

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Стратегия Минэкономразвития «Инновационная Россия — 2020».
2. Материалы исследования представлены на портале PISA Организации экономического сотрудничества и развития. [Электронный ресурс] // Доступ: <http://www.pisa.oecd.org/>
3. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ (Всемирная программа «Образование для всех») «Образование для всех к 2015 году. Добьемся ли мы успеха?». Изд-во ЮНЕСКО, 2008.
4. О материалах по формированию современной модели образования. [Электронный ресурс] // Доступ: www.mon.gov.ru/files/materials/4674/avgust08.doc
5. О стратегии развития России до 2020 года // Выступление В. В. Путина на расширенном заседании Государственного совета 8 февраля 2008 г. [Электронный ресурс] // Доступ: http://www.kremlin.ru/appears/2008/02/08/1542_type63374type63378type82634_159528.shtml
6. Российский показатель доли женщин в численности преподавательского персонала образовательных учреждений является самым высоким в мире.
7. Доклад В. В. Путина на Всероссийском педагогическом собрании 31 мая 2011 г. [Электронный ресурс] // Доступ: <http://pedagogsobr.ru/2>
8. Доклад В. В. Путина на Всероссийском педагогическом собрании 31 мая 2011 г. [Электронный ресурс] // Доступ: <http://pedagogsobr.ru/2>
9. Доклад рабочей группы Совета при Президенте Российской Федерации по науке, технологиям и образованию «Школа 2020. Какой мы её видим?».
10. Такой опыт подробно рассматривается в работах по сравнительной педагогике Б. Л. Вульфсоном.
11. Доклад В. В. Путина на Всероссийском педагогическом собрании 31 мая 2011 г. [Электронный ресурс] // Доступ: <http://pedagogsobr.ru/2>

*Д. К. Бурлака,
доктор философских наук, профессор,
ректор Русской христианской гуманитарной академии*

**ЦЕННОСТНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА: ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД
ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В КОНФЕССИОНАЛЬНО НЕОДНОРОДНОМ ОБЩЕСТВЕ**

Отечественное образование находится последние два десятилетия в потоке непрерывных реформ и трансформаций. Само педагогическое сообщество, как правило, реагирует на проводимые с ним эксперименты без восторгов. Я не буду присоединяться к этому хору критиков и недовольных. В стране поменялась идеология, поменялись формы собственности и государственного устройства, а в условиях глобализации серьезные изменения научно-образовательной среды, которые происходят в развитых и развивающихся странах, не могут не влиять на Россию. Советская педагогическая система не могла не измениться. Задача не в том, чтобы пла-

вать по утерянному прошлому, но в выборе инновационных маршрутов. Современный мир, с одной стороны, становится все более дифференцированным — появляются совершенно новые отрасли знания, а значит, и образовательные программы, которые призваны обеспечить их кадрами. С другой стороны, прогресс в научно-образовательной сфере требует интегрированных решений. Культурология — наука относительно молодая, но именно с ней многие современные ученые-гуманитарии связывают возможность комплексных решений в сфере образования. Об этом, в частности, ведут речь авторы альманаха «Мир культуры и культурология»¹, который подготовлен чле-

нами Научно-образовательного культурологического общества России (НОКО). Само появление НОКО — знак консолидации педагогов и ученых-гуманитариев на определенной идейной платформе. В их числе и автор данной статьи. В ней обратимся к вопросу построения культурологически ориентированной педагогики на конкретном проблемном материале. Речь пойдет о задачах духовно-нравственного воспитания. В более узком смысле — это задачи воспитания религиозной, этнической и идеологической толерантности.

Образование является одной из важнейших систем, обеспечивающих функционирование и устойчивое развитие общества. Я бы уподобил культуру организму, а образование — его репродуктивной системе². Через нее социум программирует свое будущее. В этом процессе сфера педагогической деятельности испытывает воздействия, исходящие из самых разных формобразований цивилизационного пространства — научно-технической области, экономики, политики, художественного творчества, религии и философии. Она перерабатывает эти импульсы двояким образом. Во-первых, локализуя специализированные информационные потоки в учреждениях или программах профессиональной подготовки (политика — политология, религия — теология и т. д.). Во-вторых, и это обстоятельство более важно для проблематики нашего исследования, синтезируя различные воздействия в тех циклах предметов, которые образуют общеобразовательный фундамент школьных или вузовских программ. Иными словами, образование сообщает учащемуся не только профессиональные навыки, формируя у него специфические компетенции, но и создает мировоззрение. Даже если мировоззренческая функция минимизируется, полностью элиминировать ее из состава программ среднего общего и высшего образования невозможно. Минимализация общеобразовательной компоненты будет

иметь следствием подмену функции, когда мировоззренческую нагрузку выполняют предметы специально-профессиональной тематики. У выпускника в любом случае сложится мировоззрение, но с флюсом в сторону биологии, юриспруденции или какой-то технической области в зависимости от профиля.

