию обязательного нормативного статуса.

- Религиозное образование не ставит целью обращение учащихся в веру, переориентацию их религиозных убеждений, принятие ими этических конфессиональных норм поведения (благочестия), включение в религиозную жизнь общины (воцерковление) или укрепление связи с общиной.

- Реализация данной формы образования предполагает отказ от включения в образовательный процесс культовых действий и открытых форм религиозного почитания, включая совместные молитвы.

Усилившаяся в последнее десятилетие регламентация РО международным правом, направленная, в частности, на соблюдение в образовании религиозных прав учащихся и их родителей, вносит в определение светскости РО свои коррективы. Так, следствием повсеместного распространения в Европе практики предоставления альтернативной «нерелигиозной» образовательной программы тем учащимся, которые не желают участвовать в конфессиональном РО, становится возможность различать конфессиональное и неконфессиональное РО по признаку *добровольности – обязательности*. Общий подход заключается в том, что соблю-

сти принцип светскости школа может либо предоставив учащемуся право на отказ в участии, либо придав религиозному образованию строго неконфессиональный характер. В последнем случае РО может быть обязательным. «Толедские руководящие принципы» формулируют это положение следующим образом: «В тех случаях, когда инвариантная часть программ, включающая преподавание знаний о религиях и верованиях, недостаточно объективна, необходимо предпринять усилия для ее пересмотра, с тем чтобы сделать обучение более сбалансированным и беспристрастным. Если же это невозможно или не может быть достигнуто вскоре, приемлемым решением может стать признание права учащегося и его родителей на непосещение занятий при условии, что процедура такого отказа осуществляется в тактичной и недискриминационной форме»²⁴.

Составители наиболее полного каталога современных подходов к организации РО в Европе предлагают следующую схему типизации «места религиозного образования в школьной системе» по критерию светскости²⁵:

ТАБЛИЦА 1. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВА-

²⁴ Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion and Beliefs in Public Schools. OSCE, 2007. P. 16.

²⁵ Religious Education in Europe: Situation and current trends in school / Ed. by Kuyk Elza, Jensen Roger, Lankshear David, Manna Elisabeth Löh, Schreiner Peter. Oslo: IKO, 2007. P. 12.

ВАНИЯ В ЕВРОПЕ

В ответственности религиозных объединений	При сотрудничестве религиозных объединений и государства	В ответственности школ (государственных структур)
конфессиональное РО (“denominational”)		религиоведение (“Religious studies”)
добровольное	добровольное / обязательное	обязательное

Другой не менее авторитетный источник – «Европейская карта межрелигиозного и ценностного образования», разработанная И. Ленеманном и П. Шрайнером²⁶, – делит существующие в Европе подходы к организации РО, на шесть типов:

1. Конфессиональное обязательное (Германия, Испания и др.)
2. Конфессиональное факультативное (Польша, Италия и др.)
3. Неконфессионально-мультирелигиозное обязательное (Норвегия, Англия, Дания, Швеция и др.)
4. Неконфессионально-мультирелигиозное факультативное (Эстония, Молдавия)
5. РО отсутствует (Франция, Словения, Албания, Россия, Белоруссия и Украина)
6. Конфессионально-мультирелигиозное РО (Нидерланды)

²⁶ Interreligious and Values Education in Europe.

ды, Швейцария, Турция).

Дополнительная информация карты о каждой из стран подчеркивает вариативность, существующую внутри выделенных типов. Так, об организации РО в Греции карта сообщает: «Православное РО как предмет, находящийся в ведении государства (а не церкви), обязательное во всех школах, с новой тенденцией большей открытости в отношении мировых религий и экуменизма». РО Австрии, так же отнесенное к первому типу, характеризуется иначе: «Конфессиональное РО в ведении религиозных объединений (официально зарегистрированных – 13, включая объединение буддистов). Тесное протестантско-католическое сотрудничество, включая межрелигиозные проекты».

В настоящее время сохраняется высокая степень неопределенности и несогласованности в оценке обоснованности отнесения к конфессиональному типу ряда традиционно конфессиональных форм РО, претерпевших за последние десятилетия сильные изменения в сторону более открытого к межрелигиозному сотрудничеству и более ориентированного на научно-критическое мышление стиля преподавания религиозных предметов. Это касается в первую очередь таких стран, как Германия, Австрия, Финляндия и Нидерланды. Применительно к таким новым образовательным формам данному уровню типологии релевантно предложено Н. Смартом понятие неоконфессионального (*“neo-*

confessional”) РО.

4. Парадигмы религиозного образования

Парадигмальный уровень систематизации религиозно-образовательных подходов основан на существовании значительных расхождений в понимании роли и места религии в пространстве школы. Эти расхождения затрагивают не только и не столько рассмотренные выше организационные аспекты, связанные с соблюдением демократических прав и свобод, сколько целеполагание и, как следствие, все остальные аспекты педагогического процесса. Переход из одной образовательной парадигмы в другую означает «переключение гештальта» – возможность увидеть в совершенно новой конфигурации связь участников педагогического взаимодействия между собой, с идеалами, задачами и содержанием образования, а также с агентами, формирующими социальный заказ. Такой парадигмальный переход предполагает переосмысление педагогической деятельности на самых высоких – философском, общетеоретическом, антропологическом (а в случае с РО – и теологическом) – уровнях и выработку *новой образовательной стратегии*. Примером парадигмального пересмотра может служить переключение педагогического видения с материальной (обучающей) на формальную (развивающую) цель, сопровождавшее формирование «Новой школы» в эпоху Просвещения, или появление

век спустя педагогического экспериментализма с идеей трудовой школы.

