Дмитрий Шмонин

«Толедские принципы» и теология в школе

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-72-88

Dmitry Shmonin

Toledo Principles and Theology in School

Dmitry Shmonin — SS Cyril and Methodius Institute of Post-Graduate and Doctoral Studies; Russian Christian Academy for Humanities (Moscow; St. Petersburg, Russia).

The teaching about religions, being a necessary part of education, needs to be supported; and the 10th anniversary of "Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools" (2007) serves as a good occasion to discuss this issue. The main pedagogical mission is to teach about the subject, not to generate values and meanings. Historically, these values and meanings were produced by religion, and the Church played a normative role, regulating the content of education and the entire life of the school. In the secular educational paradigm, that role was performed by a number of philosophical and social doctrines. The contemporary educational crisis reveals the failure of such practices. The author analyses the possibility of using the resources of theology.

Keywords: religion, religious education, learning, teaching, values, theology, pedagogy.

«Толедские руководящие принципы преподавания знания о религиях и верованиях в государственных школах» (2007)[1] стали реакцией на возвращение религии в публичную сфе-

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №15-18-00106) в Русской христианской гуманитарной академии.

1. *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (2007). Warsaw, OSCE/ODIHR. Привычный перевод этого словосочетания на русский язык как «государственные школы» нуждается в нюансировке, учитывающей, например, то, что в Великобритании к числу *public schools* относятся и частные школы (*private for-fee secondary schools*), в США и Канаде — школы,

Шмонин Д. «Толедские принципы» и теология в школе // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2017. №4. С. 72–88.
Shmonin, Dmitry (2017) "Toledo Principles and Theology in School", *Gosudarstvo, religia, tserkov' v Rossii i za rubezhom* 35(4): 72–88.

ру и рост религиозного разнообразия, связанный во многом с увеличением числа европейцев, исповедующих ислам. Разработанный с участием экспертов из целого ряда стран, включая представителей России, и адресованный правительствам всех стран — участниц ОБСЕ, документ содержал общие рекомендации по организации изучения религий и убеждений в школах.

Построенные по принципу простоты и универсальности, «Толедские принципы» исходят из идеи, что расширение программ изучения религий должно способствовать уважению права каждого на свободу выбора религии и убеждений, а также искоренению многих «недоразумений и стереотипов»[2]. Таким образом задаются критерии, нацеливающие участников образовательного процесса на «межкультурный» охват сферы религиозности, на религиоведческо-культурологическое изучение предметной области, которое должно «преодолевать доктринальную ограниченность» конфессиональных традиций и, соответственно, воспитывать граждан с акцентом на общие ценности и межкультурную коммуникацию и кооперацию. «Толедские принципы» нацелены именно на неконфессиональный подход и ставят задачу качественно и квалифицированно преподавать знания о различных религиях, знакомить с религиями, но не учить или воспитывать в духе определенной религии.

В этой статье мы не ставим задачу анализировать европейские дискуссии о подходах к изучению религий и убеждений. Отметим лишь, что в этих дискуссиях был сформулирован целый ряд терминологических различений, таких как: teaching/learning *in* religion, *with* religion, *from* religion, *into* religion, spirituality etc. Подробно об этом можно прочитать в познавательной вводной статье Питера Шрайнера к коллективному справочному труду «Религиозное образование в школах Европы. Ситуация и тенденции» (2013), являющемуся переводом изданной Общеевропейской комиссией по делам церкви и школы (ICCS) книги *Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools* (2007). Описывая разнообразие национальных моделей изучения ре-

финансируемые различными общественными фондами. Однако в примечании к «Толедским принципам» указывается, что под этим термином в документе понимаются образовательные учреждения, управляемые и финансируемые государственной, региональной или муниципальной властью (*Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, p. 12, 20, note 4).

2. *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, p. 12.

