

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

---

**Ф. Н. Козырев**

## РЕЛИГИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ТИПОЛОГИИ\*

Религия может входить в образовательное пространство в качестве

- учебного предмета (предметной области, надпредметной темы и др.);
- ценностного основания (ориентира, идеала, этоса) воспитания и социализации учащегося, а также
- в качестве института (религиозного объединения), непосредственно участвующего в формировании социального заказа и регулировании его выполнения образовательным учреждением.

Учитывая это многообразие форм присутствия религии в образовании, в международной научной литературе и педагогической практике в качестве наиболее широких обобщающих понятий часто используются выражения «религия в образовании» или «религия и образование», к примеру, в названиях организаций (*Coordinating Group for Religion in Education in Europe*<sup>1</sup>, *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*<sup>2</sup>), 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* (сокращенно — RE). Именно так чаще всего называется учебный предмет, непосредственно посвященный изучению религии, а также соответствующая преподавательская специализация. В случае предоставления образовательным учреждением/системой набора программ разной конфессиональной направленности в названии соответствующего предмета появляется поясняющее

\* Статья подготовлена при поддержке Минобрнауки РФ, соглашение № 14.U02.21.0028.

<sup>1</sup> Официальный сайт: <http://www.cogree.com/> (дата обращения — 20.09.2012).

<sup>2</sup> Официальный сайт: <http://www.redco.uni-hamburg.de> (дата обращения — 20.09.2012).

определение, а слово «религиозное» может как сохраняться, так и исчезать, например: католическое религиозное образование или исламское образование 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. 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 институтами, 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 перспектива изучения «духовности» в качестве светской альтернативы «религии» обсуждается с 1990-х гг.<sup>3</sup> В Великобритании предмет «Духовность» включается в некоторые университетские программы с 1970-х гг., а позже поднимается вопрос о включении аналогичного предмета в программы средних школ<sup>4</sup>. При этом предложение «духовности» в качестве альтернативы «религии» означает не отказ от рассмотрения религиозных феноменов, но, скорее, усиление антропологического аспекта этого рассмотрения. В качестве синонима слова «религия» также (преимущественно в американском контексте) иногда употребляются слова: «вера» — *faith* и «верования, убеждения» — *beliefs*.

Слово «*education*» в обозначении религиозно-образовательной и религиозно-воспитательной деятельности заменяется достаточно редко, обычно в тех случаях, когда необходимо оттенить специфику педагогической работы с маленькими детьми или направленность педагогической деятельности на выполнение той или иной более узкой функции. Соответствующие замены: «религиозное воспитание» — *religious upbringing*<sup>5</sup>; «религиозный инструктаж» — *religious instruction*<sup>6</sup>, «религиозная социализация» — *religious socialization*<sup>7</sup>. 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* — применяется, как правило, к образовательной деятельности церкви и встречается значительно чаще в богословском, чем в педагогическом

<sup>3</sup> Laird, Susan. Spiritual Education in Public Schools? // Religious Education.— 1995.— V. 90 (1).— P. 118–132; Elias, John L. The Return of Spirituality: Contrasting Interpretations // Religious Education.— 1991.— V. 86 (3).— P. 455–466

<sup>4</sup> Sheldrake Ph. F. Teaching Spirituality // British Journal of Theological Education.— 2001.— V. 12 (1).— P. 53–64.

<sup>5</sup> Callan, Eamonn. Faith, Worship and Reason in Religious Upbringing // Journal of Philosophy of Education.— 1988.— V. 22 (2).— P. 183–193.

<sup>6</sup> Adanalı 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.

<sup>7</sup> Fowler J. W. Faith Development Theory and the Aims of Religious Socialization // Emerging Issues in Religious Education / ed. By G. Durka & J. Smith.— NY–Ramsey–Toronto, 1976.— P. 187–211.

дискурсе. В последнем оно зачастую служит для отсылки к историческому прошлому или противопоставления светской и церковной образовательной деятельности<sup>8</sup>.