Два подхода, один из которых нацелен на частное, подразумевая под таковым «конкретное», а другой — на общее и целое, подразумевая, в свою очередь, под конкретным единство многообразного, конкурируют в педагогической науке и практике, можно сказать, с начала более или менее систематических построений в области образования. В иерархически организованных обществах (традиционных или феодальных) целевые группы того или иного типов в образования не вызвали особых сомнений (речь идет, разумеется, о тех, кто вообще учился). В образовании, предназначенном для высших классов, доминировала целостная тенденция, для низших сословий, напротив, специализаторская. В индустриальном обществе ситуация стала меняться. Нужда производства в большом количестве специалистов дала мощный толчок развитию технического и естественнонаучного образования. Формируется сциентизм в качестве совершенно новой идеологии, которая влияет, в том числе, и на гуманитарное знание, размножая узкоспециализированных гуманитариев — лингвистов, историков, психологов, социологов.

В целом сциентистские модели образовательной деятельности представляют собой органичный элемент цивилизации индустриального типа. У них был серьезный недостаток — слабая личностно-воспитательная функция, но ведь эта ущербность заметна только в персоналистической оптике. Сциентизм интенсивно критиковали, и в постиндустриальном обществе профессионалистский уклон предстает уже элементом более широкой системы — компетентностных подходов в обу-

чении. Вопрос в том, каковы компетенции? Это компетенции личностной ответственности, связанные с умением самостоятельно и осмысленно ориентироваться в изменяющемся мире или компетенции узкого специалиста в той или иной сфере человеческой деятельности. Как считает президент Научно-образовательного культурологического общества России С. А. Гончаров, «проблема человека есть основная проблема педагогики», указывая при этом, что без подготовки хорошего специалиста в своей области нам не удастся вырастить абстрактного человека (педагога, гуманитария), так сказать, человека «вообще». С этим сложно не согласиться. Альтернатива сциентизма и гуманистической педагогики не исчезла, но приобрела новую форму. Даже если избежать очевидных односторонностей, остается проблема баланса общеобразовательного, специального, идеологического, воспитательного компонентов в каждой конкретной образовательной программе.

Деформации, неизбежные при сциентистском подходе к построению образовательных программ, могут дать и позитивный эффект, но весьма краткосрочный. В динамичных социально-экономических системах «малоразмышляющие, зато компетентные» могут достаточно скоро оказаться не у дел по причине изменившейся конъюнктуры и личной неспособности к перестройке мышления. Так, коллапс советской экономики, а СССР в определенном смысле был «инженерной цивилизацией», выбросил на обочину немало людей, получивших в свое время весьма достойное образование. Но — ориентированное сциентистским образом. Мировоззренческая функция является основополагающей в деле формирования учащегося не только в качестве специалиста, но социально ответственной и самостоятельно мыслящей личности. Образование, впитывая импульсы других областей социально-культурной жизни, в свою очередь оказывает влияние на гражданско-политическую жизнь, науку,

искусство, да и на культуру в целом. Различие в темпах воздействия заключается в том, что впитывание происходит здесь и сейчас — наподобие воспитания детей родителями, а результаты для общества приходят через поколение, как и родители пожинают плоды своих усилий, когда дети взрослеют. Как следствие, политика в области образования является одним из важнейших факторов, формирующих будущее нации.

О преимуществах гуманистически ориентированной педагогики перед сциентистской написано немало³. Нами, в частности, предложен один из возможных вариантов личностно-фундированной педагогики — модель культурологически целостного гуманитарного образования⁴. Ее эффективность подтверждается более чем двадцатилетней успешной реализацией в рамках самостоятельного динамично развивающегося вуза — РХГА⁵. Однако задача нашего исследования, хотя имплицитно уже предполагает выбор в пользу персоналистически ориентированной педагогики, на самом деле глубже. Речь пойдет о недостаточности и самих гуманистических ценностей, принимаемых в качестве мировоззренческого фундамента педагогики, если под таковыми подразумевать их секулярную версию, сложившуюся в эпоху Просвещения⁶.

Просвещение — классика новоевропейской культуры, ее золотой век, за которым после короткого серебряного (термин русский, но европейские корреляты очевидны) и незаметного бронзового достаточно быстро наступил железный XX век с его мировыми войнами и тоталитарными режимами. Итоги Второй мировой, Холокост, ГУЛАГ, Хиросима, экологический кризис заставляют задуматься, все ли в порядке в «датском королевстве», ведущем свое происхождение из Ренессанса. Сама история проблематизировала образ человека, самостоятельно «творящего свою судьбу», не взирая на «богов», оставленных в мифологическом прошлом. Новое время

принято оценивать в качестве антропоцентричной культуры. Однако этот антропоцентризм совершенно невозможно понять вне его теоцентричной основы, сложившейся в Средние века. Ключевые силы, трансформировавшие Средневековье в современность (Модернити), — Ренессанс и Реформация. Но без фундамента, который сформировало христианство, преобразовав греко-римскую культуру в средневековую и превратив в этом процессе варваров в современные европейские нации, попросту не было бы материала для новоевропейской модернизации.