Парадигмальная типология РО в отличие от других образовательных областей должна учитывать не только эволюцию педагогических идей, но и изменения в религиозной жизни общества. Формирование и смена педагогических парадигм в истории христианской Европы шли на фоне изменения взаимоотношений церкви и государства, школы и церкви, науки и теологии. Вопросы религиозного образования, таким образом, всегда оказывались вовлечены в реформирование как церкви, так и школы. Так, крупный культурологический сдвиг, маркировавший переход от Средневековья к Новому времени, отразился в области религиозного образования Европы в парадигмально новом требовании к качеству религиозного благочестия, включавшем знание основ веры каждым членом Церкви. Это породило практику всеобщей катехизации в протестантской Европе, а в качестве ответа контрреформации – феномен иезуитского воспитания с *“Ratio Studiorum”* и другими педагогическими нововведениями. В России синодальная реформа Петра I положила начало светскому образованию, развитию академического богословия, появлению не существовавшего до этого в России семинарского образования духовенства и другим образовательным инициативам, преобразившим облик страны.

Все эти исторические события и реформы дают основание для парадигмальной типизации религиозного образования

с выделением таких исторически обусловленных типов как, к примеру, «иезуитская школа», «лютеранское катехизическое образование», «религиозное воспитание церковно-приходских школ», «немецкое пиетическое образование», «пуританское образование», «томистское» и «неотомистское» образование, «семинарское образование в России до/после Филарета» и проч., и проч. Различия между этими типами в понимании целей РО и путей их достижения могут быть огромны: от понимания религии как идейного и нравственного основания всей школы (Песталоцци, Бенеке) до сведения религиозного воспитания к краткому катехизическому курсу, никак не интегрированному с другими предметами; от ориентации религиозного воспитания на задачу преодоления «буквализма в вере» путем умышленного поддержания «конфликта интерпретаций» (Тиллих) до постановки перед ним задачи «содержания людей в строгом подчинении порядку общественной жизни (Победоносцев).

Парадигмальные различия в области религиозного образования определяются, таким образом, как *конфессиональными*, так и *цивилизационными* различиями, касающимися в первую очередь вопроса об отношениях религии и образования в самом широком смысле. Опираясь на этот критерий, английский католический философ образования Джеймс Артур предложил в 1995 году различать три парадигмально разных модели католической школы: дуалистиче-

скую, плюралистическую и холистическую²⁷.

Холистическая парадигма представляет собой традиционную неотомистскую модель конфессиональной школы, стремящейся к синтезу веры, знания и культуры. Дуалистическая парадигма, напротив, разделяет религиозную и образовательную функции школы, считая катехизацию и общее образование двумя совершенно разными видами деятельности. Плюралистическая парадигма представляет наиболее радикальный вариант отхода от традиционных принципов католической школы. В школах этого типа отрицаются абсолютистские притязания иерархии и поощряется критическое отношение учащихся к католической вере как к одной среди многих религиозных традиций, заслуживающих равного уважения. С точки зрения идеологов этой парадигмы, катехизация становится просто неосуществимой в новых условиях плюрализма, а прежние цели католической школы – неадекватными современным запросам учащихся. Если дуалистическая модель сохраняет катехизис как последний и единственный признак католической идентичности, то в плюралистической модели религиозное образование становится неконфессиональным и строится на том же академическом основании, что и другие предметы.

²⁷ Козырев Ф. Н. Религиозное образование в светской школе: Теория и международный опыт в отечественной перспективе: Монография. СПб.: Апостольский город, 2005. С. 362.

Согласно Ф. Н. Козыреву, выработка стратегии религиозного образования в школьном контексте сопряжена помимо решения указанной ключевой проблемы с решением как минимум следующих важнейших вопросов целеполагания:

1. Вправе ли школьное религиозное образование ставить свои *специальные цели* или оно может рассматриваться только как вспомогательный компонент общего образования?

2. Что должно *развивать* у учащегося религиозное образование и воспитание: ум, эмоциональную сферу или особое «религиозное чувство»?

3. Что есть успешный *результат* религиозного образования: правильная религиозная жизнь или правильное понимание религии?

4. Как цели религиозного образования должны быть связаны с *конфессиональной идентичностью* учащихся?²⁸

В ходе осмысления первой из указанных проблем в 1960-х гг. в Великобритании сложилось представление о различии имплицитных и эксплицитных подходов к реализации РО в общеобразовательной школе²⁹. Ярким представителем имплицитного РО был Гарольд Лоукс, считавший вслед за Тиллихом, что «религиозное» представляет собой не что иное, как глубинный пласт всякого знания об окружающей нас действительности, поэтому соприкосновение с религией са-

²⁸ Козырев Ф. Н. Религиозное образование в светской школе. С. 247.

²⁹ Там же. С. 393.

мым естественным образом может и должно происходить при изучении всех без исключения предметов. Главная задача преподавателя религии заключается в том, чтобы обеспечить беспрепятственный поиск истины и глубин смысла со стороны ученика. Отличительной чертой имплицитных моделей является то, что сообщение фактической информации о религии в значительной степени уступает место анализу личного религиозного опыта и развитию интуиции. Религиозное образование при имплицитном подходе всегда проявляет сильно выраженную тенденцию к интеграции с другими предметами. Под понятие *религиозного* подпадают в этом случае практически все аспекты человеческого опыта, сопряженные с поэтическим и художественным творчеством, философией и моралью: «Урок про пауков, история Карла Великого, изучение климата Перу, миф об Эдипе – все это столь же “религиозно”, как и история Авраама, если касаться этого лично и затрагивать слушателей до глубины. В то же самое время при поверхностном изучении Рождество, Страсти, мученичество Стефана имеют не большее отношение к религии, чем квадратные уравнения»³⁰.

Более традиционный эксплицитный подход к религиозному образованию делает ставку на информативное обучение. Он является «знаниевым» подходом, ориентирующим на обретение учащимся в ходе обучения определенного на-

³⁰ Loukes H. *New Ground in Christian Education*. [London]: SCM Press, [1965]. P. 165.

бора знаний о религиозной жизни общества. Основным материалом для изучения выступает не личный опыт, а эксплицитные формы религиозного феномена, как они даны в разных традициях. Решение развивающих задач рассматривается как естественное следствие сообщения учащемуся знаний и представлений, транслируемых традицией и культурой. Эксплицитный подход требует выделения в учебном плане предметов, специально посвященных изучению исторических форм религиозной жизни, и стремится к содержательному и системному насыщению этих предметов фактическим материалом.