Применительно к общеобразовательной педагогической деятельности термин «религиозное образование» наиболее 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»<sup>9</sup>. 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 основного понятия. В качестве такового предлагаются:

- преподавание знаний о религии,
- религиозно-культурологическое образование,
- духовно-нравственное образование и др.

Приоритетность последнего термина закреплена новыми 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».

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<sup>10</sup>.

Примером другого подхода, опирающегося на критерий назначения образовательной деятельности, в рамках которой осуществляется РО, представляет типология религиоведческого образования по И. В. Метлику. В ней находит 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»<sup>11</sup>. Данный подход распространяется И. В. Метликом и на религиозное

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> Фурлов В. Г. Религиозное обучение и образование // Большая Советская энциклопедия в 30 тт.— Изд. 3.— М., 1969–1978.

<sup>10</sup> Понкин И. В. Правовые основы светскости государства и образования.— М., 2003.— С. 261–263.

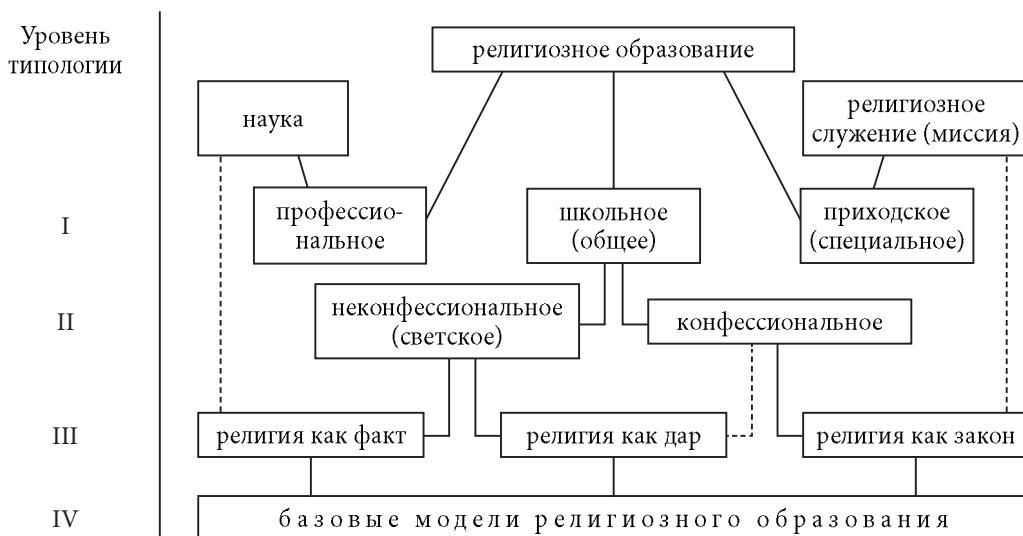
<sup>11</sup> Метлик И. В. Религия и образование в светской школе.— М., 2004.— С. 122.

образование (в узком смысле), соответственно одной из типологических единиц в его системе становится профессиональное религиозное образование<sup>12</sup>.

В комплексной типологии РО, разработанной автором статьи<sup>13</sup>, 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 общинны и отличающееся от двух других типов РО, тем, что задачи, связанные с поддержанием религиозной жизни общинны, превалируют 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 дидактики<sup>14</sup>. В англоязычном дискурсе различия между тремя типами образовательной деятельности, осуществляемыми в университете, 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 1, дает представление о наборе основных критериев, на которых строятся типологии РО.

Рисунок 1  
Типология религиозного образования



<sup>12</sup> Там же. С. 101.

<sup>13</sup> Козырев Ф. Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе.— Автoref. ... дисс... докт. пед.н.— СПб., 2006.— С. 20.

<sup>14</sup> Christian Grethlein. Religionspädagogik.— Berlin, NY, 1998.— P. 307–312.

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 не исчерпывает набора возможных критериев. Так, в уже указанной работе И.В. Метлика осуществляется попытка типизации на основе критерия «общесоциальной значимости РО»<sup>15</sup>. 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.

