Тим Йенсен

Религиозное образование в государственных школах: важнейшие тенденции (преимущественно на примере Скандинавии)

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-46-71

Tim Jensen

Tim Jensen — University of Southern Denmark (Denmark); Ural Federal University (Russia); Leibniz University (Germany). t.jensen@sdu.dk

Religious Education in Public Schools: The Most Important Tendencies (With Special Focus on Scandinavia)

With special attention to Denmark, this article discusses to what degree religious education in public school in the Scandinavian countries, often said to be among the frontrunners as regards non-confessional religious education, reflects and accommodates an increased religious pluralism as well as public and political discourses linking national identity, social cohesion, the good citizen and society with the traditional majority religion as the basis for the (positive) values of the country, the society and the state in question. The article, which also discusses what is called the 'repoliticization' and 'securitization' of religion (with special regard to Islamophobia, Islam and immigrant Muslim minorities), concludes, inter alia, that parts of the RE curricula do not just include a wider variety of religions but also helps to counter, if not stop, changes that have to do with the new plurality of religions. The analysis indicates that religious education is meant to serve the promotion of social cohesion by way of promoting knowledge and understanding of the new multi-religious world, at the same time as it continues to promote and propagate, for example, Danish culture as Christian, and Christianity as the sine qua non for social cohesion.

Данная статья, написанная на основе многолетних исследований на эту тему, также составляет часть вклада автора в исследовательский проект о религии в публичной сфере, проводимый при поддержке РГНФ (грант № 17-18-01194) под эгидой Уральского федерального университета.

Перевод с английского под редакцией Александра Агаджаняна.

Йенсен Т. Религиозное образование в государственных школах: важнейшие тенденции (преимущественно на примере Скандинавии)// Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2017. №4. С. 46–71.

Jensen, Tim (2017) "Religious Education in Public Schools: The Most Important Tendencies (With Special Focus on Scandinavia)", *Gosudarstvo, religiia, tserkov' v Rossii i za rubezhom* 35(4): 46–71.

Keywords: religious education, RE, religious pluralism, re-politicization, securitization of religion, politics of identity, religion as cultural heritage.

Вводные замечания

В СВОИХ предыдущих статьях мне приходилось приводить наблюдение социолога религии и бывшего директора Французского института исследований религии Жана-Поля Виллэма, который заметил, что все модели религиозного образования (далее — РО) в Европе сталкиваются с одним и тем же типом проблем по одним и тем же причинам, а именно — с ростом религиозного плюрализма и индивидуализма[1]. К этому я хотел бы добавить несколько замечаний на основе моих собственных исследований РО в Европе, заостряя внимание на том, как дискурсы о религии в публичной сфере влияют на политические и образовательные дискурсы внутри системы РО, а также на его учебные программы.

Мое первое замечание подкрепляет наблюдение Виллэма: перемены и вызовы, связанные с новым типом религиозного плюрализма, возникшего в результате глобализации и роста религиозных меньшинств (включая меньшинства внутри господствующей религии), безусловно, повлияли как на различные программы РО, так и на международные рекомендации в этой области. Обзор недавних изменений РО в нескольких европейских странах, о которых я буду говорить ниже, подтверждают эти перемены.

В то же время мне кажется очевидным, что последние исследования обнаруживают нечто большее, чем констатацию этих перемен, и что в дальнейшем мы должны учитывать и другие процессы, которые нельзя свести только к росту религиозного плюрализма.

Во-первых, вопреки распространенному и достаточно популярному мнению или даже дискурсу о так называемой «постсекулярной эпохе» (или «постсекулярном обществе»), изменения и вызовы в области РО отражают — и статистические данные из разных стран подтверждают это — продолжающийся или даже усиливающийся процесс секуляризации, понимаемый, в данном случае,

1. Willaime, J.-P. (2007) "Different Models for Religion and Education in Europe", in R. Jackson, et. al. (ed.) *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, p. 57. Münster: Waxmann.

как постоянное уменьшение количества верующих (как по самоидентификации, так и практикующих) и, соответственно, рост числа людей, которых можно считать нерелигиозными (*«nones»*) или религиозно индифферентными.

Во-вторых, если и есть нечто, что можно обозначить как «постсекулярное» или как «десекуляризацию», то, как мне кажется, суть этого явления состоит в разных формах «реполитизации» религии. Нео-национализм и политика публичной идентичности снова и снова обращаются к религии: с одной стороны, к традиционной религии большинства (в Европе это — та или иная форма христианства), с другой стороны — к исламу. Другой момент, часто близко связанный с первым, — это дискуссии о «правильном» или желаемом соотношении религии и политики, религии и демократии, религии и социальной интеграции, а также дискуссии о теоретической и фактической связи религии (особенно ислама) и насилия/терроризма. Можно сказать, что религия стала в какой-то мере центральной и живо обсуждаемой темой публичных дебатов.

В-третьих, европейские публичные и политические дискурсы о религии (о религии и политике, о «правильном» и «неправильном» месте религии в обществе, в публичной сфере, в государстве) относятся прежде всего к двум религиозным традициям — исламу и доминирующему христианству. Именно ислам в лице мусульманских меньшинств, а также страх перед исламом, существующий уже не первое десятилетие, влияют на дебаты, касающиеся РО. И хотя в некоторых частях Европы все еще говорят об «опасных культах» (например, сайентологии), все же исламофобия, безусловно, теперь уже затмила страх перед «культами» и новыми религиозными движениями; причем речь идет не только о страхе перед воинственными мусульманами или мусульманами-террористами, но перед опасностью роста мусульманского присутствия как такового.

Таким образом, «реполитизация» религии включает то, что можно назвать «секьюритизацией» религии[2]. Религия — в осо-

2. Секьюритизация становится обоснованием различных инициатив — политических, общественных, образовательных, направленных на защиту *порядка*. Уле Уэвер (*Ole Wæver*), известный датский политолог, предложил теоретическое осмысление исследований репрезентации ислама в СМИ. См., например, о применимости этого теоретического фундамента для изучения ислама в датских СМИ: Christensen, H.R. (2006) "Sikkerhedsliggørelsen af Islam: De syv landsdækkende avisers fremstilling af islam som en trussel i 2001", *Religion* 1: 57–68. О процессе исламизации иммигрантов и секьюритизации ислама в Дании см. также: Jensen, T. (2007) "Islam and

бенности ислам, но не только — составляет важную часть повестки не только для политиков, секретных служб и полиции национальных государств, но и политиков Европейского союза и тех организаций, которые ответственны за международную систему безопасности. Следовательно, не только новый тип «религиозного плюрализма», но и подобный новый тип «секьюритизации» религии (особенно ислама) в значительной степени отражается во многих рекомендациях, касающихся РО. И Толедские руководящие принципы ОБСЕ, и так называемый проект REDCo (*Religion on Education, Dialogue and Conflict*), и проект *Signposts* — все они так или иначе выражают надежду на то, что РО поможет сделать мир более безопасным, укрепить социальную и политическую сплоченность и противостоять конфликтам на религиозной почве[3].

Теперь мне хотелось бы подчеркнуть еще одну, не менее важную, отправную точку для анализа моделей РО: во многих странах государственная школа, как и прежде, остается ключевым инструментом государства по воспитанию и социализации будущих граждан, которые разделяли бы наиболее важные «ценности» данного общества и государства. Очевидно, что эти «ценности», или так называемые «культурное наследие» и «национальная идентичность», всегда находились под сильным влиянием господствующей религии. Эти «ценности» или «общие предпочтения» рассматриваются как предпосылки «правильного общества», социального, морального и политического порядка, а увеличение числа граждан или жителей, которые могут не разделять эти ценности и предпочтения, рассматривается как угроза порядку, благополучию и безопасности.