Более перспективными оказались парадигмальные подходы, строящиеся на гносеологическом основании и систематизирующие существующие формы РО в зависимости от того, как в них решается проблема *субъективности* (отсутствия общезначимости) религиозных истин. Одним из первых в истории педагогики такой подход был применен в английском методическом руководстве по религиозному образованию для средних школ, составленном в 1971 г. при участии Н. Смарта:

Может ли учитель оставаться объективным, имея дело с таким эмоционально нагруженным предметом, как религия, или же субъективность неустранимо присуща религиозному опыту, делая религию несовместимой с принципами, на

которых строится образование в поддерживаемых государством школах? На это вопрос существовало три ответа:

1. **«Конфессиональный»**, или догматический, подход. Он начинается с предположения о том, что цель религиозного образования состоит в интеллектуальной и обрядовой индоктринации. Он часто сопряжен с представлением о том, что любой другой тип религиозного образования не имеет смысла или не соответствует своему названию. В нашей стране такой точки зрения традиционно придерживается Римско-католическая Церковь, некоторые иудейские и мусульманские лидеры и некоторые протестанты.

2. **Антидогматический** подход. Он вычеркивает из религиозного образования субъективный элемент и сводит его к академическому изучению, бесстрастному и объективному. Национальное секулярное общество, к примеру, считает, что изучение религии на таких началах должно быть частью программ по истории.

Доклад Комитета по религиозному образованию провинции Онтарио, выпущенный в 1969 г., также рекомендует такой подход.

3. **«Феноменологический»**, или **адогматический**, подход. Этот подход видит цель религиозного образования в содействии пониманию. Обучение рассматривается в нем как средство эмпатического проникновения в мир индивидуального и группового переживания веры. Он не пропагандирует ни одного из религиозных воззрений, но признает,

что изучение религии должно переступать пределы простой информативности³¹.

Предложенная в «Руководстве» типология получила дальнейшее развитие в трудах М. Гриммита (университет Бирмингема). В 1981 г. он предложил различать три пути обучения (*“learning/teaching”*):

- *(into) religion* – в религии,
- *about religion* – о религии,
- *from religion* – у религии³².

Первый, интроспективный путь изучения практически соответствует понятию катехизического образования и осуществляется в конфессиональной форме. Второй и третий представляют существенно разные способы реализации светского религиозного образования. Термин *“teaching about religion”* со времен судебного решения 1963 г. по делу Абингтона использовался в западноевропейской и американской педагогической литературе как синоним религиоведческого – объективного, нейтрального, критического и исключительно информативного подхода к изучению религии. Основная идея типологии Гриммита состояла в том, что от этого *научного* образования необходимо отличать направление, или

³¹ School Council Working Paper 36: Religious Education in Secondary Schools. London: Evans; Methuen, 1971. Цит. по: Козырев Ф. Н. Гуманитарное религиозное образование: Книга для учителей и методистов. СПб.: РХГА, 2010. С. 167.

³² Grimmitt M. When is Commitment a Problem in Religious Education? // British Journal of Religious Studies. 1981. V. 29 (1). P. 42–53.

подход, при котором учитывается неустранимость субъективного элемента из знания и понимания религии.

Типология Гриммита получила широкое международное признание и закрепила представление о существовании трех парадигмально разных видов задач РО и подходов к их реализации. Пример опоры на эту типологию в международных исследованиях дает уже упоминавшийся сборник *“Teaching about Religions in European School Systems: Policy issues and trends”*, подготовленный к изданию инициативной группой «Религия и демократия в Европе» сети Европейских Фондов (NEF). Определяя задачи исследования, авторы пишут: «Настоящее исследование сосредоточено на обучении “о” и “у” религии(й), а не на религиозном инструктаже как таковом, т. е. обучении “в” религии, хотя разделительная черта между этими подходами часто бывает размыта»³³.

Выделенный Н. Смартom и М. Гриммитом «третий подход» получил в Англии определения «образовательного»³⁴ и «развивающего»³⁵ РО и в этом качестве был противопоставлен доктринально-катехизическому и научно-религиоведческому подходам. В отечественной науке идеи Смарта и Грим-

³³ Teaching about Religions in European School Systems: Policy issues and trends / Ed. by Luce Pepin; Network of European Foundations for Innovative Cooperation. London: Alliance Pub. Trust, 2009. P. 11.

³⁴ Cox E. Educational Religious Education // Learning for Living. 1971. V. 10.

³⁵ Grimmit M. Religious Education and Human Development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education. Great Wakering, Essex: McCrimmons, 1987. P. 210.

мита получили развитие в работах Ф. Н. Козырева, предложившего адаптированную русскоязычную версию парадигмальной типологии, включающую три подхода, при которых религия изучается в школе

- как закон – *religion as a law*,
- как факт – *religion as a fact*,
- как дар – *religion as a gift*³⁶.

Преподавание религии как закона – самый знакомый отечественной педагогике подход. Само название предмета, преподававшегося в дореволюционной школе, – «Закон Божий» – содержало указание на его законоучительный и законоположительный характер. Преподавание религии как факта – выражение, имеющее сегодня международное хождение. Оно предполагает отстраненное, «объективное и научное» исследование феномена религии и соответствует тому, что называется *“teaching about religion”*. Факт в данном случае – это не содержание верований, а само существование этих верований, о котором необходимо как можно более непредвзято информировать учащегося. Наконец, религия как дар («дар ребенку») – концепция, разработанная Джоном Халлом³⁷. Амбивалентность слова «дар», характерная как для

³⁶ Козырев Ф.Н. Религиозное образование в светской школе. С. 56; Kozyrev F. Change of Paradigms in Religious Education // *Interreligious and Values Education in Europe: Map and Handbook* / Eds. J. Lähnemann & P. Schreiner; PESCS, Comenius Institute. Münster: Comenius-Inst, 2008. P 46–52.

