МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЛИГИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Рассматриваются методологически значимые аспекты зарубежного опыта организации и осуществления религиозного образования в современной школе, которые могут быть использованы в качестве ресурса повышения качества преподавания религии в российской системе школьного образования. Освещаются проблемы, связанные с разработкой концептуальной базы, дидактических принципов преподавания религии в светской школе, с целеполаганием и проектированием содержания религиозного образования.

Инициативу Министерства образования по включению в учебный план общеобразовательной школы предмета «Православная культура» (приложение к письму Министерства образования РФ от 22.10.2002 № 14—52—876 ин/16) и разработке соответствующего учебнометодического обеспечения предмета следует рассматривать как одну из важных предпосылок развития системы школьного религиозного образования в России. Являясь, без сомнения, самым крупным и решительным шагом на этом пути с 1917 года, проект важен в трех отношениях. Во-первых, как прецедент, означающий легитимизацию светского (неконфессионального) изучения религии в российской общеобразовательной школе. Во-вторых, как документ, декларирующий перечень норм и принципов такого изучения (неиндоктринальность содержания образования, его соответствие нормам международного гуманитарного права, ориентация на обеспечение самоопределения личности и формирование у учащегося адекватной современному уровню знаний картины мира, отказ от требования религиозной самоидентификации со стороны обучаемых и проч.). В-третьих, как выбор, намечающий приоритетное направление развития. Приоритетность культурологического направления в изучении религии определяется всем ходом развития отечественной педагогической традиции, в которой задача приобщения к культуре занимала и продолжает занимать в школьном образовании исключительное по значению место¹.

Большая заслуга проекта заключается в том, что он стимулировал находившееся долгое время в состоянии стагнации религиозное направление педагогического исследования. При разработке дидактического сопровождения рекомендаций министерства вскрылась актуальность задачи повышения культуры преподавания религии в школе и недостаточная разработанность методологических основ этой культуры в отечественной педагогике. Ряд появившихся в последние годы теоретических исследований, посвященных определению места и роли религии и религиозной культуры в содержании школьного образования², являются знаком положительных сдвигов в решении указанной задачи. Вместе с тем низкий уровень культуры и качества преподавания религии в школе остается одним из основных факторов сдерживания процесса интеграции религиозной тематики в содержание школьного образования.

В разрешении новых трудностей и проблем, связанных с освоением российской школой религиозной тематики,

может помочь обращение к накопленному за последние десятилетия зарубежному опыту организации и осуществления религиозного образования в современной школе. В настоящей статье освещаются некоторые аспекты этого опыта, являющиеся методологически значимыми при решении проблем, связанных с определением целей и задач, с проектированием содержания школьного религиозного образования, с разработкой дидактических принципов и правил светского преподавания религии.

Первый блок проблем связан с разработкой категориального аппарата, необходимого для развития теории и меторелигиозного образования дики управления процессами преподавания и изучения религии в общеобразовательных школах. Для обозначения области педагогической деятельности, связанной с изучением и преподаванием религии, в современной международной практике используется понятие «религиозное образование». В отечественной педагогике складывается тенденция неправомерно сужать область применения данного понятия, чему в немалой степени способствуют, на наш взгляд, атеистические традиции советского периода. Определение Большой Советской Энциклопедии, согласно которому религиозное обучение и образование — это «система профессиональной подготовки служителей религиозных культов, специалистовтеологов, преподавателей богословия в духовных учебных заведениях и религиозное обучение населения», пользуется до сих пор немалой популярностью.

В последнее время начинают предприниматься шаги в направлении разграничения понятий *профессионального* религиозного образования, которое в первую очередь имеет в виду БСЭ, и

школьного религиозного образования. Так, И. В. Метлик считает, что «религиозное образование в целом шире собственно профессионального религиозного (духовного) образования»³. Вместе с тем, с точки зрения Метлика, «ведущим критерием принадлежности образовательной деятельности по изучению религии к области религиозного образования является взаимодействие с соответствующей религиозной организацией. Если такое взаимодействие установлено и зафиксировано в нормативноправовых документах, то изучение религии в любом образовательном учреждении, в том числе в государственном и муниципальном, можно считать формой религиозного образования»⁴. Кроме того, религиозное образование, по мнению Метлика, всегда развивается «на мировоззренческой, духовнонравственной основе той или иной религии, опирается на сложившееся в данной религиозной традиции мировоззрение и уклад жизни»⁵.

С таким подходом к определению религиозного образования нельзя согласиться по целому ряду причин. Вопервых, он не соответствует мировой практике. В ряде стран (Норвегия, Швеция, Дания, Турция, Бразилия и др.) в системе образования реализуются программы религиозного обучения, не предусматривающие взаимодействия с религиозными объединениями. В других (Англия) религиозные образовательные программы разрабатываются и реализуются при взаимодействии государства одновременно с несколькими, а не только с «соответствующей» религиозной организацией. Есть также страны (Нидерланды, Греция, Израиль и др.), в которых взаимодействие зафиксировано в нормативно-правовых документах, но не всегда осуществляется на практике. Во всех этих случаях образовательная деятельность, обеспечивающая знакомство учащихся с религией, называется религиозным образованием.