Muslims in Denmark. An Introduction", *ILU. Revista de Ciencias de las Religiones Anejos, Anejo XXI*: 107–138; Jensen, T. (2012) "The Muhammad Cartoons: Freedom Fighting and Islam Bashing", in A. Humayun, F. Hafez (eds) *From the Far Right to the Mainstream*, pp. 91–111. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

3. Все упомянутые наднациональные рекомендации котируются весьма высоко, но, на мой взгляд, несколько переоценены; см., например: Jackson, R. (2014) *Signposts — Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Council of Europe Publishing: Strasbourg Cedex. Эти рекомендации претендуют на то, что учитывают строгие религиоведческие подходы. Однако, как выявляет мой анализ, эти проекты скорее содержат в себе про-религиозную или межрелигиозную повестку: см. Jensen, T. (2008) "RS based RE in Public Schools — A Must for a Secular State", *NUMEN* 55(2-3): 133–136; Jensen, T., Kjeldsen, K. (2014) *Baseline Study. European Projects and Recommendations Involving Religious Education (RE)*. EU, Lifelong Learning Programme: Intercultural Education through Religious Studies (IERS).

Следовательно, анализ проблематики РО неизбежно должен учитывать эти разные аспекты: с одной стороны, реакцию системы РО на все более много-религиозное общество, а с другой стороны, стремление государства использовать РО для защиты и укрепления традиционной религии большинства, ее ключевой роли в сохранении неизменной национальной идентичности, то есть фактически ради защиты той культурно-религиозной системы, которая господствовала в прошлом. Поэтому часто основные цели РО остаются неизменными, даже если вводятся новые термины и формулируются новые цели, отражающие перемены. Точно так же предложенный школьный предмет о религии, представляемый как альтернатива традиционному конфессиональному образованию, на деле часто не является реальной альтернативой, а скорее подменяет собой конфессиональное образование, и именно последнее часто ассоциируется с источником тех моральных принципов, которые могут быть основой «правильного общества».

Религиозное образование: краткий обзор и терминология

«Религиозное образование» и его аббревиатура — РО (*RE*) имеют широкое хождение и означают разные виды учебных программ по преподаванию религии (или знаний о религии) в школе. РО, как на бумаге, так и на практике, принимает разные формы, которые уже многократно описаны[4].

Хотя российский читатель может ознакомиться с чрезвычайно полезным обзором моделей РО в статье Марианны Шахнович в этом номере журнала, я все же позволю себе кратко остановиться на нескольких классификациях, категориях и терминах, которые реже встречаются в других работах.

4. Ряд книг и статей о РО, указанных в библиографии, включают описание терминологии и видов РО. Тем не менее, с точки зрения религиоведческого анализа, особого внимания заслуживают: Alberts, W. (2007) *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*. Berlin: Walter de Gruyter; Alberts, W. (2008) "Didactics of the Study of Religions", *NUMEN* 55(2-3): 300–334; Jensen, T. (2005) "European and Danish Religious Education: Human Rights, the Secular State, and 'Rethinking Religious Education and Plurality", *Journal of Religion & Education* 32(1): 60–78; Willaime, J.-P. "Different models for religion and education in Europe". Обзор дискуссий, отличающихся от чисто религиоведческого подхода, можно найти в Jackson, R. *Signposts — Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education* или Schreiner, P. (2015) "Religious Education in the European Context", in J. Berglund, Th. Lundén, P. Strandbrink (eds) *Crossings and Crosses. Borders, Educations, and Religions in Northern Europe*, pp. 139–153. De Gruyter.

РО в рамках государственного светского образования в общеобразовательных школах, будь то начальная или средняя, может осуществляться в виде включенных в обычное расписание *конфессиональных уроков*, поддерживаемых государством (в разных формах), ведущихся учителями (или «учителями-проповедниками», *preacher-teachers*), прошедшими подготовку и получающими зарплату в соответствующей конфессии (религии большинства/меньшинства/деноминации и проч.), или же учителями, подготовленными государством и им оплачиваемыми. Хотя конфессиональное РО может принимать различные формы, оно, как правило, основано на учении данной религии/конфессии/деноминации, а его основная цель — сделать это учение религиозно и морально понятным для учеников, родители которых (чаще всего, хотя и не всегда) ассоциируют себя с соответствующей религией/конфессией или принадлежат к ней. Сегодня возможность отказаться от таких уроков — норма, и в таком случае школа предлагает альтернативу в виде урока этики, философии или сочетания этики, философии и религиоведения.

Конфессиональное РО — это и получение знаний *о* религии (*learning religion*), и получение знаний *у* религии (*learning from religion*), особенно у той, к которой принадлежит сам ученик. Как бы ни отличалось конфессиональное РО от религиозного воспитания в семье и от катехизации в религиозной общине, оно всегда означает введение ученика *внутрь учения* (*teaching into*) данной деноминации.

Неконфессиональное РО включает широкий спектр вариантов, но чаще всего оно — по крайней мере, в принципе и в отличие от конфессионального варианта — не может быть основано на учении какой-либо конкретной религии. Соответственно, преподаватели в данном случае получают подготовку не в религиозных организациях, а на светских государственных курсах для учителей. Опять же в теории (в случае неконфессионального РО) подход к изучаемым религиям должен быть беспристрастным, а используемые концепции и методы — одинаковыми для всех религиозных направлений, о которых идет речь на уроках. Это то, что называется *преподаванием знаний о религии (религиях)* (*learning and teaching* about *religion(s)*), и нередко утверждается, что этот подход по сути религиоведческий.

Именно такой вид РО распространен в Англии, Шотландии и Скандинавских странах. Следует добавить, что именно этот подход (объективность, критичность и плюрализм) считается соот-

ветствующим требованиям Европейского суда по правам человека (ЕСПЧ) к обязательному образованию, то есть такому, когда не предусмотрена возможность отказа или альтернативы — именно потому, что основанный на таких принципах курс не входит в противоречие с правами родителей[5].

Немецкая исследовательница Ванда Альбертс предложила иную классификацию, различающую *интегративное, сепаративное и аспектное РО* (*integrative, separative, dimensional*). Если первые два вида более или менее соответствуют конфессиональному и неконфессиональному РО; третий вид обозначает такой подход (принятый прежде всего во Франции), когда знания о религии преподаются не в виде отдельных специальных уроков в сетке школьного расписания, а в виде *аспектов* других школьных предметов, таких как история, искусство, литература; в таком случае преподавание знаний о религии не требует специальной подготовки учителей[6].

Еще одна типология разработана Катариной Франк на основе ее исследования РО в Швейцарии. Основываясь на различных эмпирических данных, включая наблюдения в школьных классах, Франк различает две формы: (1) знания о религии как таковой (*religiöse*) и (2) культурологический подход к передаче этого знания (*kulturkundliche*). Оба вида далее делятся на два ряда суб-категорий: (а) нарративное РО, догматическое РО, жизне-

5. См. дискуссию о проблемах, с которыми столкнулось РО в Норвегии, чтобы соответствовать нормам прав человека: Andreassen, B.-O. (2013) "Religion Education in Norway: Tension or Harmony between Human Rights and Christian Cultural Heritage?", *Temenos* 49(2): 137–164. Это своего рода образец, указывающий на то, как трудно формально неконфессиональному РО соответствовать не только нормам прав человека, но и религиоведческим стандартам.