Новое время выступило отрицанием своей средневековой основы. Такова индустриальная экономика по отношению к аграрной, демократия по отношению к монархии (капитализм к феодализму). Наконец, секуляризация — к клерикальному способу построения церковно-государственно-общественных коммуникаций. Изнутри самой религии клерикальное общество видится как теократическое. Для некоторых традиций теократия органична. Таков, в частности, ислам. В иудаистической традиции дело обстоит сложнее. По отношению к христианству теократия скорее выглядит ветхозаветным атеизмом. Поэтому новоевропейская секуляризация в определенном смысле была неизбежна. Церковь, которая в эпоху Средних веков была ядром социума, выполняя не только миссию хранителя и транслятора ценностей, но и менеджерскую функцию, в результате секуляризации была выдвинута на обочину социокультурной жизни. Утратив управленческую и судебную-полицейскую функции, что скорее следовало бы приветствовать, церковь сохранила роль хранителя ценностей, оставив за собой пусть и сокращенные возможности их трансляции.

Культура не может существовать без ценностного фундамента, поэтому сама секуляризация смогла состояться в результате смены аксиологической парадигмы. Осевое аксиологическое измерение рели-

гиозного сознания задается идеями Бога и бессмертия. Начиная с Ренессанса, человек стал рассматривать успешность своего земного существования в качестве ключевой ценности, формирующей в конечном итоге весь круг экзистенциальных целей-полаганий и предпочтений. При этом само представление о человеке как личности, которая способна самостоятельно творить свою собственную судьбу, на самом деле является заимствованием из библейско-христианской антропологии, личностное начало в человеке, взятом как чисто биологическое существо, весьма проблематично.

Ныне развитый мир живет в постизмерении, когда уже видно, что прежнее проходит, но еще не открылось, что будет. В эпоху постмодерна индустриальная экономика сменяется информационной, что трансформирует весь строй социальных коммуникаций. Говорят о закате либерализма и постлиберальных ценностей, «сумерках Запада»⁷ и «поминках по Просвещению»⁸. Меняется и отношение религиозной составляющей к социокультурной жизни. Мы полностью солидарны с позицией авторитетного исследователя религии и культуры: «В настоящее время в науке уже считается доказанным, что безрелигиозных эпох в истории человечества не было»⁹. Пока не сбывся ни один прогноз в отношении «отмирания» религии — Конта, Маркса, Ницше, Фрейда. Не долгий по меркам мировой истории период просветительского либерализма, во-первых, не был тотально-атеистическим, породив плюрализм мировоззрений, во-вторых, сам атеизм вполне возможно рассматривать в качестве превращенной формы религиозного сознания; как это делают и классики¹⁰, и современники¹¹.

Одной из ключевых тенденций эпохи постмодерна является переход к постсекулярному способу построения отношений между обществом, государством и религиозными организациями¹². Религии возвращаются в жизненно важные зоны социального развития, но уже в новом статусе.

Такое возвращение происходит и в качественно новую социальную среду. Религиозные организации интегрируются в нее, действуя наподобие политических партий или корпораций. Следует указать еще на одно обстоятельство, которое имеет важнейшее значение для нашего исследования. Речь идет о «новом политеизме»¹³. Старый или классический политеизм по-другому можно назвать язычеством. В Европе, России и Америке язычество, как институционализованная религия, включающая соответствующий набор атрибутов, было внешне разрушено, да и внутренне преодолено христианством. Ныне оно удел отсталых, либо забава для чрезмерно «продвинутых». Новый политеизм означает ситуацию, когда в рамках единого культурного и правового поля взаимодействуют развитые религиозные традиции — христианство (во всем многообразии его конфессий), ислам, буддизм, иудаизм, а в ряде стран еще и индуизм.

Образовательные системы различных стран по-разному реагируют на такое возвращение религий в социальную жизнь. Реформация и религиозные войны, которые вели между собой католики и протестанты, вынудили Европу стать толерантной — под эгидой светского государства, которое заставляет играть всех по одним правилам. Социальная генетика США, созданных протестантами, изначально запрограммирована плюралистично, но в рамках, все-таки, иудео-христианской традиции. Западный опыт интеграции религии и гуманитарного образования проанализирован, в частности, Ф. Н. Козыревым¹⁴. В России ситуация другая, но и наша страна включена в постсекуляризационные и глобализационные процессы, игнорирование которых может привести к печальным последствиям.