лигии, Шрайнер указывает на общее направление «движения от конфессионально ориентированного подхода к неконфессиональному»[3]. Мы здесь лишь хотели бы уточнить, что термин *религиозное образование* (religious education) используется более точно и аккуратно именно в отношении конфессионального образования и воспитания. Не следует смешивать разнообразные неконфессиональные формы изучения «знаний о религиях и убеждениях» с религиозным образованием, предполагающим конфессиональную определенность и укорененность как учащих, так и учащихся в конкретной традиции[4].

Примеры такого продуманного и корректного использования англоязычного термина в западной литературе нередки. Датчанин Тим Йенсен все неконфессиональные способы изучения религий объединяет под названием *religion education*[5] («образование о религии»). Это демонстрирует наилучшее, на наш взгляд, понимание различий между этими подходами и образованием «изнутри» — *religious education*.

Французы также не смешивают с религиозным образованием религиоведческо-философское и историко-культурологическое изучение религий (*l'enseignement du fait religieux*). Во Франции, с ее традиционно подчеркнутой светскостью (*laïcité*)[6], существует обширная философско-педагогическая и социологическая литература на эту тему, отражающая общественные дискуссии, влияющие на государственную политику в сфере образования. Отметим только, что после сделанного по заказу французского Министерства образования доклада Режи Дебрэ «О преподавании религии в светской школе» (2002)[7] в учебных планах и программах французских школ было расширено изучение религиозного наследия (*le fait religieux*). Дебрэ аргументированно показал, что пробелы в этой области ведут к фатальному разрыву в цепи националь-

3. *Шрайнер П.* Религиозное образование в европейском контексте // Религиозное образование в школах Европы. Ситуация и тенденции / пер. с англ. Киев: Дух і літера, 2013. С. 18.

4. Об этом см. подробнее: *Шмонин Д.В.* Религиозное образование и образовательные парадигмы // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2013. Т. 14. Вып. 2. С. 47–64.

5. Jensen, T. (2008) "RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State", *Numen* 55: 123–150.

6. Ducomte, J.-M. (2009) *La laïcité*. Toulouse: Milan editions.

7. Debray, R. (2002) *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris: Odile Jacob; Franche-Comté: SCEREN.

ной и общеевропейской культурной памяти, нарушению преемственности между поколениями и коллективному беспамятству (*déshérence collective*[8]). Осмыслив это, французы решили дополнить законодательное запрещение демонстрации в образовательных учреждениях «явных знаков» принадлежности к какой-либо религии[9] необходимым дополнением[10], закрепившим преподавание в школах историко-культурных «фактов» христианства и ислама в рамках социальной истории, литературы, истории искусства и философии («Закон Фийона»[11]).

Итак, в «Толедских принципах» речь идет именно об изучении религий и убеждений, при этом используется оборот «Teaching *about* religion/religions and beliefs». Вполне понятно, что составители ведут речь об описании педагогических подходов, связанных с организацией образовательного процесса, а также методического и правового обеспечения преподавания знаний о религиях; кроме того, говорится о необходимости разработки профессиональных стандартов преподавания и о высоких требованиях к качеству подготовки учителей. Согласно документу, задача состоит в том, чтобы обеспечивать инклюзивность образования, с особым вниманием на ключевые исторические и современные события в сфере религий и убеждений. Для решения этой непростой задачи предлагается исходить из «принципа мультиперспективности». Учитель и школа должны реагировать на различные «местные» проявления религиозного и светского плюрализма с учетом интересов религиозных общин, которые данной школой «обслуживаются»[12]. Составители рекомендаций, таким образом, предлагают неконфессиональные педагогические подходы, нацеленные на преподавание знания о различных религиях и убеждениях, но оставляют за скобками содержание предметной области, которую мы обозначили как «религии и убеждения».

Важно отметить, что различие между религиоведческо-культурологическим изучением религий и религиозным образованием хорошо видят и лидеры мусульманских общин. По мнению

8. Букв. «коллективная выморочность» — применение юридического термина, описывающего невостребованное имущество.
9. *Loi sur les signes religieux ostensibles* (2004).
10. Urbanski, S. (2016) *L'Enseignement du fait religieux: école, république, laïcité*, p. 4. Paris: PUF.
11. *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* (2005).
12. *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, pp. 13– 14; 16–17.