6. См. Alberts, W. *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*. Ситуация во Франции связана со специфически французскими понятиями светского государства, государственной школы и с их отношениями с религией (французский принцип *laïcité*), а также с подходом к религии как феномену, который необходимо изучать как культурную и историческую переменную, в контексте места и времени, а не как нечто *sui generis*. Ср.: Kerchove, van den A. (2011) "Teaching about Religious Issues within the Framework of the French "Laïcité", in L. Franken, P. Loobuyck (eds) *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*, pp. 55–67. Münster: Waxmann; Gaudin, P. (2014) "Enseignments des faits religieux et laïcité en France", in J.-P. Willaime (ed.) *Le défi del'enseignement des faits religieux à l'école*, pp. 241–257. Paris: Riveneuve; Jensen, T., Kjeldsen K. (2014) *Baseline Study. Religious Education in France*. EU, Lifelong Learning Programme: Intercultural Education through Religious Studies (IERS) [http://iers.unive.it/about/research/, accessed on 04.02.2015].

ориентированное РО (*narrative, dogma-related, lifeworld-related*); (б) историческое, социологическое и сравнительное РО[7].

Автор этой статьи и Карна Хьелдсен совместно разработали еще одну классификацию (и терминологию). Она основывается на классификации, предложенной Дональдом Уиби для теологического или квази-теологического (*theology or theology-like*) изучения религии. Следуя за Уиби, мы используем термины *Конфессиональное РО* (с заглавной буквы) и *конфессиональное РО* (со строчной буквы). Последний вид формально (а, возможно, и фактически) не ассоциируется с какой-либо одной конкретной религиозной конфессией, но тем не менее все же основан на «религиозном понимании религии» и преследует, пусть даже имплицитно, цель «продвижения» религии, религиозности и религиозных ценностей как таковых. Уиби пишет:

> Любой способ некритического мышления о Боге или богах, опирающийся на откровение и авторитет или же на «теистическую презумпцию», а значит, отказывающийся допустить возможное не-существование Бога или богов, является «конфессиональной теологией». Такая теология есть разновидность того, что я предпочитаю называть «религиозным мышлением», которое целиком существует в рамках религиозных допущений или же внутри конкретной религиозной традиции и потому является несовместимым с тем, что мы далее будем рассматривать как базовую минимальную предпосылку для академического изучения религии[8].

Анализ многочисленных якобы неконфессиональных и нерелигиозных форм РО выявил множество следов подобного «религиозного мышления», независимо от того, присутствует ли оно внутри общего поля религиозных допущений или же в конкретной религиозной традиции, и я считаю, что подобное «конфессиональное

7. См. в частности Frank, K. (2010) *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*, Stuttgart, Kohlhammer; Frank, K. (2015) "Von der Grundlagenforschung zur Anwendung. Eckdaten einer empirisch gegründeten Religionsdidaktik", in E.-M. Kenngott, et al (Hgs.) *Konfessionell — interreligiös — religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, ss. 197–216. Stuttgart, Kohlhammer; Frank, K., Bochinger, Ch. (2008) "Religious Education in Switzerland as a Field of Work for the Study of Religions: Empirical Results and Theoretical Reflections", *NUMEN* 55(2-3): 183–217.

8. Wiebe, D. (1984) "The Failure of Nerve in the Academic Study of Religion", *Studies of Religion* 13: 405.

РО» (со строчной буквы) имеет много общего с «жизне-ориентированным РО» по вышеуказанной классификации Франк.

В принципе, можно говорить вообще о *религиозном РО* (а также *межрелигиозном РО*) — в противовес *нерелигиозному* или *светскому РО*, поскольку термин «конфессиональное» может восприниматься как слишком близкий к системе катехизации или как обозначающий формирование конкретной «конфессии» («вероисповедания»). Как уже было сказано, следует различать *преподавание религии* — в противовес *преподаванию знаний о религии* (*teaching religion* vs. *teaching about religion*), а также *получение знаний о религии* — в противовес *обучению религии* (*learning about religion* vs. *learning from religion*). Позиция таких ученых, как Альбертс, некоторых других, как и моя собственная, состоит в том, чтобы поддержать неконфессиональное, светское, нерелигиозное РО, основанное на получении знаний не из самой религии, а из религиоведения (*the study of religion*)[9].

Мультиконфессиональное и неконфессиональное религиозное образование как ответ на перемены и вызовы

Как я уже обозначил во введении, доминирующие дискурсы о вызовах глобализации, росте религиозного многообразия, правах человека, столкновении культур нашли свое отражение в ряде наднациональных рекомендаций — в частности, в рекомендациях Совета Европы, ЕС и ОБСЕ. Эти рекомендации рассматривают РО как ключ к решению конфликтов или шаг на пути к защите прав человека, толерантности, миру и взаимоуважению.

Все эти рекомендации объединяет указание на необходимость поиска гарантии того, что школы обеспечивают такое преподавание о религии, которое является взвешенным, беспристрастным и выдержанном в духе плюрализма. Составители этих рекомендаций видят целью РО развитие у учащихся гражданской ответственности и толерантности, а также вклад в развитие межкультурного и межрелигиозного диалога, в укрепление общественной солидарности, демократии и прав человека.

Вызовы, о которых шла речь, отражены не только в международных рекомендациях — они очевидны и в отдельных стра-

9. Насколько я помню, такая формулировка впервые была предложена Вандой Альбертс (Alberts, W. "Didactics of the Study of Religions", pp. 320–321).

нах, в том числе там, где продолжает господствовать религиозное образование, поддерживаемое конфессиональным государством (например, в некоторых преимущественно католических странах, как Италия и Испания, а также почти во всех землях Германии[10]).

В немецких «землях» наблюдается явный рост того, что можно назвать «мульти-конфессионализмом», то есть рост количества деноминаций, сторонникам которых разрешено предлагать своим детям конфессиональное РО при поддержке и за счет государства, но силами религиозных институций (католических, протестантских, православных, иудейских или мусульманских). Те же тенденции заметны при анализе общегосударственных и местных образовательных программ и учебников, а значит, и непосредственно на уроках: несмотря на то, что преподавание в основном сосредоточено на соответствующей религии/конфессии, считается нормой рассказ и о других религиях/конфессиях, даже если такой рассказ не вполне отвечает требованиям объективности, нейтральности, беспристрастности и критичности, которые предъявляются курсом РО, основанном на религиоведческом подходе.

Таким образом, другие религии все же присутствуют в конфессиональном РО в Германии. Однако его цель (в отличие от неконфессионального РО в Дании, Норвегии и Швеции), несмотря на все международные рекомендации и вопреки присутствию других религий, состоит, по большому счету, в знакомстве учеников с догматикой, ритуалами и историей «своей» церкви/религии и демонстрации ее актуальности как для современного общества, так и для формирования идентичности учеников. РО направлено на формирование личной духовно-религиозной идентичности ученика и так называемого «религиозного измерения» как

10. См. недавние отчеты по РО в этих странах в: Jensen, T, Kjeldsen, K. (2014) *Baseline Study. Religious Education in Italy.* EU, Lifelong Learning Programme: Intercultural Education through Religious Studies (IERS) [http://iers.unive.it/about/research/, accessed on 20.11.2017]; Jensen, T, Kjeldsen, K. (2014) *Baseline Study. Religious Education in Spain.* EU, Lifelong Learning Programme: Intercultural Education through Religious Studies (IERS) [http://iers.unive.it/about/research/, accessed on 20.11.2017]; Jensen, T, Kjeldsen, K. (2014) *Baseline Study. Religious Education in Germany.* EU, Lifelong Learning Programme: Intercultural Education through Religious Studies (IERS) [http://iers.unive.it/about/research/, accessed on 20.11.2017]. Ситуация во Франции, разумеется, особая (см. отчет по Франции также в: Jensen, T., Kjeldsen, K. (2014) *Baseline Study. Religious Education in France.* EU, Lifelong Learning Programme: Intercultural Education through Religious Studies (IERS) [http://iers.unive.it/about/research/, accessed on 20.11.2017], а также Kerchove, van den A. "Teaching about Religious Issues within the Framework of the French "Laïcité"; Gaudin, P. "Enseignments des faits religieux et laïcité en France").