³⁷ Hull J. M. Religion in the Service of the Child Project: The Gift Approach to Religious Education // *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the*

русского, так и для английского языка, подчеркивает диалектическую субъект-объектную природу религии. Религия есть одновременно то, что заложено во мне как потенция, талант, или врожденный дар, подлежащий раскрытию, так и то, что мне может быть дано извне.

Вводя понятие «обучения у религии», М. Гриммит стремился восполнить некоторые изъяны феноменологического подхода Н. Смарта и создать теоретические предпосылки разработки педагогически обоснованного РО, органически сочетающего в себе элементы имплицитного и эксплицитного обучения. Обучение «о» и «у» религии рассматривались им поэтому не только как разные парадигмы, но и как два момента единого учебного процесса:

Когда я говорю о приобретении учащимися знания *о религии*, я имею в виду то, что они узнают о верованиях, учении и практике великих религиозных традиций мира... Про это знание можно сказать, что оно вводит детей в «безличный, или публичный модус понимания», или, используя термин Уиткина, являет «Объективное Знание». Когда же я говорю о приобретении учащимися знания *у религии*, я имею в виду то, что они узнают из занятий религией о себе – о поиске ими ответов на конечные вопросы бытия и распознании «знаков трансцендентности»

в их собственном опыте, об обретении ими *базовых ценностей* и научении их интерпретации, о влиянии их собственных верований и ценностей на формирование и развитие их личности, о неустрашимости верований, убеждений и ответов на вызовы веры в их собственной жизни, об их способности разглядеть духовное измерение в собственном опыте, о необходимости нести ответственность за принятые решения и т. д. Про этот тип знания можно сказать, что он воплощается в самосознании и личном знании, или, используя термин Уиткина, представляет собой «Субъективное Знание»

38.

В Англии указанная интерпретация, предполагающая выделение внутри неконфессионального религиозного образования двух совместимых, но различающихся трендов (*“about”* и *“from”*), становится официальной. На основе такого разделения построен первый национальный стандарт религиозного образования Англии, принятый в 2004 г.³⁹ Основные директивные документы местных органов управления образованием, устанавливающие религиозно-образовательный стандарт, – так называемые согласованные программы (*“Agreed Syllabus”*) – также обычно включают два параллельных блока методических рекомендаций, соответствующих двум учебным целям. Так, согласованная программа

³⁸ Grimmitt M. Religious Education and Human Development. P. 225. Цит. по: Ф. Н. Козырев. Гуманитарное религиозное образование. С. 89.

³⁹ Religious Education: The non-statutory national framework. London: QCA, 2004.

графства Сюррей⁴⁰ определяет два основных учебных блока как «учение *о религиях* знание и понимание (цель 1)» и «учение *у религии*: исследование, рефлексия и отклик на религиозные верования, ценности и опыт (цель 2)». Согласованная программа графства Линкольншир определяет соответствующие блоки как «учение *о религиях* и исследование опыта человечества (цель 1)» и «учение *у религии* и отклик на опыт человечества (цель 2)»⁴¹.

Предпринимаются попытки разработки парадигмальных типологий, в которых изменение подходов к РО рассматривается как следствие более крупных культурологических и цивилизационных сдвигов. Так, П. Шрайнер с соавторами вводит представление о современном переходе от механической к холистической образовательной парадигме, основанием для которого служит изменение гносеологической ситуации в науке⁴². Ряд авторов осмысливает современные процессы, затрагивающие теорию и философию РО, под категорией РО постмодерна, отмечая вклад постпозитивистской философии в реабилитацию религиозной картины мира⁴³. Голландский философ образования Вилна Мейер ак-

⁴⁰ Syllabus for Religious Education in Surrey. Surrey County Council, 1996.

⁴¹ Lincolnshire Agreed Syllabus for RE. Lincolnshire County Council, 2000.

⁴² Holistic education: Resource book. Learning and Teaching in an Ecumenical Context / Eds. Schreiner P., Banev E., Oxley S. MÜNSTER; New York; Munich; Berlin: Waxmann, 2005.

⁴³ Pollitt H. E. Religious Education in Postmodernism // Panorama: Intern. Journal of Comparative RE and Values. 2002. V. 14 (1). P. 141–152; Reichenbach

центрирует герменевтическую общность религиозного и гуманитарного знания и на этом основании предлагает рассматривать РО в ряду гуманитарных дисциплин со всеми вытекающими парадигмальными изменениями подходов к преподаванию⁴⁴. Ф. Н. Козырев выдвигает, также на эпистемологическом основании, представление о закономерной смене образовательных парадигм, в которой типология религиозного образования (религия как закон, как факт и как дар) вкладывается в более крупную парадигмальную типологию (схоластическая – сциентистская – гуманитарная парадигмы) и вводит понятие гуманитарного религиозного образования⁴⁵. Все перечисленные попытки объединяет представ-

R. Postmodern Knowledge, Modern Beliefs, and the Curriculum // *Educational Philosophy and Theory*. 1999. V. 31 (2). P. 237–244; Нипков К. Ян Коменский сегодня: Религиозно-педагогический аспект кризиса христианства и культуры эпохи модерна. СПб.: Глагол, 1995.

⁴⁴ Meijer W. A. Religious Education and Personal Identity: A Problem for the Humanities // *British Journal of Religious Education*. 1991. V. 13 (2). P. 89–93; Meijer W. A. J. The Hermeneutics of (Religious) Education: Reading and interpretation as a model for the educational process // *Journal of Religious Education*. 2007. № 55 (3). P. 34–38.

⁴⁵ Kozyrev F. Two Concepts of Religious Education in Postmodern Age: ‘Humanitarian’ versus ‘Holistic’ // *Ecumenism of Life as a Challenge for Academic Theology: Proceedings of the 14th Academic Consultation of the Societas Oecumenica* / Ed. by Bernd Jochen Hilberath; Societas Oecumenica; et al. Frankfurt am Main: O. Lembeck, 2008. P. 77–92; Kozyrev F. Towards a New Paradigm of RE in Eastern Europe // *Religious Education in a World of Religious Diversity* / Eds. W. A. J. Meijer, Siebren Miedema, Alma Lanser-van der Velde. Muenster; New York; München; Berlin: Waxmann, 2009. P. 21–39; Ф. Н. Козырев. Гуманитарное религиозное образование: Книга для учителей и методистов. СПб.: РХГА, 2010.