Во-вторых, утверждая необходимость мировоззренческого единства между учителями и учащимися, опоры на «сложившееся в данной религиозной традиции мировоззрение» в качестве условия осуществления религиозного образования, данный подход опирается на иллюзорное и опасное представление о внутренней идеологической и мировоззренческой монолитности религиозных традиций. На самом деле полное единство взглядов по мировоззренческим вопросам существует разве что в очень маленьких и очень тоталитарных сектах. Богатые религиозные традиции включают широчайшее разнообразие мировоззрений, и попытка выстроить их вокруг одной «генеральной линии» неминуемо продуцирует у учащихся искаженное представление о религиозной жизни.

В-третьих, увлечение внешним критерием «организационно-правовой принадлежности» способствует уходу от рассмотрения проблемы по существу. Фиксация в нормативно-правовых документах взаимодействия школы или участников образовательной деятельности с «соответствующей религиозной организацией», равно как и факт такого взаимодействия сам по себе, определяют характер религиозного образования и предусмотренный в нем уровень светскости и мировоззренческого плюрализма не в большей степени, чем политический режим в стране зависит от того, упоминается ли слово «демократический» в названии государства. При тоталитарных режимах квазирелигиозное образование, навязывающее учащимся культ вождя и включающее другие элементы индоктринации, ассоциируемые обычно с религиозным образованием,

реализуется безо всякого участия религиозных объединений. Перенос внимания на юридические аспекты сугубо педагогического вопроса может восприниматься как знак того, что при его рассмотрении учитываются факторы и интересы, далекие от задач педагогики.

Сохранение отечественных педагогических традиций также не может служить основанием выбора устаревшей терминологии, поскольку: а) в отечественной традиции религиозного образования произошел почти вековой разрыв, нарушивший естественный ход ее эволюции и не позволяющий некритически переносить в современную педагогическую теорию и практику дореволюционные образцы; б) у педагогов дореволюционного периода можно обнаружить идею выведения религиозного образования за рамки конфессиональных ограничений и стремление рассматривать его как часть общеобразовательной деятельности, административно не подчиненной церкви⁶.

Обозначение общим понятием «религиозное образование» существенно разных в дидактическом отношении видов и форм образовательной деятельности в современной зарубежной философии и теории образования не является случайным, но отражает глубокие концептуальные сдвиги в понимании места и роли религии в школе, произошедшие в ХХ веке. Утверждая вопреки фактам невозможность существования независимого от религиозных объединений религиозного образования, разработчики критикуемого подхода свидетельствуют об утрате ими чувства реальности на почве нежелания видеть происходящие в мире изменения. Такая потеря адекватности может стать причиной возникновения новых илеологических заслонов в отношении инновационных движений и может препятствовать поиску эффективных ответов на новые вызовы, стоящие перед российским образованием.

Для повышения методологической культуры преподавания религии в российских общеобразовательных школах мы считаем принципиально важным отказаться от складывающейся тенденции сужать область применения понятия «религиозное образование», привести его толкование в соответствие с международной практикой. Отсутствие такого соответствия ставит отечественную школу в особое положение, затрудняет обмен опытом и идеями в чрезвычайно важной области общего образования, создавая тем самым предпосылки для ее международной изоляции, тормозит развитие педагогической науки в целом. Особенно серьезным препятствием оно становится для бурно развивающегося в последние полвека межрелигиозного профессионально-педагогического трудничества.

Вторая настоятельная необходимость заключается в возможно более четком разграничении неконфессиональных (светских) и конфессиональных форм религиозно-педагогической практики. Развиваемые в последнее время подходы к определению светскости также вызывают недоумение. Так, в одном из наиболее обстоятельных исследований, посвященных проблеме светскости образования⁷, находим следующие высказывания: «Не относятся к светскому образованию только катехизация, а также внутрицерковное (внутриконфессиональное) духовное образование, имеющее целью воспроизводство служителей культа (православных священнослужителей и др.), то есть узкопрофессиональное религиозное (духовное) образование — такое образование, которое не является общегражданским, значимым для всего общества». И далее: «Противоположностью несветскому... является образование в государственных, муниципальных и негосударственных образовательных учреждениях в соответствии с государственными стандартами. Именно такое образование, реализуемое в государственных, муниципальных или негосударственных образовательных учреждениях в соответствии с государственными стандартами, не преследующее целей подготовки служителей культа и не управляемое исключительно религиозными объединениями, и является светским»⁸. Такое толкование позволяет назвать светской любую общеобразовательную школу, каким бы жестким ни был в ней идеологический прессинг и каких бы пределов ни достигала дискриминация на религиозной и идеологической почве.

Второй блок актуальных проблем связан с целеполаганием. Вправе ли школьное религиозное образование ставить свои специальные цели или оно может рассматриваться только как вспомогательный компонент общеобразовательного процесса? Что должно развивать у учащегося религиозное образование и воспитание: ум, эмоциональную сферу или особое «религиозное чувство»? Что есть успешный результат религиозного образования: правильная религиозная жизнь или правильное понимание религии? Как цели религиозного образования соотносятся с конфессиональной идентичностью учащихся? Таковы основные вопросы, требующие ответов.