Постсоветское время можно считать отечественным постмодерном. Модернизацию, которую в западной литературе принято оценивать как «догоняющую», начал Петр I, но закончила советская власть. В СССР было воздвигнуто достаточ-

но мощное индустриальное общество, а в области секуляризации большевики реализовывали-таки заветную мечту «догнать и перегнать» Запад. Особенности нашей постсекулярности, которую правильнее будет охарактеризовать как постатеистичность, определяются не только чрезвычайно жесткими гонениями на верующих, но и другими причинами. Россия сформировалась как культура в общем-то монорелигиозная — православная. Православие было заимствовано молодой цивилизацией из Византии, которая к тому времени уже завершила период творческого рассвета. В России по ряду причин церковь оказалась даже более тесно интегрированной с исполнительной властью, нежели в Византии. В условиях «христианизации сверху» народное православие сохранило значительное число элементов языческой религиозности, частично преобразовав их, но частично законсервировав в качестве суеверий. В нашей стране не было реформации, а просвещение проводилось опять-таки сверху по инициативе государства. Наконец, сама большевистская секуляризация была по своему духу не скептической, а имманентно-догматической.

В Европе секуляризация была отказом от Логоса в пользу ratio, а в России откатом от Логоса к мифу — коммунистическому. Вера в трансцендентное Царство Небесное, ради которого необходимо пострадать здесь на земле, а в пределе и всю жизнь сделать жертвой Богу, сменилась верой в царство земное — коммунистический рай, выстраиваемый без Бога, но с жертвоприношениями. Ради квазирелигиозной утопии в жертву приносились и свои, и чужие жизни. С учетом явно антихристианских элементов большевистской идеологии становятся понятны гонения на Церковь, которые нельзя объяснить только ее сращенностью с феодально-монархическим государством, хотя и этот фактор не следует игнорировать. В этом смысле Гражданская стала превращенной формой религиозных

войн, возведя на место Православия псевдоцерковь компартии.

Пассионарная энергия народа, искаженно сублимированная в энтузиазм коммунистического творчества новой жизни, стала сходить на нет после Второй мировой войны, служители и жрецы нового культа в идеологии становились подчас даже «внутренними атеистами», а главное — стали служить не коммуне, а маммоне, насколько это было допустимо в условиях социализма, который еще Ленин определил как «всенародный учет и контроль». В философском же смысле нужно заметить, что императивы бессеребрничества и жертвенности, христианские по своим истокам, диалектическому материализму в принципе не соответствуют. Миф русского коммунизма произвел внешне потрясающие изменения в российском обществе, но он же потряс до основания духовные устои российской культуры. В этом свете гибель советской империи представляет собой величайшую демифологизацию в истории. Секуляризационные процессы в России в каком-то смысле только начинаются, по крайней мере, неизбежен их новый виток, который будет иметь место в постатеистическом контексте.

Гибель богов коммунистической мифологии лишила силы идеологический клей, скреплявший разнородные социальные и этнические группы, поглощавший конфессиональные различия. Теперь Россию ждет новое испытание — этническим и конфессиональным многообразием. Русские были доминирующим, но отнюдь не единственным этносом российской и советской империй. Войны, революции, внутренний геноцид породили тяжелую демографическую ситуацию. Православие и ныне остается наиболее влиятельной конфессией, вновь приобщенной к государственным предпочтениям. Однако влиятельность его несопоставима с досоветским периодом, а в условиях постсекулярного общества реакционная романтика возрождения право-

славной империи может обернуться вредной утопией. Проблемы на Кавказе, слабоконтролируемая государством миграция, сознательное создание рядом СМИ реваншистского комплекса у «страны, которая выиграла великую войну», а также систематическое вбрасывание в общественное сознание материалов о межкультурных и межрелигиозных конфликтах в западных странах, «заигравшихся» в либерализм и демократию, формирует в российском обществе серьезные ксенофобские настроения. Целостность государства не может обеспечиваться только принуждением или выплачиванием социальной ренты. Без гуманитарной (духовной, нравственной, идеологической) составляющей оно обречено на распад, и понимание этого в элитах имеется.

Очерченный контекст дает возможность проанализировать и оценить процессы, происходящие в российском образовании, соотнося их с зарубежным опытом. В современной государственной политике в отношении образования просматриваются две тенденции — на профессионализацию и реидеологизацию. Первая отвечает задаче «не отстать» от Запада, а ныне и от Востока, вторая — не распасться. Часто обусловленные названными тенденциями решения по изменению стандартов и программ противоречат друг другу. Желательный баланс — тема отдельного исследования, мы же сосредоточимся на проблеме мировоззренческих основ педагогики.