ление о ключевой роли, которую играет в построении современной методологии религиозного образования кризис сциентизма, позитивизма и научного объективизма, характеризующий период распада модерна.

Ниже приведена сводная таблица модификаций наиболее распространенной на сегодняшний день типологии религиозно-образовательных парадигм Смарта – Гриммита.

ТАБЛИЦА 2.

РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СМЕНЕ ПАРАДИГМ

Доктринально-католическое	Научно-религиоведческое	Образовательно-развивающее
догматическое <i>dogmatic</i>	антидогматическое <i>antidogmatic</i>	адогматическое <i>adogmatic</i>
обучение «в религии» <i>learning into</i>	обучение «о религии» <i>learning about</i>	обучение «у религии» <i>learning from</i>
религия как закон <i>religion as a law</i>	религия как факт <i>religion as a fact</i>	религия как дар <i>religion as a gift</i>
схоластическое <i>scholastic</i>	сциентистское <i>scientistic</i>	гуманитарное <i>humanitarian</i>

5. Типология религиозно-образовательных моделей

Систематизация моделей религиозного образования предполагает переход с теоретического на методический уровень типологической системы, переключение со стратегических на тактические образовательные задачи. В качестве критерия для выделения типов на этом уровне выступают общность и различия в способах достижения педагогических результатов, заданных в рамках той или иной парадигмы. Опорное понятие этого уровня – модель образования – можно определить как обобщение, отражающее структуру и функции конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса⁴⁶. Синонимами модели могут выступать такие понятия, как «дидактическая система», «методика», «подход», иногда – «педагогика». В рамках одной модели может реализоваться множество образовательных программ.

Развернутая типология современных моделей РО содержится в сборнике «Педагогика религиозного образования» под редакцией М. Гриммита⁴⁷. Майкл Гриммит различает

⁴⁶ См.: Корнетов Г. Б. Общая педагогика: Уч. пособие. М.: УРАО, 2003. С. 83.

⁴⁷ *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practise in RE* / Ed. by Michael Grimmit. Great Wakering, Essex: McCrimmons, 2000.

восемь типов современных неконфессиональных моделей религиозного образования, развиваемых в Англии⁴⁸.

- **Экзистенциально-эмпирические имплицитные модели** (Н. Loukes, 1961; R. Goldman, 1965; J. Hull et al., 1970). Наибольшую известность и широкое практическое применение получила в этом типе модель РО для начальной школы «Дар ребенку» Дж. Халла, разработанная в рамках проекта «Религия на службе ребенка» в университете

Бирмингема (1984–1991). «Дар ребенку», по определению его автора, – это «сильный» подход к ознакомлению ребенка с религией, предполагающий глубокое экзистенциальное соприкосновение с миром религий. Разработка подхода сопровождалась концептуальным обогащением педагогики РО понятиями «нумена», «религии как дара», техниками «двусторонней шнуровки» при отборе содержания, техниками «ввода» и «дистанцирования».

Феноменологическая эксплицитная модель (N. Smart, 1968; J. Rankin et al., 1982). Шестимерная феноменологическая модель Н. Смарта стала архетипом «феноменологического подхода», систематически представленного в 1971 г. в методическом руководстве школьного комитета Ланкастера (*“School Council Working Paper 36”*). В последующем к разработке подхода подключилась «Рабочая группа по мировым религиям в образовании» (*“Shap Working Party”*), в

⁴⁸ Pedagogies of Religious Education... P. 24.

результате чего в 1976 г. стартовал образовательный проект в Чичестере, нацеленный на развитие феноменологического подхода Смарта.

Интегративные эмпирико-феноменологические модели (M. Grimmitt, 1973; D. Holm, 1975; D. Hay et al, 1990). В основе этого типа моделей лежит идея М. Гриммита о необходимости дополнения феноменологического рассмотрения религии в модели Н. Смарта «экзистенциальным измерением». В 1973 г. Гриммит предлагает свою «двуплановую феноменологическую модель», в которой предметное изучение религий предваряется изучением «экзистенциальных тем», активирующих восприимчивость ребенка к религии через обращение к повседневному опыту. Одна из линий развития этой идеи привела в 1975 г. к появлению проекта Ноттингемского университета, нацеленного на расширения возможностей применения экспериментального метода в области РО.

Развивающие инструментальные модели (M. Grimmitt & G. Read, 1977; Read et. al, 1986; J. Hull et al., 1996). Выделение этого модельного типа стало результатом дальнейшего переноса фокуса педагогических интересов с изучения религии как внешнего факта на личностные аспекты религиозности учащегося. Вестхиллский проект, сыгравший важную роль в развитии данного направления РО, начался в 1980 г. и свел в одну исследовательскую группу М. Гриммита, австралийского теоретика Г. Рида и практикую-

щих школьных учителей из Англии Дж. Раджа и Р. Ховарта. Основной задачей проекта стала разработка принципов отбора содержания РО в опоре на психологию личностного развития с фокусированием на его духовную составляющую. Теоретически важными результатами проекта стала книга М. Гриммита «Религиозное образование и человеческое развитие» (1987), разработка концептуальной модели *“learning about – learning from”* и рекомендаций по проектированию содержания лично ориентированного развивающего РО.

Этнографическая интерпретативная модель (J. Everington, R. Jackson et al, 1995), известная также как модель Уорвика, является, возможно, самой популярной в мире моделью культурологически ориентированного РО. Модель разработана на базе Уорвикского университета под руководством Р. Джексона как результат исследований, выполнявшихся с 1976 г. на базе университета, с 1980-х – в школах, а с 1994 – в рамках специально созданного в целях проекта Уорвикского института образования. Модель представляет одно из направлений развития феноменологического подхода. Она предполагает представление учащимся многообразия религиозных феноменов, активное участие школьников в интерпретации и смыслообразовании, а также рефлексивное соотнесение религиозных смыслов с собственным опытом. В рамках проекта разработан оригинальный концептуальный аппарат, включающий представление о трех

фазах учебного цикла (репрезентация, интерпретация, рефлексия), о техниках осцилляции и эдификации.