фундаментального измерения человеческой жизни и источника истинных ценностей и морали. Другие же религии преподаются для того, чтобы ученик мог сделать правильный личный выбор в мире с разнообразными мировоззрениями, и для того, чтобы развить его способность к активной гражданской позиции и толерантности, а также к межкультурному и межрелигиозному диалогу[11].

Религиозное образование в Скандинавских странах[12]

Норвегия[13]

В Норвегии преобразования и изменения, о которых мы говорили выше, также стали постепенно заметны: существенный поворот к неконфессиональному РО произошел в конце 1960-х годов. В 1969 г. РО приняло форму *Kristendomskunnskap (Знание христианства)*; затем, в 1997 г., — KRL, *Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* (*Знание христианства, религии и философии как жизненных ориентиров*); в 2008 г. — RLE, *Religion, livssyn og etik* (*Религия, философия жизни и этика*); наконец, в 2015 г. — KRLE, *Kristendom, Religion, livssyn og etik* (*Христианство, религия, мировоззрение, этика*).

Все эти перемены в названии курса весьма красноречивы: от почти конфессиональной христианской индоктринации (*instruction-like teaching*) — к неконфессиональному рассказу о христианстве, других религиях и нерелигиозных мировоззрениях и этике; затем — к неконфессиональному рассказу о религии,

11. Следует упомянуть, что в странах с доминирующем конфессиональным образованием (таких как Испания, Италия, Германия и Бельгия) есть попытки по введению той или иной формы неконфессионального РО. Однако я не буду здесь затрагивать этот вопрос.

12. Скандинавия в данном случае включает в себя лишь Данию, Норвегию и Швецию и не включает Финляндию и Исландию. Современные исследования и обзоры РО в «Нордических странах» (включая все упомянутые) опубликованы в специальном тематическом номере журнала *Temenos, Nordic Journal for Comparative Religion 2013* 49(2), приглашенными редакторами которого были Ванда Альбертс и автор этих строк (*Temenos* — журнал в открытом доступе, и все его материалы можно скачать бесплатно http://ojs.tsv.fi/index.php/temenos/issue/view/1154). Говоря здесь о ситуации в Норвегии и Швеции, я в значительной мере опираюсь на этот специальный номер; при этом ответственность за изложение результатов в данном случае лежит целиком на мне.

13. См. Andreassen, B.-O. "Religion Education in Norway: Tension or Harmony between Human Rights and Christian Cultural Heritage?".

мировоззрениях и этике; позднее — вновь о религии, мировоззрении и этике, но снова с заметным акцентом на христианстве как на первостепенной и главной религии.

В Норвегии, как и в других странах, РО часто рассматривалось и использовалось в качестве важного орудия в культурных войнах, когда государство и органы образования постоянно стремились к тому, чтобы этот школьный предмет *преимущественно* выполнял роль защиты христианства и норвежкой культуры как культуры христианской, но *также* и как курс, поддерживающий уважение к иным традициям, демократию, нормы прав человека (включая свободу вероисповедания), взаимопонимание и таким образом — социальную сплоченность. Можно даже утверждать, что РО использовалось, в том числе в последнее время, как маркер и основа национальной идентичности, глубоко укорененной в доминирующем христианстве; оно выполняло роль «защитного укрепления» или «меры безопасности» для предотвращения возможных социальных или культурных беспорядков, вызванных глобализацией и ростом религиозно-культурного плюрализма.

В то самое время, когда переход от KRL к RLE продемонстрировал усилия норвежского правительства привести РО в соответствие с международным правом в сфере свободы вероисповедания, равенства, демократии и толерантности, эта ситуация рассматривалась в ООН и ЕСПЧ, которые обратили внимание на попытки нео-националистов использовать этот школьный предмет, чтобы поставить знак равенства между норвежской культурной и христианской культурой. Тщательный анализ RLE в 2015 г. привел некоторых исследователей (в частности Альбертс[14]) к выводу, что справедливей было бы называть предмет не RLE, а KRLE (добавив в начале слово «христианство»), так как «другие религии» и «религия вообще» присутствуют в нем не сами по себе, а именно в соотнесении с «нашей», доминирующей религией (христианством). Именно так и произошло: курс был скорректирован решением правоцентристского правительства, включающего христианских демократов, и получил название KRLE. Христианство — неотъемлемая часть «нашей» Норвегии, норвежской культуры и наследия и потому оно должно передаваться будущим гражданам, включая как недавних мигрантов и беженцев, так и растущее число религиозно индифферентных (*nones*).

14. См. Ibid., p. 147.

Швеция[15]

В том же 1969 г., когда в Норвегии ввели неконфессиональное *Kristentumskunnskap*, в Швеции реализовали программу *Religionskunskap* вместо *Kristendomskunskap* — «религиозное образование» вместо «изучения христианства». Важным рубежом стал 2000 год, когда в Швеции приняли решение о секуляризации: с этого года понятие государственной церкви ушло в прошлое. Более того, шведская Конституция (в отличие, например, от датской) предписывает государству способствовать развитию мультикультурного общества, предполагая интеграцию, а не ассимиляцию прибывающих в страну «других». В то же время необходимо отметить, что Швеция (опять же по контрасту с Данией) до сего дня (2017 г.) настаивала, вопреки некоторым ограничениям последних лет, на открытии границ для весьма большого количества беженцев и иммигрантов, включая иммигрантов из мусульманских стран. Точно так же политическая элита Швеции открыто отвергает ксенофобскую (исламофобскую) ультраправую националистическую политическую партию *Sverigedemokraterna*. Для сравнения, в Дании партия того же толка — *Dansk Folkeparti* — на протяжении десятилетий играет весьма значительную роль в политике в целом и в выработке политической линии в отношении иммиграции, культуры, образования, а также ислама и мусульман.

Следовательно, вполне естественно предположить, что шведская система РО находится среди наиболее продвинутых в том, что касается включения других религий, кроме господствующей лютеранской формы христианства, а также других нерелигиозных мировоззрений; в целом перед нами почти идеальная модель секулярного, беспристрастного, нейтрального и основанного на религиоведении РО. В отличие от Дании, государственный учебный план РО в Швеции содержит требование с первого же дня обучения давать сведения о различных религиях мира и разных формах христианства, подчеркивая важность тех религий, которые находятся «в пространственной близости». Несмотря на употребление слова «иные/другие» (в сочетании «христианство и другие мировые религии»), эта «инаковость иных религий» в шведской программе РО сознательно приглушается. В целом,

15. О шведском РО см.: Berglund, J. (2013) "Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?", *Temenos* 49(2): 165–184; также Alberts, W. *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*.

шведская политика в этой области, с ее ярко выраженной мультикультурной направленностью, рассчитана на укрепление такой модели национально-культурной идентичности, которая не предполагает тесной связи с господствующей религией.

Однако, как заметила Дженни Берглунд, шведское РО все же «замариновано» в лютеранском протестантском христианстве. Кроме того, культурные войны, с многочисленными отсылками к религии со стороны большинства партий, разыгрались и в Швеции во время пересмотра силлабуса (программы курса) в 2010 г., когда министр образования настаивал на более отчетливом разграничении христианства и иных мировых религий. При этом в курс было введено изучение псалмов. Государство, вопреки мультикультурному подходу, настаивает на важности «этики, выработанной христианской традицией как фундаментом шведских общественных ценностей»[16].