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 была инициирована в свою очередь решениями специальной конференции, созванной в 1957 г. федеральным Советом США по образованию для решения вопроса о «должных взаимоотношениях религии с системой образования» и разработке соответствующих рекомендаций. 17 июня 1963 г. коллегия верховного суда США удовлетворила иск, предъявленный школьной администрации Абингтона в том, что она нарушает конституцию, требуя 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 светскости<sup>16</sup>.

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 обозначения программ, в содержании которых представлены разные религии, так и в качестве синонима религиозного образования, рассматриваемого в международной перспективе<sup>17</sup>.

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

<sup>15</sup> Метлик И. В. Религия и образование в светской школе.— М., 2004.— С. 108.

<sup>16</sup> Козырев Ф. Н. Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе.— СПб., 2005.— С. 339.

<sup>17</sup> См., к примеру: Lähnemann J., Schreiner P. (Eds.). *Interreligious and Values Education in Europe: Map and Handbook*.— PESC — Comenius Institute, 2009.

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 представлении светского образования и имеют возможность и опыт обеспечения неконфессионального РО<sup>18</sup>; 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, т.к., с одной стороны, почти все программы конфессионального РО включают тему «другие религии», с другой — программы РО нередко вообще не строятся 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 законоучительным. 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 корректиры. 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

---

<sup>18</sup> Пример — школьная программа РО в Гамбурге, разработанная Евангелической Церковью Германии. См. Wolfram Weisse (Hrsg.) *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg: Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas*.— Waxmann, Münster–NY–München–Berlin, 2008.

*добровольности — обязательности.* Общий подход заключается в том, что соблюдение принципа светскости школы 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, не достаточно 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»<sup>19</sup>.

Составители наиболее полного каталога современных подходов к организации РО в Европе предлагают следующую схему типизации «места религиозного образования в школьной системе» по критерию светскости<sup>20</sup>:

*Таблица 1*  
**Схема типизации «места религиозного образования в школьной системе»**

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

Другой не менее авторитетный источник — «Европейская карта межрелигиозного и ценностного образования», разработанная И. Ленеманном и П. Шрайнером<sup>21</sup>, — делит существующие в Европе подходы к организации РО, на 6 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, 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

<sup>19</sup> Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion and Beliefs in Public Schools.— OSCE/ODIHR, 2007.— P. 16.

<sup>20</sup> Religious Education in Europe: Situation and current trends in school / Kuyk Elza, Jensen Roger, Lankshear David, Manna Elisabeth Löh, Schreiner Peter (Eds.) — Oslo, 2007.— P. 12.

<sup>21</sup> Lähnemann J., Schreiner P. (Eds.) *Interreligious and Values Education in Europe: Map and Handbook*.— PESC — Comenius Institute, 2009.

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 предложенное Н. Смартом понятие неоконфессионального (*neo-confessional*) РО.

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 контреформации — феномен иезуитского воспитания с *Ratio Studiorum* и другими педагогическими нововведениями. В России синодальная реформа Петра 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», «лютеранская катехизическая образование», «религиозное воспитание церковно-приходских школ», «немецкое пietистическое 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 идеяного 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: *дуалистическую*, *плюралистическую* и *холистическую*<sup>22</sup>.

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.

Согласно принимаемой нами методологии, 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»?

---

<sup>22</sup> Козырев Ф. Н. Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе.— СПб., 2005.— С. 362.

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*?<sup>23</sup>

В ходе осмыслиения первой из указанных проблем в 1960-х гг. в Великобритании сложилось представление о различии имплицитных и эксплицитных подходов к реализации РО в общеобразовательной школе<sup>24</sup>. 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 самым 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, Страсты, мученичество Стефана имеют не большее отношение к религии, чем квадратные уравнения»<sup>25</sup>.

Более традиционный эксплицитный подход к религиозному образованию делает ставку на информативное обучение. Он является «знаниевым» подходом, ориентирующим на обретение учащимся в ходе обучения определенного набора знаний о религиозной жизни общества. Основным материалом для изучения в них 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. Смarta:

«Может ли учитель оставаться объективным, имея дело с таким эмоционально нагруженным предметом, как религия, или же субъективность неустранимо присуща

<sup>23</sup> Там же. С. 247.