Теоцентрическая концепт-крекинговая реалистическая модель (Т. Cooling, 1993) может рассматриваться как попытка реализации в контексте светской школы религиозного образования, насыщенного конфессиональным вероучительным содержанием, но не теряющего при этом основных признаков неконфессиональности. Основной принцип концепт-крекинговой модели, разработанной в Стэплфорде под руководством Т. Кулинга (1986–1996), заключается в систематическом преподавании учащимся христианской доктрины и нацеленности этого преподавания на понимание. Ключевым элементом системы является герменевтический процесс перевода религиозных понятий на язык, понятный детям. С этой целью используется техника «концепт-крекинга» – расщепления понятий.

Критико-реалистическая модель «религиозного ликбеза» (А. Wright, 1993) исходит из понимания растущей необходимости обеспечения духовной и религиозной «грамотности» школьника для решения всех других, более возвышенных педагогических задач, ставящихся перед РО. Развитие модели осуществлялось в 1996–2000 гг. в рамках проекта «Духовное образование» в Королевском колледже Лондона. Руководитель проекта Э. Райт подвергает многогранной критике «либеральные подходы» к РО, делающие ставку на креативность учащегося и не достаточно учиты-

вающие эффект культурно-обусловленного предпонимания религиозных истин. Опираясь на философскую герменевтику Гадамера и Хабермаса, он пропагандирует более реалистический подход, в котором «герменевтика традиции» и «герменевтика критицизма» будут приведены в более сбалансированное и педагогически продуктивное отношение. Воспитание ребенка «внутри традиции» составляет в этой модели необходимый этап формирования религиозного понимания.

Конструктивистские модели (Erriker C. & J., 1994; M. Grim-mitt, 2000). Этот тип включает два достаточно сильно расходящихся направления, объединяющим звеном которых служит опора на педагогический и философский конструктивизм Пиаже, Выготского, Глазерсфельда. Одно из направлений развивается с 1993 г. группой исследователей, включающих чету Эррикеров, Д. Салливана и Дж. Логана. Это направление, названное его разработчиками «нарративной педагогией», исходит из конструктивистской посылки о существовании у ребенка активных апперцептивных структур сознания – конструкторов, или *нарративов*, в терминологии авторов подхода, – которые задают определенный способ интерпретации реальности. Из этой посылки делается вывод о необходимости радикального пересмотра логики учебного цикла, в котором традиционно вопрошание учащегося предваряется преподаванием, хотя в интересах успешной ассимиляции внешних содержаний внутренними структурами

должно быть наоборот. Другое направление, формирующееся в полемике с первым, представлено конструктивистским подходом М. Гриммита. Разделяя общую конструктивистскую посылку и преданность диалоговому характеру обучения, М. Гриммит расходится с представителями «нарративной педагогики» в оценке роли методического обеспечения учебного процесса. М. Гриммит критически относится к акценту на спонтанности и предлагает по-новому алгоритмизировать учебный процесс, исходя из задачи активного конструирования и реконструкции когнитивных схем обучаемых.

С другим возможным вариантом модельной типологии знакомит статья сотрудницы Уорвикского университета Джулии Ипгрейв «Духовность: современные тенденции в религиозном образовании», опубликованная в 2010 г. на русском языке (перевод Ф. Н. Козырева)⁴⁹. Эта типология отличается как территорией охвата (обобщен европейский опыт РО), так и принципами, положенными в основу систематизации. Дж. Ипгрейв предлагает рассматривать пять разных содержательных тем, вокруг которых ведется научная и методическая полемика при разработке моделей РО и которые в результате оказываются центральными содержательными компонентами выработанной модели. Это:

⁴⁹ Петербургский образовательный Форум – 2010: Модернизация образования и приоритеты развития. СПб.: РХГА, 2010. С. 42–49.

- духовность и наследие,
- духовность и индивидуальное развитие,
- духовность и общность,
- духовность и сегодняшний мир,
- духовность и трансцендентное.

Для первого типа ключевым является вопрос о том, какую роль должно играть религиозное образование в передаче детям знаний и содержаний, позволяющих позиционировать себя внутри истории, традиции и культуры. Модели, формируемые при такой постановке вопроса, обычно носят выраженный культурологический характер (в пример приводится Италия и Франция).

Второй тип связан «со сдвигом в сторону холистического и педоцентрического понимания школьного обучения». Модели этого типа нацелены прежде всего на индивидуальное развитие разнообразных способностей ребенка, по отношению к чему знакомство с религией выполняет инструментальную роль. Проблема связи религиозного образования с естественным развитием ребенка приобретает в этом типе центральное значение при развитии теоретических положений и их практическом применении. В качестве примера приведены некоторые из подходов, отнесенных М. Гриммитом к категориям экзистенциально-эмпирических имплицитных, интегративных эмпирико-феноменологических и инструментальных развивающих моделей.

Модели третьего типа носят подчеркнуто диалогический

характер и сфокусированы в большей степени не на личностном развитии, а на построении взаимопонимания и налаживании добрососедских общественных отношений. Примером служит гамбургская модель «Религиозное образование для всех», разработанная под руководством В. Вайсе. Дж.: Ипгрейв отмечает принципиальную важность концепции “*nachbarreligion*”, «религия ближнего» для проектирования моделей этого типа.

Четвертый тип может быть назван проблемно-ориентированным подходом, обретающим растущую популярность в странах Европы (пример – Шотландия). Уроки религии при этом подходе строятся на обсуждении тем, актуальных в современной общественной полемике, и знакомстве с позицией, занимаемой по этим вопросам религиозными объединениями. Такие обсуждения целенаправленно сопрягаются с глубинными вопросами о смысле и ценности жизни и ответственности человечества перед нашей планетой. Модели этого типа отличаются нравственно-ориентированной направленностью.