Сегодня вопрос о целесообразности выделения религии в качестве отдельного предмета учебного плана средней школы не поднимается в большинстве европейских стран. «Почему все общедоступные школы должны включать в свою программу урок религиозного вос-

питания? Потому что религия образует область самостоятельного и самобытного человеческого опыта», — так, по словам К. Нипкова, отвечают на вопрос педагоги Германии Сходная позиция выражена в докладе Комитета по образованию Великобритании 1938 года (Spens Report): «Ни один мальчик и ни одна девочка не могут считаться образованными, если до них не доведено осознание факта существования религиозной интерпретации жизни» 10. Однако вопрос о роли и месте религии в общеобразовательном процессе остается актуальным. Основная линия развития школьного религиозного образования в XX веке может быть определена как усиление его развивающей функции и акцентирование задач, связанных с достижением общеобразовательной цели.

Задачи религиозного образования будут различаться в зависимости от того, что будет признано наиболее важным элементом религиозной жизни: личные переживания, мировоззрение как рационально обоснованная система взглядов, культовая и культурная традиция или что-то другое. Главный дидактический вопрос в связи с этим заключается в том, на развитие какой из психических сил души — ума или чувства — должно быть направлено религиозное воспитание. Надо ли ставить религию в один ряд с такими апеллирующими к логике предметами, как математика и философия, или с предметами, занимающимися этическим и эстетическим воспитанием? Если религиозность всецело относится к сфере эмоций, место религии — в ряду искусств, если она опирается на разум в ряду наук. Представление о религии как о своде правил ставит ее в один ряд с юриспруденцией (Закон Божий), а убеждение в иррациональности религии, доведенное до известного предела, вообще вычеркивает ее из числа предметов изучения. Как верно замечает английский теоретик Дж. Уилсон, если религия обнаруживается в состояниях, которые «просто находят на человека» без всякого участия с его стороны и не подлежат ни разумному объяснению, ни контролю, то применение к религиозной жизни таких понятий, как верное и неверное, разумное и неразумное, полезное и вредное, полностью теряют свой смысл¹¹.

Исторический переход от средневековой схоластики к гуманизму Нового времени характеризовался переводом религии из разряда наук, ведающих достоверным знанием, в сферу эмоциональных переживаний человека. В то время как катехизическое обучение религии было сосредоточено на передаче рационально формализованного знания, янсенисты, пиетисты и пуритане XVII-XVIII вв., а за ними Песталоцци и его последователи предпочитают уже говорить о развитии религиозного чувства 12. В новейшей же педагогике XX века можно наблюдать в определенной мере возвратное движение, обусловленное, конечно, не стремлением возродить схоластические подходы, но общим уклоном школы в сторону точного знания. Значительный вклад в этот процесс внесло решение П. Херста придать религии в своей концепции образования статус одной из «форм знания». Он предлагает отличать религиозное образование (допустимое в школе) от катехизации (недопустимой в школе) по цели: первое направлено на умственное развитие, второе — на развитие веры¹³.

Многие педагоги в Англии и за ее пределами подвергли критике идею Херста ограничить задачи религиозного образования когнитивным планом. С точки зрения одного из основоположников феноменологического направления в религиозном образовании Н. Смарта,

для достижения учащимися истинного понимания религии образовательный процесс должен «превосходить информативность» и включать не только эксплицитное изучение внешних фактов, но и опытное постижение или осознание таких имплицитных элементов религии, как чувство благоговения, удивления и любви. Если основная задача религиозного образования, по Смарту, — «способствовать развитию понимания природы религии как особого пути интерпретации опыта», экзистенциальное сопереживание опыту веры является желательным компонентом обучения¹⁴. В соответствии с этим в новейшей дидактике развитие религиозной восприимчивости (чувства) и способности размышлять на религиозные темы (развитие ума) начинают рассматривать как стороны единого процесса, направленного на понимание религии.

Непосредственно в связи с этим возникает вопрос о возможности и правомерности постановки религиозному образованию экзистенциальных задач, о допустимой глубине воздействия религиозного образования на личность, или, как проще сформулировал его еще один английский теоретик образования Дж. Сили, — вопрос о том, должно ли религиозное образование учить детей быть религиозными 15.

В английской педагогике к началу 70-х годов сложилось представление о том, что если религия преподается для понимания, — это «религия для всех», если она преподается для того, чтобы следовать ей в жизни, — это «религия для верующих». Э. Кокс, провозгласивший в 1966 году смену целей в школьном религиозном образовании 16, определил четырьмя годами позже новые цели следующим образом: «Задача в том, чтобы помочь учащимся понять природу нашего современного секулярного плю-

ралистического общества, помочь им осознать место религии в государстве, научить их объективно и обоснованно делать свой выбор между множеством конфликтующих религиозных утверждений, свойственным плюралистическому обществу, и выработать самостоятельно и уметь защищать свою собственную религиозную точку зрения или свой отказ от таковой» ¹⁷.