<sup>24</sup> Там же. С. 393.

<sup>25</sup> Loukes H. New Ground in Christian Education.— SCM Press, 1965.— P. 165.

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 взглядов, но признает, что изучение религии должно переступать пределы простой информативности»<sup>26</sup>.

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

- (*into*) *religion* — в религии
- *about religion* — о религии
- *from religion* — у религии<sup>27</sup>.

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 Гrimmitta состояла в том, что от этого *научного* образования необходимо отличать направление, или подход, учитывающий неустранимость субъективного элемента из знания и понимания религии.

Типология Гrimmitta получила широкое международное признание и закрепила представление о существовании трех парадигмально разных видений задач РО и подходов к их реализации. Пример опоры на эту типологию в международных исследованиях

---

<sup>26</sup> School Council Working Paper 36: Religious Education in Secondary Schools.— London, Evans / Methuen, 1971. Цит. по: Ф. Н. Козырев. Гуманитарное религиозное образование: Книга для учителей и методистов.— СПб., 2010.— С. 167.

<sup>27</sup> Grimmitt, Michael. When is Commitment a Problem in Religious Education? // British Journal of Religious Studies.— 1981.— V. 29 (1).— P. 42–53.

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»<sup>28</sup>.

Выделенный Н. Смартом и М. Гриммитом «третий подход» получил в Англии определения «образовательного»<sup>29</sup> и «развивающего»<sup>30</sup> РО, и в этом качестве был противопоставлен доктринально-катехизическому и научно-религиоведческому подходам. В отечественной науке идеи Смарта и Гриммита получили развитие в работах Ф. Н. Козырева, предложившего адаптированную русскоязычную версию парадигматической типологии, включающую три подхода, при которых религия изучается в школе

как закон — *religion as a law*,

как факт — *religion as a fact*

и как дар — *religion as a gift*<sup>31</sup>.

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, уже 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 Халлом<sup>32</sup>. Амбивалентность слова «дар», характерная как для русского, так и для английского языка, подчеркивает диалектическую субъект-объектную природу религии. Религия есть одновременно то, что заложено во мне как потенция, талант, или рожденный 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. Смarta 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

<sup>28</sup> Teaching about Religions in European School Systems: Policy issues and trends — NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe / Luce Pépin (Ed.) — Network of European Foundations, 2009. — P. 11.

<sup>29</sup> Cox E. Educational Religious Education // Learning for Living.— 1971.— V. 10.

<sup>30</sup> Grimmitt M. Religious Education and Human Development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education.— McCrimmons, Great Wakering.— Essex, 1987.— P. 210.

<sup>31</sup> Козырев Ф. Н. Религиозное образование в светской школе...— С. 56; Fedor Kozyrev. Russia: Change of Paradigms in Religious Education, in: J. Lahnemann & P. Schreiner (Eds). Interreligious and Values Education in Europe: Map and Handbook.— PESC and Comenius Institute, 2008.— P. 46–52.

<sup>32</sup> 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 Research and Development of Good Pedagogic Practise in RE / ed. by Michael Grimmitt.— McCrimmons, 2000.— P. 112–129.

*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, является “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 неустранимости 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”»<sup>33</sup>.

В Англии указанная интерпретация, предполагающая выделение внутри неконфессионального религиозного образования двух совместимых, но отличающихся трендов («*about*» и «*from*») становится официальной. На основе такого разделения построен первый национальный стандарт религиозного образования Англии, принятый в 2004 г.<sup>34</sup> 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 графства Сюррей<sup>35</sup> 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 Линкольнишир определяет соответствующие блоки как «учение *о религиях* и исследование опыта человечества (цель 1)» и «учение *у религии* и отклик на опыт человечества (цель 2)»<sup>36</sup>.

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 науке<sup>37</sup>. Ряд авторов осмысливает современные процессы, затрагивающие теорию и философию РО, под категорией РО постмодерна, отмечая вклад постпозитивистской философии в реабилитацию религиозной картины мира<sup>38</sup>. Голландский философ образования Вилна

<sup>33</sup> Grimmitt, Michael. Religious Education and Human Development... — P. 225. Цит. по: Ф.Н. Козырев. Гуманитарное религиозное образование... С. 89

<sup>34</sup> Religious Education: The non-statutory national framework.— L., 2004.