Описывая пятый тип РО, ориентированный на Откровение, Дж. Ипгрейв отмечает, что «усовершенствование традиционного религиозного образования, основанного на изучении Писаний, с тем, чтобы они могло возвышать “ум и дух”, является еще одной тенденцией развития в некоторых европейских странах». Примером такого *неоконфессионального* (в терминологии Н. Смарта) подхода может

служить сказовая версия методики «Божественная игра», используемая в Финляндии, а также немецкое движение “*Kindertheologie*” – богословие с детьми.

К сожалению, типологии М. Гриммита и Дж. Ипгрейв охватывают лишь европейский опыт. Одной из актуальных задач сравнительного педагогического исследования остается разработка типологии РО, учитывающей мировое разнообразие моделей. Несомненным свидетельством того, что географическое расширение может привести к существенному обогащению спектра методических возможностей РО, выступает упомянутая методика креативного РО «Божественная игра», разработанная американским педагогом Дж. Берриманом⁵⁰, или полифоническая методика изучения религиозных культур, разработанная под руководством Д. Чидестера в университете Кейптауна в рамках проекта «Педагогика сопричастности»⁵¹.

Другой пока не решенной задачей является построение модели, объединяющей парадигмальный и методико-модельный уровни типологических различий. Одна из таких попыток для неконфессионального РО осуществлена Ф. Н. Козыревым⁵². Все практикуемые сегодня светские модели

⁵⁰ Berryman J. W. *Godly Play: An Imaginative Approach to RE*. Minneapolis: Augsburg, 1991.

⁵¹ Chidester D. *Multiple Voices: Challenges Posed for Religious Education in South Africa // Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World*. IARF, 2001. P. 26–31.

⁵² Козырев Ф. Н. Религиозное образование в светской школе. С. 415–417.

религиозного образования размещены им внутри воображаемого треугольника, вершины которого составляют идеальные, или *чистые формы* конфессионально-катехизического, религиозоведческого (феноменологического) и экзистенциально-развивающего подходов. В зависимости от того, насколько тот или иной проект или модель пытаются осуществить интеграцию либо всех трех, либо двух из указанных форм, их расположение отодвигается дальше от вершин к центру треугольника или к середине его сторон, очерчивая таким образом внутри треугольника область интегративных моделей (см. схему 2).

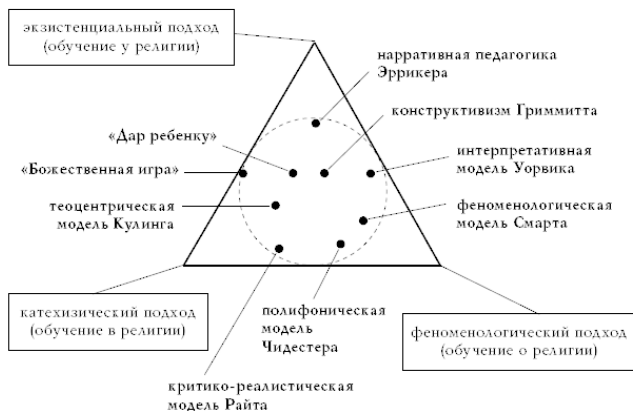


СХЕМА 2.
МОДЕЛИ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Интегративные модели далее могут быть подразделены по своему положению внутри круга на три группы, в которых в различной степени доминируют катехизическая, феноменологическая или экзистенциальная педагогическая установка. При такой типологии методика «Божественная игра», к примеру, может быть отнесена к типу «интегративной модели с экзистенциально-катехизической доминантой», а полифоническая методика Чидестера – к типу «интегративной модели с феноменологической доминантой». Принцип «картирования», примененный в такой типологии, изначально предполагает отсутствие жестких границ между типами, что больше соответствует реальному положению дел в современном школьном РО, чем табличная типологическая форма.

Школьное религиозное образование перед вызовом постмодерна⁵³

Обычно о вызовах постмодерна говорят во множественном числе, причисляя к ним угрозы термоядерной катастрофы, растущее отчуждение личности, экологический кризис, деконструкцию ценностных оснований модерна. Вместе с тем есть явные признаки того, что мы имеем дело не с разрозненными явлениями, но с единым процессом вступления в некую новую культурную эпоху, с переломом, значимость которого, вероятно, следует оценивать в масштабе таких событий, как окончание эпохи Античности или переход от Средневековья к Новому времени.

В какую сторону идет это движение? Этот вопрос тревожит сегодня многих. С одной стороны, мы часто описываем вступление в эпоху постмодерна в терминах упадка или остановки той линии развития, ориентиры которой были установлены Просвещением. Иногда постмодерн прямо определяют как потерю человечеством веры в прогресс. С другой стороны, вступление в эпоху постмодерна сопровождается становлением информационного общества, прорывом в области развития высоких технологий, средств коммуникации,

⁵³ Доклад на Международной научной конференции «Христианство, культура, нравственные ценности» (Москва, РАН, 20 июня 2007). Публикуется впервые.

информационного обеспечения. В связи с этим новое общество иногда называют не только постмодернистским, но и постиндустриальным – обществом, в котором интерес и приоритет экономического развития сосредоточились на принципиально новых отраслях материальной культуры.

И с этой точки зрения постмодерн – это эпоха новых возможностей. Сознание постмодерна включает в себя не только разочарование в прогрессе, но и вступление в прогресс на некотором новом витке. Я думаю, что оппозицию двух подходов к осмыслению и описанию ситуации постмодерна – как ситуации преимущественно деструктивного или конструктивного содержания – можно было бы снять или смягчить, приняв во внимание, что мы имеем дело, в сущности, с единым процессом, несущим с собой как те, так и иные последствия. Этот процесс – рост нашего знания о мире, о нас самих, о наших способах познавать этот мир и изменять его. Он связан, с одной стороны, с возросшим техническим могуществом человека, а с другой – с накопленным историческим опытом и с убеждением в том, что техническое могущество человека следует не только приветствовать, но и опасаться его.