Рассматривая ситуацию в Норвегии и Швеции, очевидно, что РО включает в себя иные религии, отличные от доминирующего христианства. Системы РО приняли во внимание влияние глобализации и растущего плюрализма. Тем не менее столь же очевидно и то, что РО — инструмент поддержания и опоры «мы-идентичности» христианского большинства. Возможно, в моем анализе двух этих скандинавских стран я нахожусь под влиянием опыта моих собственных исследований школьного РО в Дании. Рассмотрим теперь более подробно датский случай.

Дания[17]

Folkeskolen (народные школы) — общее название датских начальных и средних государственных школ. Это сочетание созвучно названию государственной евангелическо-лютеранской церкви, *Folkekirken*

16. Berglund, J. "Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?", pp. 172–173, 175–176.

17. См. в первую очередь: Jensen, T., Kjeldsen, K. (2013) "RE in Denmark — Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present", *Temenos* 49(2): 185–223, а также Jensen, T., Kjeldsen, K. *Baseline Study. European Projects and Recommendations Involving Religious Education (RE)*; см. также другие мои работы, упомянутые выше. Некоторые фрагменты нижеследующего обзора практически полностью совпадают с фрагментами статьи, указанной выше в этом примечании. Изложение процессов до 1989 г. и анализ важных изменений в 1989 г. см. в: Jensen, T. (1994) "Islam i bestemmelserne for religionsfaget i folkeskolen, gymnasieskolen og på HF", in T. Jensen (ed.) *Islam i skolen*, pp. 24–31, 40ff. Københavnerstudier i tospogethed 20. Danmarks Lærerhøjskole, Center for multikulturelle studier, Institut for Dansk, Fremmedsprog og Religion: København.

(Народная церковь), которая, согласно конституциям 1849 г. (§3) и 1953 г. (§4), пользуется прямой поддержкой государства.

Folkeskolen (тогда под другим названием) были основаны в 1814 г., в них преподавали религию (христианское учение), чтение, письмо и арифметику. Закон об образовании гласил, что образование в школе должно в целом способствовать *dannelse* (формированию, *Bildung*) детей, что в то время, конечно, было непредставимо без лютеранского учения и неотделимо от него. Правильное общество было христианским обществом, а добропорядочный гражданин — непременно христианином.

Я убежден, что эта цель и этот образ мыслей были и остаются доминирующими — несмотря на все последующие модификации, связанные с историческими переменами, и вопреки секуляризации и плюрализации. Впрочем, сейчас утверждается, что так называемые христианские ценности теснейшим образом связаны со светскими, демократическими и правозащитными ценностями и рассматриваются как инструмент имплицитного или эксплицитного формирования гражданственности, и это касается как РО, так и школы в целом[18].

Вплоть до 1933 г. школьное образование в целом осуществлялось в согласии с учением церкви, а до 1937 г. государственная церковь была надзирающим и проверяющим органом. В 1933 г. контроль церкви над школой ограничили собственно религиозным образованием, а с 1949-го по 1970 г. (когда этот контроль окончательно отменили) «власть» священника в школе состояла лишь в праве присутствовать на уроках РО. В Законе об образовании 1937 г. статья о соответствии школьного образования учению церкви была удалена. Вместо этого параграф 1(3) Закона об образовании гласил, что «христианское обучение (по-датски *kristendomsundervisningen*) в народных школах должно соответствовать евангелическо-лютеранскому учению («доктринам» = *Lære* по-датски) Народной церкви» (Undervisningsministeriet 1937). В 1960 г. название сменили на *Kristendomskundskab/religion*, и теперь методические рекомендации допускали возможность рассказа об «иностранных религиях». Вплоть до 1975 г. РО было открыто конфессиональным.

С принятием нового Акта об образовании в 1975 г. предмет получил новое название — *Kristendomskundskab* (знание о христианстве), и соответствующий параграф 5(1) основного Закона об образовании

18. Ср. с настоящим законом об образовании [https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=145631, accessed on 30.01.2015].

теперь звучал так: «Главной областью в изучении христианского учения является евангелическо-лютеранское христианство датской Народной церкви (Folkekirken) (Undervisningsministeriet 1975a)». В 1975 г. также ввели новую обязательную *тему* (но не отдельный *предмет*) — *Fremmede religioner og andre livsanskuelser* (*Иностранные религии и иные мировоззрения*). Однако рассказ об «иностранных религиях» происходил лишь в 6-9 и 10 классах и только в качестве составной части основных школьных предметов: датского языка, истории, географии, обществоведения *(Samtidsorientering')* и предмета «знания о христианстве» *(Kristendomskundskab).*

Хотя введение этой дополнительной темы (об «иностранных религиях») свидетельствовало об академическом подходе к изучению религии, именно теология доминировала в преподавании христианской религии в рамках *Kristendomskundskab*. Несмотря на то, что изучение христианских текстов предполагало определенный историко-критический подход, не менее важным считалось следующее: «дать ученикам понимание религиозных представлений, которые способствовали бы их формированию и самостоятельности в решении экзистенциальных жизненных вопросов (*menneskelige livsspørgsmål*] личного или социального характера» (*Undervisningsministeriet* 1975b, §4, stk 3).

Таким образом, все еще подразумевалось, что существует естественная связь между религией, религиозными понятиями, с одной стороны, и экзистенциальными вопросами и моралью, с другой. Преподавание религии, в особенности христианства, по-прежнему имело целью содействовать формированию высоконравственных и ответственных граждан.

Об особом статусе предмета и после 1975 г. (и до сих пор, в 2017 г.) свидетельствует также следующее обстоятельство: уроки РО приостанавливаются в 7-м или 8-м классе, в период, когда большинство учеников посещают подготовительные занятия в церкви перед конфирмацией; при этом возможность уклонения сохраняется. Кроме того, РО было единственным школьным предметом, отдельно упомянутым в общих целях Закона об образовании. Секуляризация и деконфессионализация были, таким образом, далеки от завершения. Именно поэтому мы назвали этот предмет «конфессиональным» (со строчной буквы)[19]. Таким он и остается до сего дня.

19. Jensen, T., Kjeldsen, K. "RE in Denmark - Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present", pp. 188–189.

Если 1975 год был пиком секуляризации РО в Дании, то 1989-й можно рассматривать как первый и самый очевидный шаг к десекуляризации. Поскольку в то же время можно было наблюдать пусть и незначительный, но все же рост религиозного разнообразия, датские власти решили, что именно РО как нельзя лучше подходит для продвижения «датской культуры» как культуры христианской. Цели предмета были заново сформулированы следующим образом:

> Цель... в том, чтобы учащиеся приобрели знания о христианстве в его разных проявлениях в прошлом и настоящем. Отправной пункт — это истории из Библии. Учеников следует познакомить с фундаментальными ценностями датской культуры... В средней школе вводится представление о взаимоотношениях (или «встрече», *mødet*) христианства с другими религиями и мировоззрениями (*livsopfattelser*), чтобы ученики получили представление (*får forståelse for*) об иных образах жизни и установках (*Undervisningsministeriet* 1989).