<sup>35</sup> Syllabus for Religious Education in Surrey.— Surrey County Council, 1996.

<sup>36</sup> Lincolnshire Agreed Syllabus for RE.— Lincolnshire County Council, 2000.

<sup>37</sup> Schreiner P., Baner E., Oxley S. (Eds.) Holistic education: Resource book. Learning and Teaching in an Ecumenical Context.— Muenster-NY-Munich-Berlin, Waxmann, 2005.

<sup>38</sup> Pollitt H. E. Religious Education in Postmodernism // Panorama: Intern. Journal of Comparative RE and Values.— 2002.— V. 14 (1).— P. 141–152; Reichenbach, Roland. 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., 1995.

Мейер акцентирует герменевтическую общность религиозного и гуманитарного знания и на этом основании предлагает рассматривать РО в ряду гуманитарных дисциплин со всеми вытекающими парадигмальными изменениями подходов к преподаванию<sup>39</sup>. 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 образования<sup>40</sup>. Все перечисленные попытки объединяет представление 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-Гrimmita.

**Религиозное образование в смене парадигм**

Таблица 2

доктринально-катехизическое	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>

## ЛИТЕРАТУРА

1. Козырев Ф. Н. Гуманитарное религиозное образование: Книга для учителей и методистов.— СПб., 2010.
2. Козырев Ф. Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе.— Автореф. .... дисс... докт. пед.н.— СПб., 2006.

<sup>39</sup> Meijer, Wilna A. Religious Education and Personal Identity: A Problem for the Humanities // British Journal of Religious Education.— 1991.— V. 13 (2).— P. 89–93; Meijer, Wilna A. J. (2007) The Hermeneutics of (Religious) Education. Reading and interpretation as a model for the educational process, in: Journal of Religious Education.— 55/3.— 34–38

<sup>40</sup> Kozyrev F. Two Concepts of Religious Education in Postmodern Age: “Humanitarian” versus “Holistic”, in: Bernd Jochen Hilberath, Ivana Noble, Peter De Mey (Eds.). Ecumenism of Life as a Challenge for Academic Theology: Proceedings of the 14<sup>th</sup> Academic Consultation of the Societas Oecumenica.— Frankfurt/M, Verlag Otto Lembeck, 2008.— 77–92; Kozyrev F. Towards a New Paradigm of RE in Eastern Europe, in: Wilna A. J. Meijer, Siebren Miedema, Alma Lansen-van der Velde (Eds.). Religious Education in a World of Religious Diversity.— Waxmann, Münster-NY-München-Berlin, 2009. P. 21–39; Козырев Ф. Н. Гуманитарное религиозное образование: Книга для учителей и методистов.— СПб., 2010.