В образовательных системах российской империи функцию идеологической скрепы выполняло Православие, а в СССР — коммунистическая идеология. Постсоветский плюрализм монополизировал данную функцию, место идеологической скрепы остается вакантным. Либерализм его не занял, он и на Западе теряет свои позиции, а коммунизм так надел всем, что вряд ли вернется. Московский патриархат же, судя по многому, не против вернуть отобранное. Речь не идет,

конечно же, только о материальных активах, хотя либеральные СМИ педалируют именно данную тему. Задача Церкви, завещанная самим Иисусом Христом, пастьерская по преимуществу. Она должна просвещать умы и сердца людей, приводя их к Богу. Однако данная миссия горнего призвания отягощена земными обстоятельствами. С одной стороны, они типичны для всего времени церковной миссии — дружба клира с богатыми и сильными мира сего, внутренняя подмена преобразования ума верующих жаждой власти над прихожанами. С другой стороны, имеется специфически российские обстоятельства — запрос общества и государства на новую идеологию и привычка православной иерархии к роли «младшего партнера» исполнительной власти, закрепленная на уровне архетипов коллективного подсознательного русской культуры. Неспособность вести диалог с обществом на тех языках-«дискурсах», которые различные слои этого общества способны и готовы воспринимать, заметная у многих представителей клира, настораживает.

В этом специфическом российском контексте и следует подходить к характерной для постсекуляризма в целом тенденции возвращения религиозной тематики в программы светских учебных заведений. Ныне уже не стоит вопрос об изучении религий, рассматриваемых в качестве элементов культуры, в государственных средних и высших учебных заведениях. Для частных структур такой проблемы и не стояло. Речь идет о том, что изучать, в какой мере и какими методами. Волшебное слово, казалось бы, найдено. Оно, судя по всему, удовлетворяет атеистов, агностиков, а также конфессионалов всех мастей и разных градусов энтузиастичности. Речь идет о *культурологии*.

Однако изнутри самой проблемной области, образующей культурологическое знание, дело вовсе не представляется столь простым и однозначным. Хотя культурологи расходятся в понимании предмета,

метода и границ своей профессиональной деятельности, это обстоятельство не должно повлиять на общий позитивный настрой в отношении самого решения изучать религиозную проблематику культурологически. Теоретическая проблема заключается в том, какую из возможных культурологических моделей интерпретации материала избрать в качестве доминирующей. Практические проблемы заключаются в том, как воплотить эту новую модель в общеобразовательных школах, где большинство педагогов отнюдь не считает культурологию интегральным знанием, а тем паче царицей наук, отождествляя ее зачастую с предметом «Основы мировой художественной культуры».

В высшем образовании решение проблемы более или менее устоялось: все студенты, а предполагается, что это уже достаточно зрелые личности, изучают основы религиоведения. О реидеологизации речь, как видно, не идет. В общеобразовательных школах ситуация сложнее, ведь на этом уровне обучение и воспитание связаны гораздо теснее, а личное мировоззрение еще только формируется. В педагогическом сообществе и внутри политических элит отсутствует консенсус относительно того, как и в каких дозах возвращать религиозную тематику в средние школы. Тем не менее тенденции все-таки просматриваются.

Поворотным пунктом можно считать совместные заявления, сделанные Президентом страны Д. А. Медведевым и Св. патриархом Кириллом 21 июля 2010 г. Они дали старт масштабному эксперименту по внедрению предметов религиозной тематики в государственных общеобразовательных школах 19 субъектов Российской Федерации. В результате долгих дискуссий для религиозного контента, кажется, подобрана оболочка — «основы духовно-нравственного воспитания». Религия рассматривается как хранительница моральных устоев, что вполне оправдано. Предполагается, что методология и подача материала будет куль-

турологической, чтобы исключить прямую проповедь и конфессиональную индоктринизацию, поскольку таковые почти наверняка станут насилием над инакомыслящими или инаковерующими. «Основы православной культуры» (ОПК), о внедрении которых в государственные школы долгие годы мечтали неопиты и представители клира, приняли вид «Основ религиозных культур и светской этики», где православная культура (наряду с исламом, иудаизмом и буддизмом как традиционными для России религиями) станет одним из шести модулей по выбору (добавляется «светская этика» и «мировые религии»). Однако эту внешне демократическую модель будет сложно воплотить в жизнь. Подлинную выборность всех модулей нечем и нечем (программно-методический материал отсутствует) обеспечить. Совершенно непонятно, как в реальных условиях обычной государственной школы разделить класс по конфессиональным предпочтениям. Кроме того, как в светских, так и в религиозных структурах мало профессионально подготовленных специалистов, способных удержать преподавание в рамках культурологического дискурса, не сбиваясь на прямую проповедь. Почти очевидно, что права меньшинства будут ущемлены, но это не очень-то смущает доминантные конфессии. В первую очередь речь идет о православных и мусульманах, у которых имеются и педагоги-энтузиасты, и приемлемое — по их собственному мнению — программно-методическое обеспечение.