Поскольку есть все основания рассматривать школьное образование как «двуединый процесс социализации и индивидуации» ¹⁸, перед религиозным образованием возникает непростая задача совмещения этих функций. С одной стороны, религиозное образование призвано содействовать развитию самостоятельно мыслящей личности — и в этом отношении должно избегать различных форм индоктринации, включая насаждение веры. С другой стороны, участие религиозного компонента в выполнении школой социализирующей функции естественно воспринимать как целенаправленное формирование конфессиональной идентичности учащихся, а это противоречит характеру светскости образования. Есть ли выход из противоречия? В какой форме может осуществляться функция социализации в религиозном образовании? Что может стать в поликонфессиональной учебной группе таким же прочным основанием для единства, каким служит в гражданском воспитании подданство одному государству, а в гуманитарном образовании принадлежность учащихся и учителей общему культурному наследию? Современная педагогика предлагает два направления поиска надконфессионального основания для единства образовательных принципов и норм. Один из возможных путей установления единства заключается в развороте религиозного образования в антропологическую плоскость. Если при изучении религии в центре рассмотрения окажутся не характеристические элементы традиции, а религиозность человека, тогда задача социализации может быть связана с общими законами развития религиозного сознания, не зависящими от конфессиональной принадлежности. Изучив религиозность человека как психический и антропологический феномен, можно нацелить религиозное образование на повышение качества религиозности, адаптируя его к конкретному конфессиональному контексту. Социализирующая функция религиозного образования будет заключаться в этом случае не в формировании конфессиональной идентичности, а в целенаправленном совершенствовании общественно значимых аспектов индивидуальной религиозности. Значительный импульс движению в этом направлении придала теория возрастного развития веры Дж. Фаулера¹⁹.

Другой путь — поиск надконфессиональной основы для единства в самой школьной практике. Он предполагает концептуальное переосмысление сущности и роли микросоциума, в котором протекает педагогический процесс. Если участники процесса образуют не общину верующих, как это подразумевается при катехизическом обучении, а общину учащихся, тогда социализирующая функция религиозного образования может заключаться в построении и отработке моделей межконфессионального взаимодействия и взаимоотношений, которые учащиеся способны будут реализовать в «большом» плюралистическом мире. Современная школа, с этой точки зрения, может и должна стать местом приятия разных религиозных убеждений членов ученического коллектива, местом, где возможен доброжелательный межкультурный диалог по вопросам веры, позволяющий глубже понять себя и сделать решительный шаг в сторону понимания и приятия другого. Многообразие религиозных убеждений участников диалога в их конкретном, опытно постигаемом, наглядном проявлении должно становиться при таком понимании религиозно-образовательного процесса дидактическим и воспитательным ресурсом.

Перечисленные вопросы и ответы показывают, что повышение методологической культуры преподавателя религии требует с точки зрения целеполагания развития у него умения постановки перед религиозным образованием задач не только информативного, но и развивающего характера, адекватных общеобразовательной цели. Первый и важнейший шаг на этом пути заключается в способности разграничивать педагогические и миссионерские цели и мотивации и в возможно более четком определении ограничений, которые накладывает на целеполагание светский характер школьного образования.

Проблемы содержания религиозного образования обусловлены многосторонностью изучаемого предмета и наличием самого широкого спектра его научных и ненаучных объяснений и интерпретаций. Школьное образование *предметно*, и нам очень важно знать, что представляет собой наш предмет изучения (что содержательно входит в него, чем он отличается от других предметов), и иметь критерии оценки результативности образовательного процесса (знать, что является признаком успеваемости, в чем состоят ошибки и правильные ответы и т. д.).

В быту мы используем слово «религия» для обозначения очень разных явлений. Иногда мы говорим о религии как о вере, о глубоком внутреннем убе-

ждении человека, а иногда мы обозначаем этим словом формализованную систему вероучения и обрядов. От смешения двух значений возникает возможность парадоксальных утверждений, как, например: «этот человек не принадлежит ни к какой отдельной религии, но он очень религиозен». Можно выделить основные значения этого слова:

- религия как личная набожность;
- религия как система убеждений,
 этических ценностей и культовых действий (верование, или вероисповедание);
- религия вообще как особая форма духовной жизнедеятельности человечества, отличная от таких форм, как наука, искусство и проч.

Значительную проблему при этом представляет определение границ применимости термина. До сих пор в научном религиоведении, среди философов и богословов нет соглашения по поводу целого ряда дидактически важных вопросов, например: стоит ли относить конфуцианство к области религиозных или философских учений, возможно ли считать религией шаманизм, трактовать ли восточные лечебные гимнастики и боевые упражнения как религиозную практику, коммунизм и фашизм как религиозные мировоззрения и др. П. Тиллих, к примеру, считал, что все классические определения религии как «культа богов» (cultus deorum) неоправданно суживают ее значения, выбрасывая из рассмотрения как домифологические, так и постмифологические формы религиозности — те, в которых «богов еще нет (шаманизм) или уже нет (дзен $буддизм) \gg^{20}$.