Природа нашего знания такова, что мы не можем продвигаться вперед, не разрушая сложившихся когнитивных схем и догматических систем. Познание требует революции, как это определил Томас Кун. А революции не всегда ведут ко злу, хотя русским в конце XX века сложно в это поверить.

Один из моих основных тезисов в отношении постмодерна заключается в том, что ситуацию постмодерна и ту потерю ориентации, которая ей свойственна, вероятно, возможно интерпретировать не только в терминах кризиса упадка, но и кризиса роста. Делигитимизация метанарративов, как это назвал Ж.-Ф. Лиотар, т. е. отказ признавать право «Больших легенд» служить идеологическим основанием для объединения и солидарности человечества, происходит не только и не столько из желания *поработить*, сколько из желания остановить разрушения, начатые Просвещением.

Основная беда XX века заключалась в том, что развитие техники обогнало духовно-нравственное развитие человечества. Это большая тема, очень актуальная для русской культуры, пронизывающая ее от начала и до конца XX века. Мы находим ее у философов и поэтов Серебряного века. Как замечательно это определил Максимилиан Волошин, человек модерна «освободил заклепанных титанов... преобразил весь мир, но не себя. и стал рабом своих же гнусных тварей»⁵⁴. Мы встречаем этот мотив как один из центральных в творчестве Андрея Тарковского уже в конце XX века в его фильмах «Солярис», «Сталкер», «Жертвоприношение».

Тот трагический опыт, который человечество получило в XX веке, во многом определяется тем простым обстоятельством, что человек не смог справиться с властью, данной ему

⁵⁴ Стихотворение «Мятеж» из книги «Путями Каина. Трагедия материальной культуры».

научно-техническим прогрессом. Предпринимались довольно интересные попытки описать всю историю XX века, с ее революциями и социальными изменениями, геополитикой и идеологиями, как следствие одной-единственной причины – изобретения пулемета. Это изобретение привело к кардинальному изменению способа ведения войны, к появлению феномена позиционных войн, а следовательно – к массовым наборам в армию, глубоко отразившимся на укладе сельской жизни, к дальнейшей гонке вооружений, подхлестнувшей индустриализацию, к изобретению аэропланов, бомб и т. д.

Одна из ключевых идей постмодерна заключается в том, что всякое знание сопряжено с властью. Познавательная и образовательная деятельность рассматривается в этом курсе как существенно интенциональная, та, в которой человек преследует свои личные и корпоративные интересы. Одной из обычных, классических интенций (общих для магии и науки) является подчинение человеку окружающих его сил природы и других людей. Акцент постмодернистской философии на этой социально опасной функции знания и образования не может рассматриваться, на наш взгляд, исключительно в терминах деструктивности. Скорее он представляется своего рода попыткой выработки иммунитета против эскалации зла и насилия в мире, в котором из-за информационной революции они обрели новые и чрезвычайно возросшие возможности. В мире, технически вполне оснащенном

для осуществления тотального контроля, тотальной слежки и манипуляции сознанием, остается надеяться только на то, что на этот раз общество окажется адекватно подготовленным к новым возможностям технического прогресса. Хочется верить что, как некогда пел Александр Галич, «заколюченные параллели преподали нам славный урок»⁵⁵. Постмодернизм выглядит как учение, для которого этот урок не прошел даром.

Школа – институт, находящийся в значительной зависимости от социального запроса и, конечно, вступление в информационное общество влияет самым решительным образом и на содержание образования, и на ценности, которые общество предлагает школе воспитывать в учащихся. Есть интересные исследования, в которых проводится прямая связь между способами ведения войны и теми ценностями, которые воспитывает школа. М. Л. Гаспаров замечательно ярко писал о том, как изобретение второй рукоятки щита в свое время породило феномен спартанского воспитания, идеал гоплита, пехотинца, человека в котором самое ценное, что можно и нужно было воспитать, – это умение стоять в строю. Это был переворот, отбросивший, как давно отжившие, те ценности рыцарского воспитания, которые воспевал Гомер. Мы знаем, какую большую роль сыграла городская школа, поддерживаемая светскими властями, в эпоху XIV–XV веков, когда возникла необходимость освоения

⁵⁵ Песня «Вальс, посвященный уставу караульной службы».

новых возможностей в производстве пороха, как смещались интересы и ценности образования в ту эпоху.

Поэтому когда мы говорим о современном информационном обществе и школе, мы говорим не только о том, что содержание образования требует включения информатики. Мы говорим также о том, что рынок выдвигает требования к таким видам умений, к примеру, как межкультурная коммуникация, и эти требования уже записаны во многих документах не только международных, но и российских: в Национальной доктрине и концепциях модернизации Российского образования. Это требование к развитию ума, достаточно гибкого для того, чтобы быстро ориентироваться, находить, воспроизводить и выстраивать смыслы в разных языках, в разных языковых играх, в витгенштейновском смысле этого слова, в разных контекстах.

Говоря о требованиях, которые выдвигает новейшее время перед школой, мы говорим и о том, что школьное религиозное образование не может оставаться в стороне от всех идущих процессов. И вот, переходя уже непосредственно к этому сектору школьного образования, я хочу выделить несколько новых условий, в которых оно находится, и обозначить четыре самые важные, на мой взгляд, особенности ситуации постмодерна, а затем уже сказать о том, каковы могут быть ответы на вызовы, сопряженные с ней.

Итак, первое новое условие (оно, конечно, не новое, но очень усилившееся в последние десятилетия) – это коммер-

циализация школы. Согласно определению Лиотара, информационное общество – это общество, в котором знания превращаются в товар. И чем дальше мы движемся, тем более дорогим товаром становится образование. В связи с этим, конечно, прагматический интерес, который преследуют родители, который преследуют учителя, начинает сильно превалять над классическими и уже, как кажется, наивными представлениями о том, что школа существует для воспитания ценностей. Школа существует для того, чтобы поставлять квалифицированную рабочую силу на рынок труда. Вот одно из основных и доминирующих ощущений и взглядов, выражаемых управленцами и работниками образования.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

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

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