С этого момента впервые в РО был введен отдельный предмет о других, нехристианских религиях. Нигде четко не объясняется, *почему* это произошло, но тщательный анализ соответствующей части методических рекомендаций (Afsnit 5, Kapitel II) позволяет выделить два важных фактора: то, что сегодня называют «глобализацией» (в те годы она выражалось в том, что датчане стали чаще ездить заграницу, а иностранцы-иммигранты, наоборот, приезжать в Данию), и то, что называется «секуляризацией». Однако, очевидно и то, что «иностранные религии» были введены в программы постольку, поскольку «христианство в наши дни находится в глобальном диалоге с нехристианскими религиями», и эта точка зрения зафиксирована в учебном плане курсов для преподавателей РО 1985 г.[20]

Впрочем, как видно из преамбулы к административным указаниям министра образования Б. Хаардера (*Undervisningsministeriet* 1989), «другие религии и мировоззрения» ассоциируются с тем, что считается *åndløshed og okkultisme* — бездуховностью и оккультизмом, и тогда появляется соблазн заключить, что так называемые «иностранные религии» (и религии за пределами Дании,

20. Cp. Jensen, T. "Islam i bestemmelserne for religionsfaget i folkeskolen, gymnasieskolen og på HF", p. 39, 41ff.

и религии меньшинств внутри нее), а также «иностранный образ жизни» (по-прежнему «иностранный», даже если он существует здесь, среди «нас») были введены в программу исключительно ради того, чтобы их опровергнуть и бороться с их влиянием на доминирующую датскую культуру — культуру большинства. Преподавание должно было строиться в форме «встречи христианства с другими религиями». Как религиоведу мне так до конца и не удалось выяснить, что подразумевалось под этими словами; одно я знаю точно: религии никогда не «встречаются», никогда не «вступают в диалог»; религии не говорят и не ходят.

Гораздо яснее, хотя все же весьма странно, на мой взгляд, выглядит в методических рекомендациях это утвердительное «мы» — сочетание теологически укорененного «мы» датского христианского большинства с секуляризованным «мы» того же большинства, поскольку датское христианское «мы», в отличие от мусульманского «они», *принимает* секуляризацию. В таком контексте «секулярность» как бы означает более «зрелую» и «утонченную» форму религии — религии как частного, духовного и морального феномена. В конечном итоге, изучение методических рекомендаций приводит нас к выводу о встрече датского «мы» с «детьми иммигрантов» (то есть мусульман), которые стали «учениками датской школы, где они заметны благодаря особой одежде, особым пищевым привычкам и девиантному отношению к большей части того, что кажется нам естественным» (*Undervisningsministeriet* 1989, 43)[21].

Таким образом, очевидно, что присутствие «другого» явным образом отразилось в концепции РО уже в 1989 г. Сами «мы» не до конца понимали, что подразумевалось под этим «мы», разве что было понятно, что «мы» — это не «они», а «они» — «не из наших». Это было явным проявлением нео-романтической и неонациональной политики идентичности, и системе РО, а также школе в целом была отведена роль инструмента пропаганды, «прививания» датской культуры как культуры христианской, и задача была в том, чтобы именно таким образом попытаться (ре)социализировать и (ре)христианизировать учеников-христиан (точнее, *недостаточно христианских*, излишне секуляризированных христиан), а также интегрировать или скорее даже ассимилировать «других». О «других» религиях можно рассказать так, чтобы это привело к пониманию, а значит и к терпимо-

21. Ibid., p. 42–49.

сти; но здесь и речи нет о близости или знакомстве (*intimacy and familiarity*), как в случае преподавания христианства.

Именно 1989 год и именно то, как в рекомендациях позиционируется ислам, можно считать поворотным пунктом к «секьюритизации религии», а значит, и «секьюритизации РО». Первые признаки культурных войн (борьбы против ислама), которые разыгрывались в публичной и политической сферах в 1990-е и 2000-е, можно было уже обнаружить в конце 1980-х.

В последующий период, вплоть до 2004 г., РО изменилось во многих отношениях, но не по сути. В 1993 г. цели, сформулированные в *Kristendomskundskab*, были провозглашены целью школьного образования вообще: параграф 1 статьи 3 Акта об образовании от 1993 г. гласил: «Народные школы [*Folkeskolen*] должны познакомить учеников с датской культурой и внести вклад в их понимание других культур». В подготовительных материалах к Акту христианство названо конститутивным фактором датской культуры, в то время как понятие «другие культуры» отнесено к «другим, неевропейским культурам, повлиявших на иммигрантов» (*Undervisningsministeriet* 1993).

Акт об образовании 1993 г. недвусмыслен: датская школа рассматривается как ключевой инструмент политики идентичности, а выше процитированные «цели» относятся теперь не только к РО, но и ко всем предметам и к школе в целом. Эти идеи отражали доминирующий политический и публичный дискурс, порожденный ощущением угрозы для культурной идентичности, угрозы, которая исходила от европейской интеграции, глобализации и самое главное — от ислама и мусульманской иммигрантской общины.

В новом учебном плане *Kristendomskundskab* в 1995 г. христианский теологическо-экзистенциалистский подход остается, но описательную теологию сменяет христианская философия жизни (*life-philosophy*) и некое универсальное «религиозное измерение». Цели были обозначены так:

> Ст. 1. ...учащиеся осознают и понимают, что религиозное измерение важно для мировоззрения (*livsopfattelsen*) каждой личности и для отношений человека с другими людьми. Преподавание предмета берет за отправную точку христианство в его историческом и современном контекстах.
>
> Ст. 2. Учащиеся должны получить знание о библейской истории и осознавать важность христианства для фундаментальных цен-

ностей нашей культуры (*kulturkreds*). Кроме того, учащиеся должны получить знания о нехристианских религиях и мировоззрениях (*livsanskue-lser*) для того, чтобы понимать иной образ жизни и иные установки.

Ст. 3. Предлагая ответы на различные экзистенциальные вопросы (*livsspørgsmål*) в христианстве, других религиях и мировоззрениях (*livsopfattelser*), курс призван дать ученикам основу для выработки личной и ответственной позиции и образа действий по отношению к другим людям и к природе (Undervisningsministeriet 1995).

Как показывают исследования религиоведов[22] и университетских преподавателей[23], «религиозное измерение» и связанная с ним «философия жизни», являющиеся, вместе с христианством и библейской историей, отправными точками в обучении, непосредственно связанны с лютеранско-протестантской экзистенциальной теологией и теологической философией жизни. Так специфическое направление христианской теологии стало доминирующим подходом РО.

В 2004 г. учебная программа, по сути оставаясь прежней, претерпевает некоторые изменения: в отношении «нехристианских религий и других мировоззрений» методические рекомендации (но не нормативные документы) впервые дают возможность учителям, по их усмотрению, вводить понятия и символы других религий уже в начальной школе (*Undervisningsministeriet* 2005, 38). Однако рекомендации отнюдь не делают этого обязательным — даже в школах тех городских районов, где присутствие «других» (детей мигрантов-мусульман) очень вероятно.

В 2005 г. была введена в действие новая редакция Акта об образовании с целью усиления преподавания предметов, связанных с *kulturbærende* (национально-культурным наследием), и ко-

22. См. Jensen, T. (1997) "Familiar and Unfamiliar Challenges to the Study and Teaching of Religions in an Increasingly Religious and Multireligious Context", in N.G. Holm (ed.) *The Familiar and the Unfamiliar in the World Religions. Challenges for Religious Education Today*, pp. 199–223. Åbo: Åbo Akademi University; Jensen, T. (2013) "A Battlefield in the Culture Wars: Religious Education in Danish Elementary School 1989–2011", in A. Jödicke (ed.) *Religious Education Politics, the State, and Society*, pp. 25–49. Würzburg: ERGON.

23. Böwadt, P.R. (2007) *Livets pædagogik: en kritik af livsfilosofien og dens pædagogisering*. København: Gyldendal; Böwadt, P.R. (2009) "The Courage to Be: The Impact of Lebensphilosophie on Danish RE", *British Journal of Religious Education* 31(1): 29–39.

миссия по пересмотру учебной программы *Kristendomskundskab*, возглавляемая священником государственной Евангелическо-лютеранской церкви[24], предложила повысить статус и подчеркнуть важность библейских нарративов в рамках предмета. Акт об образовании 2014–2015 гг. по сути также мало отличается от описанных выше[25]. Стоит, впрочем, отметить, что право учителя по желанию или необходимости изучать другие нехристианские религии до 7-9 ступени сформулировано здесь более четко.