Более глубокий уровень проблематики связан с тем, насколько вообще оправдано употребление понятия «религия». В англоязычной литературе эта проблема принимает форму вопроса о правомочности использования слова *re*-

ligion без артикля: «Религия одна или их много?»²¹ Существует ли «религия» помимо конкретно-исторических форм ее воплощения? Является ли правомерным и гносеологически перспективным столь широкое обобщение самых разных форм проявления религиозной потребности человека? Не правильнее ли говорить о единстве только применительно ко всечеловеческой потребности в вере, то есть о религиозности, и не применять вообще никаких обобщений к области исторически сложившихся верований и практик? Вторая половина XX века отмечена весьма радикальными движениями мысли в этом направлении. Так, выдающийся канадский религиовед У. К. Смит предложил совсем вычеркнуть слово «религия» из научного языка: «То, что люди обозначают обычно и "религия", преимущественно словом может рассматриваться с большим основанием и продуктивностью как два качественно различных, но одинаково динамичных фактора: как историческая кумулятивная традиция и личная вера конкретного человека. В вербальном плане я серьезно полагаю, что такие термины, как христианство, буддизм и проч., должны быть забыты, как не выдерживающие критики. Термин религия слишком многозначен, его тоже лучше оставить... Единственное эффективное значение, которое может быть усвоено, — это религиозность... В любом случае использование этого термина в множественном числе и с артиклем не правомерно»²².

Идея У. К. Смита, перекликавшаяся с идеями П. Тиллиха, Р. Нибура и М. Элиаде, дала толчок попыткам систематического научного подхода к феномену веры и разработки теории развития религиозного сознания, аналогичным той, что была предпринята в отношении морального сознания Л. Кольбергом. Пе-

ред педагогикой возникла перспектива построения теории религиозного обучения на антропологической основе. Предполагаемый этим антропологическим подходом перенос смыслового центра религиозной жизни на религиозный субъект, или индивидуум, способствовал развороту учебного процесса от рассмотрения эволюции вероисповедных традиций к изучению динамики религиозной жизни в контексте индивидуального развития.

Параллельно этому в науке о религии все больший авторитет завоевывал особый методологический подход к изучению и интерпретации религиозных явлений, называемый феноменологией религии. Он позволил рассматривать феномен религии в его целостности, не разрывая на части, которыми «ведали» разные науки. Благодаря этому подходу открылась казавшаяся нереальной во времена Просвещения перспектива широкого взаимодействия ученых и богословов. С дидактической точки зрения, появление феноменологии ознаменовало прекращение жесткого противостояния научного и апологетического подходов к описанию и объяснению религии, продолжавшегося почти два века. Феноменология религии, противостоящая как субъективизму психологического, так и объективизму философского подходов, открыла новый путь интегративного и диалектического рассмотрения феномена религии, оказавшегося приемлемым с точки зрения не только науки, но и веры. Она стала одним из методологических ресурсов развития теории и методики преподавания религии в школе.

«Возможно ли для учителя быть объективным, имея дело с такой эмоционально нагруженной сферой, как религия, или религия является непреодолимо

субъективной формой опыта и потому несовместима с принципами, лежащими в основе школьной общеобразовательной политики?» — этот вопрос, поставленный британским методическим руководством по преподаванию религии в школе, известном как «Документ 36»²³, затрагивает одну из методологических проблем, равно актуальных применительно к российской системе образования. В. И. Гараджа писал: «Вопрос о том, можно ли преподавать религию в школе, сегодня является вопросом не только правовым, но и эпистемологическим: каким образом религия в качестве одного из учебных предметов наряду с другими может быть включена в системные отношения, определяющие целостность содержания учебного предмета современной школы, объединяющим смысловым центром которого давно перестала быть религия»²⁴.

Логические трудности, возникающие перед учителем на подступах к реализации идеи нейтрального изучения религии, не исчерпываются задачей примирения науки с религией. В самой этой идее содержится внутреннее противоречие. С одной стороны, такое изучение предполагает веру, поскольку для понимания религии необходимо внутреннее знакомство с религиозным опытом. «Богословствуя, мы должны делать это как люди, причастные вере, разделяющие опыт веры, даже в том случае, когда критикуем ее... Без участия в жизни веры нельзя отличить высокое от низкого, истинный опыт и выражение веры от поддельного, символ от воплощаемой им реальности», — писал Р. Нибур²⁵. С другой стороны, для верующего человека отстраненное изучение своей религии, необходимое для объективного сравнения, оказывается невозможным. По мнению английского философа образования Н. Блэйка, верить — значит бояться потерять свою веру: «Понасто-ящему верующий человек весь свой жизненный путь сверяет в свете веры... Но серьезное сравнительное изучение религий подразумевает признание необходимости рационального и критического отношения к основаниям веры, не предполагающего их неуязвимости со стороны критики, — отношения, совершенно не совместимого с тем, какое имеет верующий к своей вере» ²⁶.