Перед российским образованием открывается два по-разному негативных сценария. Первый назовем клерикально-комсомольским, а второй — секулярно-позитивистским. В рамках первого сценария ОПК может быть полунасильно внедрены в школы, заменив советские уроки идейно-патриотического воспитания. Шансы этого сценария немалые, но его реализация может стать фактором генерирования этно-конфессиональных конфликтов, а

полупринудительный характер внедрения может дискредитировать церковь. В пользу этого сценария говорит запрос на идеологию, имеющуюся у политического класса, и те обстоятельства, что многие представители духовенства и светские энтузиасты рассматривают культурологическую методику в качестве камуфляжа для фактической индоктринизации. Секулярный вектор, уже не атеистический, но индифферентно-агностический, обусловлен инерцией советского мышления. Теоретически он менее опасен, но в стратегической перспективе он будет усиливать продолжающуюся деградацию личностного начала в обществе.

Проблемы, стоящие перед российской педагогикой, двоякого рода — идеологические и методологические. В нашем случае они теснейшим образом связаны. Если религию изучать объективистски-отстраненно, то не создается воспитательно-нравственного и идеологического эффектов, если по инклюзивистским методикам, то возникнут конфессиональные и правовые конфликты. Эта дилемма имеет решение, коренящееся в методологии. Однако его можно применить на практике только при условии отказа от неоклерикальных утопий.

Культурологическая методология, взятая как общая декларация, не является волшебной палочкой, которая может решить потенциальные конфликты между представителями конфессий, верующими и неверующими. Культурологические методы преподавания религиозной проблематики разнятся. Простейший путь — феноменологический — рассматривает элементы религиозной жизни (храмы, иконы, богослужения) как феномены культуры. В этом же методологическом русле можно подать тему религиозных сюжетов в искусстве и литературе. Культурологический объективизм в данном случае вполне уместен. Однако такая методология вряд ли позволит эффективно решать воспитательные, а тем более идеологические задачи. Энтузиастов воцерковления (и исламизации в со-

ответствующих регионах) такой подход не устроит. Для них религиозная культура — это субкультура конфессиональной традиции, закреплённая в обрядах, молитвах, устном и письменном предании. Безусловно, все названное представляет собой феномены культуры, но «суб» по отношению к цивилизационному континууму в целом, да и по отношению к такой сущностно метакультурной реальности, как Откровение, поскольку обряды меняются, а «Слово Господне пребывает вовек» (1 Пет: 1, 25).

Религиозное воспитание (и образование) методом приобщения к структурам конфессиональной повседневности является едва ли не самым эффективным способом индоктринации. Этому подходу, если его должным образом переформировать, нельзя отказать в культурологичности: определённые способы осенения себя крестным знамением являются элементами православной (русской) или католической культур. Молитва—элемент культуры, хотя с богословской точки зрения и не сводится к ней. Крестный ход также укоренен в определённой культуре, которую он, наряду с другими компонентами духовных практик, в свое время и сформировал. Приобщение к религии описанным путем лучше, чем полное ее игнорирование, либо искажение, а тем более прямая клевета. Однако грань между субкультурой конфессиональной традицией и самой духовной практикой этой традиции настолько тонка, что учитель (особенно верующий человек) будет легко ее переходить даже без «злого умысла». Однако эта метода, к коей тяготеет большинство энтузиастов, может сработать только в однородной конфессиональной среде. А таковой в России нет, за исключением отдельных регионов или учебных заведений.

Метод ценностной культурологии позволяет решить указанные проблемы. Схематично дело можно представить так. В теле культуры необходимо выделить ценностные ядра (желток в яйце), символизации и

концептуализации в феноменах культуры (белок) и уровень объективированных воплощений в предметах и институтах цивилизации (скорлупа). В таком случае религия выполняет в составе культуры функцию, которая в принципе неотчуждаема в пользу иных, также претендующих на духовность, формообразований — философии, искусства, морали. Религия не только хранит ценности, но и выводит их переживание в горизонт вечности, соотнося значимое для человека с волей Бога. В этом соотношении религия задает масштаб оценок, предлагая «сетку категорий», позволяющих отличать добро от зла, истину от лжи. Философия представляет собой рефлексии категориальных смыслов, которые она не создает, но только осознает, причем осознание это может способствовать углублению понимания, но может генерировать и аберрации. Так и мораль есть практический разум (в смысле Канта), в русле которого человек осуществляет экзистенциально значимые выборы, порой и не задумываясь о силе, определяющей его представления о добре и зле, но принимая их как нечто предданное и само собой разумеющееся. Однако теистические религии сходятся в том, что Благо в качестве метаценности, выполняющей трансцендентальную функцию в мышлении, исходит от Бога, определяя опосредованно более частные представления о добре и зле. Поэтому утрата культурой сакрального измерения неизбежно приводит к релятивизации ценностей. Следовательно, если мы хотим выстроить ценностно-культурологическую модель педагогики на систематической основе, нам не обойтись без помощи религиоведения.