Заключительные замечания

Религии мира уже более века являются предметом научного изучения со стороны исторической компаративистики и религиоведения. Можно говорить о том, что интерес к религиям, отличным от «нашей» собственной, остается характерной чертой европейского подхода к изучению религии (даже если в последнее время несколько больше внимания уделяется современным религиям внутри Европы)[26]. Конечно, именно теология породила истори-

24. Такая практика в рамках РО в общеобразовательной школе совсем не редкость, даже скорее правило, чем исключение. См.: Jensen, T., Kjeldsen, K. "RE in Denmark — Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present", p. 200, прим. 20.

25. См. ссылки на следующие тексты: Undervisningsministeriet, Fælles Mål, Kristendomskundskab. Faghæfte 3, 2009. http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Kristendomskundskab; Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse om lov om Folkeskolen, 2014 [https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=145631, accessed on 20.11.2017].

26. Об изучении религии в Европе см. три работы М. Стаусберга: Stausberg, M. (2007) "The Study of Religion(s) in Western Europe (I): Prehistory and History Until World War II", *Religion* 37: 294–318; Stausberg, M. (2008) "The Study of Religion(s) in Western Europe (II): Institutional Developments After World War II", *Religion* 38: 305–318; Stausberg, M. (2009) "The Study of Religion(s) in Western Europe III: Further Developments After World War II ", *Religion* 39: 261–282. Также см. Antes, P. (2004) "A Survey of New Approaches to the Study of Religion in Europe", in P. Antes, A.W. Geertz, R.W. Warne (eds) *New Approaches to the Study of Religion*, Vol. 1, pp. 43–61. Boston: Walter de Gruyter. О возрастающем интересе к современной религии в Европе см.: Jensen, T. (2010) "The EASR within (the World Scenario of) the IAHR. Observations and Reflections", *Historia Religionum* 2: 82–83. Здесь я воздержусь от рассуждений о том, почему я считаю эту тенденцию прискорбной. См. также ответ на эту мою обеспокоенность в Stausberg, M. "The Study of Religion(s) in Western Europe III: Further Developments After World War II ", p. 277, и в статье о развитии РО в Дании в: Geertz, A.W., Jensen, T. (2014) "From the History of Religions to the Study of Religion in Denmark: an Essay on the Subject, Organizational History and Research Themes", *Temenos* 50(1):79–113. Отдельного внимания заслуживают слова Нинниана Смарта об идеальных целях изучения религии: «Религиоведение должно помочь людям осмыслить историю и другие культуры, отличные

ко-критический интерес к раннему неевропейскому христианству, а затем и к более поздним неевропейским формам христианства. Но все же центральной задачей теологии всегда было обслуживание потребностей религиозных институтов большинства — поиски способов сохранить релевантность этих институтов для современного человека и общества. Несмотря на все попытки приблизить теологические исследования к истории религий, отправным пунктом для теологии, как правило, было и остается убеждение, что именно *эта* религия, в конечном итоге, обладает ключами от врат в истинную благую жизнь, как в этом, так и в загробном мире.

Рассматривая РО в Европе ретроспективно, я нахожу достаточно оснований утверждать, что именно то, что сегодня часто называют «глобализацией», позволило государствам, органам образования в целом и системе религиозного образования, в частности, *заметить* религии и деноминации, отличные от религии большинства. В отличие от академического религиоведения, лишь в очень немногих национальных моделях РО (например, для старших средних классов в Дании[27]) осознавалась необходимость изучения этих «иностранных» религий — до тех пор, пока они оставались вне пределов европейских стран; до тех пор, пока они не начали массово пересекать европейские границы либо с их носителями — иммигрантами и беженцами, либо с помощью электронных медиа. Другие религии вошли в программы, учебники и классные комнаты РО, только когда они пересекли границы и пришли к «нам».

Все это открыло путь для множества европейских (национальных и наднациональных) рекомендаций о включении «иностранных» религий в учебные программы РО. Именно поэтому «мы» решили изучать религию наших соседей (а значит, и религии «наших» соучеников и их родителей — в классе, школе, районе, обществе, государстве и мире в целом), причем не только в рамках чисто *религиозных* межконфессиональных программ и про-

от нашей собственной. Следовательно, оно может играть жизненно важную роль в разрушении границ европейского культурного племенного сознания» (Smart, N. (1968) *Secular Education & The Logic of Religion*, p. 106. London: Faber and Faber).

27. Это не в последнюю очередь объясняется ее тесными связями с датскими академическими факультетами истории религии, потому, что именно эти факультеты в значительной степени отвечали за образование и подготовку учителей для старшей общеобразовательной школы в Копенгагене, начиная с 1912 года е. Ср. Geertz, A.W., Jensen, T. "From the History of Religions to the Study of Religion in Denmark: an Essay on the Subject, Organizational History and Research Themes", p. 82.

ектов, но и в более или менее светских, а также конфессиональных курсах РО.

Разумеется, во многом этот сдвиг происходит благодаря вторжению в нашу жизнь новых средств массовой коммуникации, особенно электронных новостных медиа и интернета (и также, хотя и в меньшей степени, благодаря массовой культуре, например, кино). Еще одним мощным фактором было то, что религия и особенно ислам — прежде всего радикальный, воинственный исламизм — стали центральной темой публичных дискуссий.

Несколько лет назад моя шведская коллега Дженни Берглунд начала свою исследовательскую работу о РО в пограничных городах Северной Европы с гипотезы, что физическое присутствие границы, физическое присутствие «другого», иногда физически ее пересекающего, приведет к более вероятному включению этого «соседа» и его религии в РО. Однако к концу исследования Берглунд и ее коллеги пришли к противоположному выводу. Берглунд пишет:

> Вместо того, чтобы принести в классную комнату знания о культуре и религии «другого» соседа, в класс приносят саму границу. Другими словами, имеются признаки того, что территориально (географически) близкое соседство, напротив, заставляет преподавателей религиозного образования в своей работе еще крепче держаться за «национальное»[28].

В своей собственной статье в том же сборнике[29] я выразил удивление, что шведские коллеги с самого начала не выдвинули этот результат в качестве первой гипотезы. Сам я именно так бы и сделал: мне казалось это естественным предположением, с какой бы стороны ни смотреть — в рамках ли теории построения идентичности, формирования нации или даже эмпирического анализа истории европейских стран (ведь все они так или иначе — «приграничные» в широком смысле слова).

Вероятно, стоило бы сделать оговорку о необходимости различать города и прочие места, где пространственная близость

28. Berglund, J., Lundén, Th., Strandbrink, P. (eds.) (2015) *Crossings and Crosses. Borders, Educations, and Religions in Northern Europe*, p. 118. Boston: Walter de Gruyter.

29. Jensen T. (2015) "Religious Education (RE) in Other Kinds of Bordertowns: Denmark as an Extreme and Exemplary Case", in J. Berglund, Th. Lundén, P. Strandbrink (eds) *Crossings and Crosses. Borders, Educations, and Religions in Northern Europe*, pp. 213–238. Boston: Walter de Gruyter.

другого — недавнее явление, и те приграничные зоны, где эта встреча произошла достаточно давно. Там, где пространственная близость все еще ощущается как нечто новое, инаковость может восприниматься как вызов, как проблема или угроза именно потому, что она недавняя. Угроза местному (социальному) порядку, соответственно, видится более сильной и более непосредственной в местах, где «другой» еще не стал частью (нового) порядка.

Принимая во внимание ситуацию в европейский странах, включая Скандинавию, вызовы нового религиозного разнообразия и плюрализма, необходимо сделать акцент на одном важном обстоятельстве: значимый другой — это мусульманин, а значимая новая религия — ислам. Секьюритизация религии и РО были бы непонятны, если бы ислам и мусульмане не рассматривались как угроза общественному, политическому порядку и привычному пониманию религии.