Религиозное образование, следуя такому взгляду, оказывается всегда предприятием, обреченным на неудачу. Оно либо сводится к поверхностному изучению, не затрагивающему сущность религиозного феномена, — но тогда оно теряет свою самобытность и должно называться не религиозным, а культурологическим, антропологическим и т. п., — либо теряет возможность объективного сравнения, если религиозное сознание учащихся затрагивается серьезно.

Значительную роль в философском осмыслении и снятии этого противоречия сыграли достижения новейшей эпистемологии. Благодаря открытиям неопозитивистов и релятивистов (Л. Витгенштейна, К. Поппера, М. Поланьи, У. Куайна, Т. Куна и др.) была доказана заведомая несостоятельность попыток очистить научное знание от метафизических посылок, придать этому знанию вполне объективный характер. Крах философской программы позитивизма означал для педагогики «постпозитивистской» эры переход от концепции объективности знания к концепции интерсубъективности, что, в свою очередь, наделяло религиозную форму интерпретации опыта более высоким гносеологическим статусом, чем это было в эпоху господства механистического научного

воззрения. «Если религия не может быть адекватно понята вне субъективности, тогда любая приемлемая концепция ее объективного изучения должна включать в себя эту субъективность. Иначе говоря, объективность должна осуществляться применительно к субъективности, должна выбирать пути ответственного суждения о вещах, имеющих глубоко личное значение и интерес. объективность действительно возможна вследствие присущей человеку способности к трансцендированию, к выходу за пределы себя...», так обозначает новый подход к проблеме «Документ 36»²⁷.

В философии образования последних десятилетий было предпринято немало успешных попыток рационально обоскогнитивную продуктивность религиозной интерпретации опыта и, как следствие, ознакомить с нею учащихся школы. Прямым результатом обнаружения методологической ограниченности научного пути познания, заложенной в самой его объективности («особом ракурсе предметности»), становится «констатация бесспорного факта, что наука не может заменить собой всех форм познания мира, всей культуры. И все, что ускользает из ее поля зрения, компенсируют другие формы духовного постижения мира — искусство, религия, нравственность, философия»²⁸. Наряду с утверждением плюрализма форм познавательной деятельности эпистемология XX века раскрывает семантическую многозначность понятия истины (Л. Витгенштейн, Р. Карнап, А. Тарский и др.). Благодаря этой многозначности религиозное понимание истины оказывается, как правило, шире научной интерпретации факта, что дает преподавателю возможность избегать «лобового столкновения» науки и религии в учебном процессе и открывает методологический ресурс их совмещения в содержании образования на принципах дополнительности.

Важный методологический pecypc развития эпистемологии религиозного образования содержится в трудах М. Поланьи — ученого, которому принадлежит заслуга выявления смыслообразующей функции личного неявного, или *тацитного* знания²⁹. Как пишет Р. Аллен, благодаря учению Поланьи о субъективном характере всякого (в том числе и научного) знания, «мы теперь можем твердо противостать культу точности и измеряемости, отвергающему реальность и значимость всего, что не может быть выражено математически»³⁰. Освободив наше сознание от наваждения объективизма, Поланьи, по мнению Аллена, расчистил путь для построения подлинно равноправных отношений гуманитарного и естественнонаучного знания в содержании школьного образования. Субъективность снова стала легитимной точкой отсчета при построении мировоззренческой системы.

Другим ресурсом модернизации дидактических подходов к преподаванию религии может служить релятивизм К. Поппера, У. Куайна и Т. Куна, способствовавший развитию антиредукционистиских тенденций в эпистемологии второй половины XX века, утверждению холистического понимания познания как функции не одной мыслительной деятельности, но всей жизни ученого в целом, в ее социальной и психологической обусловленности (в отечественной науке такой подход представлен работами М. К. Мамардашвили). После работ релятивистов стало формально и фактически невозможно провести демаркационную линию, отделяющую религиозные доктрины от научных парадигм. Таким образом,

постпозитивистской философии науки была реабилитирована проблема функций метафизики в процессах роста научного знания»³¹. Наука и религия предстали в новой гносеологической ситуации как социальные образования, ответственные за разнокачественные моменты единого процесса освоения реальности, в котором вера и знание, интуиция и рассудочность не только не уничтожают друг друга, но и не могут функционировать вполне раздельно.

С 80-х годов за рубежом достижения эпистемологии постпозитивизма начинают активно использоваться при разработке теории религиозного образования. Г. Кюнг в книге «Теология третьего тысячелетия» 32 и Я. Барбур в книге «Религия в век науки» 33 непосредственно применяют исследовательский подход Т. Куна к истории религии. Барбур предлагает рассматривать богословские догматические системы по аналогии с научными парадигмами Куна: и те, и другие представляют не что иное, как культурно и исторически обусловленную, общепринятую в рамках данного социума интерпретацию опыта и выполняют сходные функции как стимулирующие развитие парадигмы, так и стабилизирующие. Р. Лаура и М. Лехи представляют развернутое гносеологическое обоснование включения религии в содержание школьного образования, подчеркивая, что религиозные убеждения обладают достаточной степенью рациональности и открытости к пересмотру, чтобы не противопоставляться в этом отношении научным взглядам³⁴.