Ценностно-культурологическая методология построения образовательных программ, разработанная нами, опирается на подходы, развитые в различных концепциях богословия культуры — Н. А. Бердяевым, Г. Федотовым, П. Тиллихом¹⁵. Аксиологический анализ произведений искусства и литературы, исторических событий не

требует ни детального изучения догматики, включая все словопрения и взаимные обвинения в ересь, ни погружения в субкультуру религиозной традиции, выполняя при этом воспитательные функции в ходе самого учебного процесса. В конфессиональном плане ценностно-культурологическая методология является фактором, генерирующим среду для межрелигиозного диалога. Авраамические религии — иудаизм, христианство и ислам, различаясь доктринами и обрядами, не имеют непреодолимых разногласий в отношении к культурообразующим ценностям. Буддизм также оказывается им в этом аспекте близок, хотя теологически скорее противоположен. Между христианскими же конфессиями вообще и не может быть разногласий, когда идет речь о ценностях, провозглашенных Нагорной проповедью. Напротив, доктрины и обряды, формирующие идентичность конфессиональных субкультур, выступают, как правило, предметом пререканий при соотнесении с другой традицией.

Важнейшая роль ценностей в педагогике ныне уже не требует специальных доказательств¹⁶. Однако проблема заключается в том, чтобы от уровня философии образования перейти ко второму уровню — созданию реально работающих моделей, а практику их реализации, если таковая будет успешной, сделать доступной для педагогического сообщества. Распространение опыта можно считать третьим уровнем реализации идеи. Уже со вторым уровнем в России дело обстоит не блестяще. Даже культурологически выстроить образовательный процесс не просто. Этому не способствовали стандарты, сциентистские по их идеологии, а в госучреждениях и сложившаяся система администрирования. Надо признать, что стандарты третьего поколения расширяют вариативность, повышая потенциал творческих решений в рамках отдельного учреждения. Но инерция мышления остается и неочевидно, что культурологические подходы будут пре-

обладать. Если говорить о крупных госуниверситетах, то отчетливая культурологическая ориентация различных профессиональных образовательных программ высшего гуманитарного (не специально культурологического) образования просматривается в Российском государственном гуманитарном университете (РГГУ). Вполне логично, что Учебно-методическое объединение (УМО) по культурологии действует на базе данного вуза. Однако философия, лежащая в основе культурологически ориентированных программ данного университета, конечно же, не религиозна и даже не аксиологична в смысле Г. Риккорта, М. Шелера или Н. Гартмана. Философско-методологические истоки в данном случае восходят к европейскому структурализму и постструктурализму, а также к американской «культурной антропологии». Интересен также опыт реализации гуманитарных программ в ГУ—ВШЭ, которые в большей степени ориентированы на западноевропейские концепции. Нельзя не сказать и о подходах, которые складываются в Герценовском университете. Г. А. Бордовский, который в течение многих лет возглавлял ЛГПИ—РГПУ им. А. И. Герцена, неоднократно высказывал мысль, что подготовка учителей-предметников, сложившаяся в советское время, выполнила задачи своего времени, но современные условия требуют более гибкой и интегрированной системы подготовки. Эти идеи были реализованы в работе института естествознания РГПУ им. А. И. Герцена. Подготовка педагогов естественнонаучной ориентации в Герценовском университете носила интегрированный характер, выстраиваясь с учетом современных гуманитарных технологий. Реализацией и развитием этих идей в качестве проректора по научной работе занимался непосредственно В. П. Соломин, этой проблеме посвящена его докторская диссертация¹⁷ и некоторые другие работы¹⁸. Этот опыт, в определенных аспектах похожий на практику реализации

гуманитарных образовательных программ в РХГА, заслуживает внимательного изучения. В отношении собственно гуманитариев можно сказать, что инициатива создания российского культурологического общества НОКО вызрела преимущественно в Герценовском университете, среди преподавателей которого культурологи, известные в России и за ее пределами — А. П. Валицкая, А. А. Корольков, Л. М. Мосолова и многие другие. В структуре СЗО РАО созданы и успешно работают две профильные лаборатории — Педагогической культурологии и Ценностно-культурологической педагогики (рук. Д. К. Бурлака). Однако в целом в отношении пространства российской школы можно говорить об отдельных «экспериментальных площадках», позитивный опыт носит все-таки локальный характер¹⁹. Мировой опыт богаче, можно вспомнить образовательную систему иезуитов²⁰ или вольфдорвскую педагогику. Для Турции, судьба которой в оси религия—государство—общество сходна с российской, интересен проект гюленовской педагогики. Во всех случаях, как видно, речь идет о негосударственном секторе образования.