3. Козырев Ф. Н. Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе.— СПб., 2005.
4. Метлик И. В. Религия и образование в светской школе.— М., 2004.
5. Нипков К. Ян Коменский сегодня. Религиозно-педагогический аспект кризиса христианства и культуры эпохи модерна.— СПб., 1995.
6. Понкин И. В. Правовые основы светской государственности и образования.— М., 2003.— С. 261–263.
7. Фурров В. Г. Религиозное обучение и образование // Большая Советская энциклопедия в 30 тт.— Изд. 3. — М., 1969–1978.
8. 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.
9. Callan, Eamonn. Faith, Worship and Reason in Religions Upbringing // Journal of Philosophy of Education.— 1988.— V. 22 (2).— P. 183–193.
10. Christian Grethlein. Religionspädagogik.— Berlin, NY, 1998.— P. 307–312.
11. Cox E. Educational Religious Education // Learning for Living.— 1971.— V. 10.
12. Elias, John L. The Return of Spirituality: Contrasting Interpretations // Religious Education.— 1991.— V. 86 (3).— P. 455–466.
13. Fowler J. W. Faith Development Theory and the Aims of Religious Socialization // Emerging Issues in Religious Education / ed. By G. Durka & J. Smith.— NY–Ramsey–Toronto, 1976.— P. 187–211.
14. Grimmitt M. Religious Education and Human Development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education.— McCrimmons, Great Wakering.— Essex, 1987.
15. Grimmitt, Michael. When is Commitment a Problem in Religious Education? // British Journal of Religious Studies.— 1981.— V. 29 (1).— P. 42–53.
16. Haakadal 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.
17. Hirst P. H. Education, Catechesis and the Church School // British Journal of Religious Education.— 1981.— V. 3 (3).— P. 85–93.
18. 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 Research and Development of Good Pedagogic Practise in RE / ed. by Michael Grimmitt.— McCrimmons, 2000.— P. 112–129.
19. Kozyrev F. Russia: Change of Paradigms in Religious Education, in: J. Lahnenmann & P. Schreiner (Eds). Interreligious and Values Education in Europe: Map and Handbook.— PESC and Comenius Institute, 2008.— P. 46–52.
20. Kozyrev F. Towards a New Paradigm of RE in Eastern Europe, in: Wilna A. J. Meijer, Siebren Miedema, Alma Lanser-van der Velde (Eds.). Religious Education in a World of Religious Diversity.— Waxmann, Münster–NY–München–Berlin, 2009. P. 21–39.
21. Kozyrev F. Two Concepts of Religious Education in Postmodern Age: “Humanitarian” versus “Holistic”, in: Bernd Jochen Hilberath, Ivana Noble, Peter De Mey (Eds.). Ecumenism of Life as a Challenge for Academic Theology: Proceedings of the 14<sup>th</sup> Academic Consultation of the Societas Oecumenica.— Frankfurt/M, Verlag Otto Lembeck, 2008.— 77–92.
22. Lahnenmann J., Schreiner P. (Eds.). Interreligious and Values Education in Europe: Map and Handbook.— PESC — Comenius Institute, 2009.
23. Laird, Susan. Spiritual Education in Public Schools? // Religious Education.— 1995.— V. 90 (1).— P. 118–132.
24. Lincolnshire Agreed Syllabus for RE.— Lincolnshire County Council, 2000.
25. Loukes H. New Ground in Christian Education.— SCM Press, 1965.

26. Meijer, Wilna A. Religious Education and Personal Identity: A Problem for the Humanities // British Journal of Religious Education.— 1991.— V. 13 (2).— P. 89–93;
27. Meijer, Wilna A. J. The Hermeneutics of (Religious) Education. Reading and interpretation as a model for the educational process // Journal of Religious Education. 2007.— 55/3.— 34–38.
28. Pollitt H. E. Religious Education in Postmodernism // Panorama: Intern. Journal of Comparative RE and Values.— 2002.— V. 14 (1).— P. 141–152;
29. Reichenbach, Roland. Postmodern Knowledge, Modern Beliefs, and the Curriculum // Educational Philosophy and Theory.— 1999.— V. 31 (2).— P. 237–244;
30. Religious Education in Europe: Situation and current trends in school / Kuyk Elza, Jensen Roger, Lankshear David, Manna Elisabeth Löh, Schreiner Peter (Eds.) — Oslo, 2007.
31. Religious Education: The non-statutory national framework.— L., 2004.
32. Schreiner P., Banev E., Oxley S. (Eds.) Holistic education: Resource book. Learning and Teaching in an Ecumenical Context.— Muenster-NY-Munich-Berlin, Waxmann, 2005.
33. Sheldrake Ph. F. Teaching Spirituality // British Journal of Theological Education.— 2001.— V. 12 (1).— P. 53–64.
34. Syllabus for Religious Education in Surrey.— Surrey County Council, 1996.
35. Teaching about Religions in European School Systems: Policy issues and trends — NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe / Luce Pépin (Ed.) — Network of European Foundations, 2009.
36. Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion and Beliefs in Public Schools.— OSCE/ ODIHR, 2007.
37. Wolfram Weisse (Hrsg.). Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg: Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas.— Waxmann, Münster-NY-München-Berlin, 2008.