Совместимость практики преподавания религии в школе с дидактическим принципом научности достигается, таким образом, за счет: 1) критического пересмотра методологических оснований науки в сторону расшири-

тельного понимания рациональности в духе К. Поппера; 2) раскрытия интерсубъективного характера передачи религиозного знания и понимания средствами образования, что позволяет рассматривать религию в качестве одного из предметов гуманитарного цикла с соответствующими методическими следствиями.

Отдельного и внимательного изучения заслуживает проблема сочетаемости религиозных ценностей с идеалами и принципами светского образования. Эта проблема, уходящая корнями в глубь веков, чрезвычайно обострилась в наше время вследствие усилившихся процессов секуляризации и распространения феномена мультикультурности. Может ли школа основывать духовно-нравственное воспитание учащихся на религиозных ценностях, не разделяемых всеми? Помимо правовых, у этого вопроса есть и собственно педагогические аспекты.

Один из этих аспектов связан с развитием нравственной и рациональной автономии личности, способности человека реализовать полноту данной ему свободы в следовании собственным убеждениям. Некоторые современные философы образования высказывают сомнения по поводу совместимости идеала рациональной автономии и критической открытости ума с воспитанием религиозных убеждений. Так, согласно П. Гарднеру, в любой форме религиозного сознания присутствует элемент гетерономии, зависимости от Высшего Начала или от людей, служащих посредником между мною и «Им». Культивирование религиозных убеждений и религиозных форм сознания, насколько самостоятельным ни был бы акт их принятия, и как бы много места в вероучении ни отводилось для автономии субъекта в

дальнейшем, по определению, ведет к минимизации автономии и тем самым входит в прямое противоречие с главной целью либерального образования³⁵.

Методологический ресурс решения этой проблемы заключается в отказе от катехизического вопросно-ответного метода изложения учебного материала и в активном использовании методик неиндоктринального изучения религии, разработанных с применением принципов герменевтики и конструктивизма³⁶.

Путем к повышению методологической культуры преподавателя религии в этико-педагогическом аспекте может стать отказ от простых и однозначных решений сложных духовных и нравственных проблем, обусловленных диалектикой единства и многообразия религиозного опыта. Духовная независимость личности и твердость жизненных убеждений, открытость ума и сердечная преданность, терпимость к чужой религиозной идентичности и серьезное отношение к своей, уважение свободы и неприятие зла — все эти этические качества не следует воспринимать как прописные добродетели, способные бесконфликтно уживаться друг с другом в индивидуальной ценностной системе. В то же время видение действительного масштаба проблем и противоречий не должно приводить к априорным заключениям о невозможности разрешения этических антиномий.

Образование всегда вынуждено идти путем нахождения тонкого и неустойчивого баланса между личными и сверхличными целями, интересами, ценностями и нормами. В области религиозного образования гармонизация личного и социального планов религиозной жизни особенно важна вследствие того, что опора на авторитет, присущая религиозной форме познания, определяла в течение долгих веков монополию автори-

тарных педагогических подходов к изучению религии в школе. Эмансипация школы от церкви создала объективные предпосылки для *гуманизации* европейского образования. Сегодня в разных странах Европы и мира применяются личностно-ориентированные диалоговые модели школьного религиозного

образования, предлагающие учащимся не сумму готовых догматических знаний, а активное участие в интерпретации и поиске смысла религиозных явлений. Знакомство с этими педагогическими инновациями должно стать элементом профессиональной подготовки учителей в нашей стране.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995; *Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И.* Введение в философию образования. М., 2000. С. 97–99; *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика: Учебник для вузов. СПб., 2004. С. 62; *Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.; Ростов-н/Д., 1999. С. 251; *Рогова А. В.* Идея воспитания человека культуры в философскопедагогической мысли России и русского зарубежья (вторая половина XIX — первая половина XX вв.): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004. С. 26, 28, 35.

² Харисова Л. А. Религиозная культура в содержании образования. М., 2002; *Метлик И. В.* Религия и образование в светской школе. М., 2004; *Рогова А. В.* Указ. изд.; *Козырев Ф. Н.* Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе: Монография. СПб., 2005.