Говорить с уверенностью о преимуществах ценностно-культурологической методологии мне позволяет опыт Русской христианской гуманитарной академии²¹. Частная форма образовательного учреждения открывает простор для системных экспериментов. На исходе перестройки в России возникло несколько духовно-ориентированных, но светских по организационно-правовой форме учебных заведений. В их числе Святотихоновский православный гуманитарный университет, Святоиоанновский российский православный институт, Святофиларетовский православно-христианский институт, а так-

же ряд других структур, в том числе и учрежденных католиками, либо протестантами. Естественно, что религиозный элемент там представлен в немалых объемах. Но все они конфессиональны, поэтому включенность учащихся в структуры религиозной повседневности вполне органична. РХГА — единственный в истории российского образования успешный проект, выстроенный на межконфессиональной платформе. В РХГА сосуществуют, находя общий язык, не только христиане различных конфессий, но (хотя и не в большом числе) буддисты и мусульмане, а также агностики и неверующие. Опыт РХГА наглядно подтверждает, что ценностно-культурологическая методология способствует возникновению не только терпимости, но и стимулирует межконфессиональный диалог. В непростых условиях современной России ценностно-культурологическая методология построения образовательных программ представляется перспективной. Ее можно рассматривать в качестве одного из инструментов построения свободного демократического общества, граждане которого способны к конструктивному взаимодействию в конфессионально-неоднородной среде. Распространение этого опыта пока в зародышевой стадии. Символично, что российским лидером в данном случае выступает педагогическое сообщество Санкт-Петербурга, культуре которого традиционно присуща межконфессиональность²². Будем надеяться, что интеграция различного рода структур — государственных, частных, общественных — поднимет ценность и престиж культурологического образования и культурологически ориентированной педагогики. Именно такие педагогические подходы могут способствовать повышению религиозной и идеологической толерантности нашего общества.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Мир культуры и культурология: Альманах Научно-образовательного культурологического общества России. СПб.: РХГА, 2011.

2. Бурлака Д. К. Метафизика культуры. СПб., 2009. С. 86—89.
3. Например, монография: *Вербицкий А. А., Ларионова О. Г.* Личностный и компетентностный подходы к образованию. Проблема интеграции. М., 2009. Данная монография содержит достаточно подробный обзор различных концепций.
4. Русский христианский гуманитарный институт. Концепция, программа, документы. СПб., 2001.
5. Вестник РХГА. № 10(2). 2009. С. 9—57.
6. О секулярно-гуманистических ориентациях персоналистической педагогики см., в частности: *Огурцов А. П., Платонов В. В.* Образы образования. Западная философия. XX век. СПб., 2004.
7. *Коукер К.* Сумерки Запада. М., 2000.
8. *Грэй Дж.* Поминки по Просвещению. М., 2003.
9. *Шохин В. К.* Философия религии и ее исторические формы. М., 2010. С. 223.
10. Вехи. Из глубины. М., 1989 (Особенно показательны статьи С. Л. Франка и С. Н. Булгакова). *Бердяев Н. А.* Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1990.
11. *Пивоваров Д. В.* Онтология религии. СПб., 2009. С. 29—35.
12. *Хабермас Ю.* Постсекулярное общество — что это? Российская философская газета. 2008. № 4(18), № 5(19).
13. *Кырлежев А.* Постсекулярная эпоха // Континент. 2004. № 120.
<<http://magazines.russ.ru/2004/120/kyr16/html>>
14. *Козырев Ф. Н.* Гуманитарное религиозное образование. СПб., 2010.
15. *Тиллих П.* Теология культуры. Избранное. М., 1995.
16. *Никандров Н. Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2002; *Корольков А. А.* Духовный смысл образования. СПб., 2005.
17. *Соломин В. П.* Теоретико-методологические основы и особенности организации образовательного процесса в Институте естествознания педагогического университета: Монография. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1999.
18. *Соломин В. П.* Многоуровневое естественнонаучное образование в педагогическом университете // Непрерывное педагогическое образование. Вып. XV. Естественнонаучное образование: Коллективная монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. *Соломин В. П.* Концептуальные основы многоуровневой системы высшего педагогического образования по направлению «Естественнонаучное образование» // Непрерывное педагогическое образование. Вып. XVI. Теоретические основы многоуровневого естественнонаучного педагогического образования: Коллективная монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002.
19. *Валицкая А. П.* Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. 1998. № 4.
20. *Шмонин Д. В.* 1) О философии иезуитов, или «Три крупницы золота в шлаке схоластики» // Вопросы философии. 2002. № 5. С. 141—152; 2) *Regulae professoribus*, или Как иезуиты учили философии // Вестник РХГА. 2009. Т. 10. Вып. 4. С. 84—89.
21. *Бурлака Д. К.* Ценностно-культурологическая модель гуманистического образования как методология духовно-нравственного воспитания // Вестник РХГА. 2010. 11 (3).
22. *Бурлака Д. К.* Воспитание к духовности в постсекулярном обществе. Петербургский образовательный форум 2010: Модернизация образования и приоритеты развития. СПб., 2010. С. 30—41.