Одна из принципиальных целей национального образования — привить идеи и идеалы данного государства его будущим гражданам. Это значит — преподавать общий язык, общую историю и общее наследие, например, литературное или художественное, или же учение общей (государственной) религии, а также основанные на ней ценности. Сегодня это также означает и включение в программу других религий, но эта цель по отношению к первой вторична или же тесно с ней связана. Именно так обстоит дело в Дании, так же, безусловно, — в Норвегии и в некоторой степени — в Швеции. Точно так же устроено образование в странах Европы, продолжающих упрямо держаться за конфессиональное РО.

Только христианство считается основой социального порядка, образа добропорядочного гражданина, общей системы моральных ценностей. Добропорядочный гражданин — это тот, на кого повлияла религия большинства, христианство, а добропорядочное общество — то, которое основано на христианских ценностях или, как минимум, на «христианском культурном наследии». Однако сегодня, по всей видимости, уже существует согласие относительно того, что к этому фундаменту необходимо добавить некоторые знания о других, отличных от христианства, религиях, чтобы обеспечить свободу вероисповедания и соответствовать требованию толерантности к меньшинствам. И все же *добропорядочный космополит* должен быть глубоко укоренен в национальной христианской идентичности.

References

Alberts, W. (2007) *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*. Berlin: Walter de Gruyter.

Alberts, W. (2008) "Didactics of the Study of Religions", *NUMEN* 55(2-3): 300–334.

Andreassen, B.-O. (2013) "Religion Education in Norway: Tension or Harmony between Human Rights and Christian Cultural Heritage?", *Temenos* 49(2): 137–164.

Antes, P. (2004) "A Survey of New Approaches to the Study of Religion in Europe", in P. Antes, A.W. Geertz, R.W. Warne (eds) *New Approaches to the Study of Religion*, Vol. 1, pp. 43–61. Boston: Walter de Gruyter.

Berglund, J. (2013) "Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?", *Temenos* 49(2): 165–184.

Berglund, J., Lundén, Th., Strandbrink, P. (eds.) (2015) *Crossings and Crosses. Borders, Educations, and Religions in Northern Europe*. Boston: Walter de Gruyter.

Böwadt, P.R. (2007) *Livets pædagogik: en kritik af livsfilosofien og dens pædagogisering*. København: Gyldendal.

Böwadt, P.R. (2009) "The Courage to Be: The Impact of Lebensphilosophie on Danish RE", *British Journal of Religious Education* 31(1): 29–39.

Christensen, H.R. (2006) "Sikkerhedsliggørelsen af Islam: De syv landsdækkende avisers fremstilling af islam som en trussel i 2001", *Religion* 1: 57–68.

Frank, K. (2010) *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*, Stuttgart, Kohlhammer.

Frank, K. (2015) "Von der Grundlagenforschung zur Anwendung. Eckdaten einer empirisch gegründeten Religionsdidaktik", in E.-M. Kenngott, et al (Hgs.), *Konfessionell — interreligiös — religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, ss. 197–216. Stuttgart, Kohlhammer.

Frank, K., Bochinger, Ch. (2008) "Religious Education in Switzerland as a Field of Work for the Study of Religions: Empirical Results and Theoretical Reflections", *NUMEN* 55(2-3): 183–217.

Gaudin, P. (2014) "Enseignments des faits religieux et laïcité en France", in J.-P. Willaime (ed.) *Le défi del'enseignement des faits religieux à l'école*, pp. 241–257. Paris: Riveneuve.

Geertz, A.W., Jensen, T. (2014) "From the History of Religions to the Study of Religion in Denmark: an Essay on the Subject, Organizational History and Research Themes", *Temenos* 50(1): 79–113.

Jackson, R. (2014) *Signposts — Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Council of Europe Publishing: Strasbourg Cedex.

Jensen T. (2015) "Religious Education (RE) in Other Kinds of Bordertowns: Denmark as an Extreme and Exemplary Case", in J. Berglund, Th. Lundén, P. Strandbrink (eds) *Crossings and Crosses. Borders, Educations, and Religions in Northern Europe*, pp. 213–238. Boston: Walter de Gruyter.

Jensen, T. (1994) "Islam i bestemmelserne for religionsfaget i folkeskolen, gymnasieskolen og på HF", in T. Jensen (ed.) *Islam i skolen*, pp. 22–78. Københavnerstudier i tospogethed 20. Danmarks Lærerhøjskole, Center for multikulturelle studier, Institut for Dansk, Fremmedsprog og Religion: København.

Jensen, T. (1997) "Familiar and Unfamiliar Challenges to the Study and Teaching of Religions in an Increasingly Religious and Multireligious Context", in N.G. Holm

(ed.) *The Familiar and the Unfamiliar in the World Religions. Challenges for Religious Education Today*, pp. 199–223. Åbo: Åbo Akademi University.

Jensen, T. (2005) "European and Danish Religious Education: Human Rights, the Secular State, and 'Rethinking Religious Education and Plurality", *Journal of Religion & Education* 32(1): 60–78.

Jensen, T. (2007) "Islam and Muslims in Denmark. An Introduction", *ILU. Revista de Ciencias de las Religiones Anejos, Anejo XXI*: 107–138.

Jensen, T. (2008) "RS based RE in Public Schools — A Must for a Secular State", *NUMEN* 55(2-3): 123–150.

Jensen, T. (2010) "The EASR within (the World Scenario of) the IAHR. Observations and Reflections", *Historia Religionum* 2: 61–90.

Jensen, T. (2012) "The Muhammad Cartoons: Freedom Fighting and Islam Bashing", in A. Humayun, F. Hafez (eds) *From the Far Right to the Mainstream*, pp. 91–111. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Jensen, T. (2013) "A Battlefield in the Culture Wars: Religious Education in Danish Elementary School 1989–2011", in A. Jödicke (ed.) *Religious Education Politics, the State, and Society*, pp. 25–49. Würzburg: ERGON.

Jensen, T., Kjeldsen, K. (2013) "RE in Denmark — Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present", *Temenos* 49(2): 185–223.

Jensen, T., Kjeldsen, K. (2014) *Baseline Study. European Projects and Recommendations Involving Religious Education (RE)*. EU, Lifelong Learning Programme: Intercultural Education through Religious Studies (IERS).

Kerchove, van den A. (2011) "Teaching about Religious Issues within the Framework of the French "Laïcité", in L. Franken, P. Loobuyck (eds) *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*, pp. 55–67. Münster: Waxmann.

Schreiner, P. (2015) "Religious Education in the European Context", in J. Berglund, Th. Lundén, P. Strandbrink (eds) *Crossings and Crosses. Borders, Educations, and Religions in Northern Europe*, pp. 139–153. De Gruyter.

Smart, N. (1968) *Secular Education & The Logic of Religion*. London: Faber and Faber.

Stausberg, M. (2007) "The Study of Religion(s) in Western Europe (I): Prehistory and History Until World War II", *Religion* 37: 294–318.

Stausberg, M. (2008) "The Study of Religion(s) in Western Europe (II): Institutional Developments After World War II", *Religion* 38: 305–318.

Stausberg, M. (2009) "The Study of Religion(s) in Western Europe III: Further Developments After World War II ", *Religion* 39: 261–282.

Wiebe, D. (1984) "The Failure of Nerve in the Academic Study of Religion", *Studies of Religion* 13: 401–422.

Willaime, J.-P. (2007) "Different Models for Religion and Education in Europe", in R. Jackson, et. al. (ed.) *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, pp. 87–102. Münster: Waxmann.