- 3 Метлик И. В. Изучение религии в системе образования // Педагогика. 2003. № 7. С. 74.
- ⁴ Там же. С. 76.
- ⁵ Там же. С. 74.
- ⁶ См.: Ушинский К. Д. Педагогические соч.: В 6 т. М., 1989. Т. 2. С. 390; Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения. М., 1991. С. 189; Водовозов В. И. Новый план устройства народной школы. По поводу книги «Записки о сельских школах» С. А. Рачинского // Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения. М., 1986. С. 249; Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. М., 1982. С. 267; Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996. С. 25.
 - Понкин И. В. Правовые основы светскости государства и образования. М., 2003.
 - ⁸ Там же. С. 251–252.
- ⁹ *Нипков К*. Ян Коменский сегодня. Религиозно-педагогический аспект кризиса христианства и культуры эпохи модерна. СПб., 1995. С. 53
- Alves C. Why Religious Education? // New Movements in Religious Education / Ed. by Ninian Smart & Donald Horder. London, 1975. P. 26.
- Wilson J. Taking Religious Education Seriously // Critical Perspectives on Christian Education: A Reader on the Aims, Principles and Philosophy of Christian Education / ed. by Jeff Astley & Leslie J. Francis. Herefordshire: Gracewing Fowler Wright Books, 1994. P. 32.
- 12 См.: *Модзалевский Л. Н.* Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Соч.: В 2 т. СПб., 2000.
- Thiessen Elmer J. Two Concepts or Two Phases of Liberal Education? // Journal of Philosophy of Education. 1987. V. 21 (2). P. 223.
- Grimmitt M. What Can I Do in RE? A consideration of the place of Religion in the twentieth-century curriculum with suggestions for practical work in schools. Great Wakering: Mayhew McCrimmons. 1973. P. 26.
- Sealey J. Education as a Second-Order Form of Experience and its Relation to Religion Seriously // Critical Perspectives on Christian Education: A Reader on the Aims, Principles and Philosophy of Christian Education / Ed. by Jeff Astley & Leslie J. Francis. Herefordshire: Gracewing Fowler Wright Books. 1994. P. 91.

- ¹⁶ Cox E. Changing Aims in Religious Education. London, 1966.
- Religious Education in Secondary Schools (School Council Working Paper 36). Evans/Methuen Educational. 1971. P. 38.
- Wardekker W. L. & Miedema, Siebren. Identity, Cultural Change, and Religious Education // British Journal of Religious Education. 2001. V. 23 (2). P. 82.
- Fowler J. W. Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning. San Francisco: Harper & Row. 1981.
 - ²⁰ Tillich P. Christianity and the Encounter of the World Religions. New York; London, 1963.
- Melchert Ch. What is Religious Education? // Critical Perspectives on Christian Education: A Reader on the Aims. Principles and Philosophy of Christian Education / Ed. by Jeff Astley & Leslie J. Francis. Herefordshire: Gracewing, Fowler Wright Books. 1994. P. 54.
 - 22 Smith W. C. The Meaning and End of Religion. New York, 1963. P. 194.
- Religious Education in Secondary Schools (School Council Working Paper 36). Evans/Methuen Educational. 1971. P. 21.
 - ²⁴ Гараджа В. И. О преподавании религии // Вопросы философии. 1999. № 3. С. 30.
- Niebuhr R. Radical Monotheism and Western Culture. New York: Harper & Bros. 1960. P. 13–15.
- ²⁶ Blake N. Church Schools, Religious Education and the Multi-ethnic Community: a reply to David Aspin // Journal of Philosophy of Education. 1983. V. 17 (2). P. 242.
- Religious Education in Secondary Schools (School Council Working Paper 36). Evans/Methuen Educational. 1971. P. 22.
 - ²⁸ Степин В. С. Теоретическое знание. М., 2000. С. 42.
- ²⁹ См.: Теория познания: В 4 т. Т. 2. Социально-культурная природа познания / АН СССР, Ин-т философии / Под ред. В. А. Лекторского, Т. И. Ойзермана. М., 1991. С. 233; *Огурцов А. П., Платонов В. В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004. С. 185.
- ³⁰ Allen R. T. The Philosophy of Michael Polanyi and its Significance for Education // Journal of Philosophy of Education. 1978. V. 12. P. 176.
 - ³¹ *Степин В. С.* Указ. изд. С. 257.
 - Küng H. Theology for the Third Millenium. New York, 1988.
 - Barbour I. G. Religion in an Age of Science. London, 1990.
- Laura R. S. To Educate or To Indoctrinate: That is Still the Question // Educational Philosophy and Theory. 1983. V. 15 (1). P. 43–55; Laura, Ronald S., Leahy M. Religious Upbringing and Rational Autonomy // Journal of Philosophy of Education. 1989. V. 23 (2). P. 253–265; Leahy M. The Religious Right: would be censors of the state school curriculum // Educational Philosophy and Theory. 1998. V. 30 (1). P. 51–63; Leahy M., Laura Ronald S. Religious 'Doctrines' and the Closure of Minds // Journal of Philosophy of Education. 1997. V. 31 (2). P. 329–343.
- ³⁵ Gardner P. Personal Autonomy and Religious Upbringing: the «problem» // Journal of Philosophy of Education. 1991. V. 25 (1). P. 69–81.

 36 1 См. подробнее: *Козырев* Ф. Н. Указ. изд.

F. Kozyrev

METHODOLOGICAL RESOURCES OF RAISING QUALITY OF RELIGIOUS EDUCATION AT SECONDARY SCHOOLS

Methodologically valuable aspects of contemporary international experience in school religious education are regarded, it is assumed that this experience may be applied for improving quality of teaching within the system of Russian school education. The problems connected with the development of the conceptual basis, of didactical principles, of aims and content of school religious education are in the focus of the paper.