исследователя исламского образования С. Актонюля, в отличие от изучения религий и убеждений (виды неконфессионального образования он также вполне корректно объединяет под названием *education about religion*), конфессиональное *религиозное образование* (*religious education*) несет *идеологическую*[13] функцию и играет идентифицирующую и институциализирующую роль для религиозной традиции, что особенно важно для религии меньшинства (*minority religion*) в Европе — то есть для ислама.

Это серьезный момент, требующий внимания: мусульманское сообщество приветствует обязанности национальных правительств обеспечивать в рамках общественного образования толерантное отношение к исламу как к «малой религии», но оставляет за общинами право активно осуществлять программы религиозного образования и воспитания в духе «трех Би» (*three B's — Belief, Behavior, Belonging*[14]), нацеленные на ценностно-мировоззренческую самоидентификацию члена мусульманского сообщества и тем самым, повторим, выполняют идеологическую[15] задачу. И нельзя сказать, что этот вопрос на Западе не обсуждается — в перспективе секуляризации общества, светскости политических систем, организационных форм, в которых ислам проявляет себя в Европе, и т. д.[16]

Что же касается «Толедских принципов», то сквозь их рекомендации «проявлять чуткость» к «различным толкованиям реальности» и «интересам общин»[17] и тому подобные предложения просвечивает упование на «силу примера» современной секулярной модели западной цивилизации, принципы которой — сотрудничество и толерантность на основе взаимного уважения и взаимопонимания.

13. Akgönül, S. (2013) "Religious Education and Education about Religion: Preliminary Reflections", in E. Aslan, M. Rausch (eds) *Islamic Education in Secular Societies*, pp. 71–72. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang edition.

14. Заметим, что С. Актонюль меняет порядок перечисления этих «трех Би" в сравнении с Д. Маршаллом: Marshall, D.A. (2002) "Behavior, Belonging, and Belief: A Theory of Ritual Practice", *Sociological Theory* 20(3): 360–380.

15. Akgönül, S. "Religious Education and Education about Religion: Preliminary Reflections", p. 72.

16. Roy, O. (2013) *La laïcité face à l'islam*. Paris: Stock; Ednan, A., Hermansen, M. (eds) (2015) *Islam and Citizenship Education*. Wiesbaden: Springer.

17. Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools, pp. 13–14; 16–17.

Юрген Хабермас предостерегает от такого упования:

> Если либеральное государство навязывает своим гражданам кооперативное поведение поверх мировоззренческих границ, то оно должно предполагать, что необходимые для этого когнитивные установки как с религиозной, так и с секулярной стороны уже сформировались в результате исторических учебных процессов[18].

«Толедские принципы» формулируют именно такую цель — воспитать дух «кооперативного поведения поверх мировоззренческих границ», однако глубину этой кооперации не стоит переоценивать. Поясним, что у Хабермаса под «учебными процессами» понимаются не школьные уроки, но взаимосвязанные интеллектуальные движения, опирающиеся, с одной стороны, на традиции просвещенческого секуляризма, а с другой стороны — на традиционные религиозные учения. Описываемые понятием «учебных процессов» изменения в умонастроениях оказываются, как отмечает Хабермас, неконтролируемыми, случайными, ими невозможно управлять посредством политико-правового регулирования[19]. «Либеральное государство, — замечает теоретик постсекуляризма, — с давних времен зависит от менталитетов, которые оно не может генерировать собственными ресурсами»[20].

С этим трудно не согласиться: попытки секулярной культуры произвольно конструировать «трансграничное» общественное сознание приводят не к преодолению доктринальных границ, исходя из общих ценностей, коммуникации и кооперации (поскольку преодолевать можно то, чем уже обладаешь и от чего отказываешься в пользу чего-то общего), но к разрыву в исторической и культурной памяти, о которой говорит Дебрэ[21]. Следовательно, если мы хотим достичь главного результата, провозглашаемого «Толедскими принципами», преподавание знаний о религии в государственных (светских) школах должно вестись исходя из разнообразия (*plurality*) религий, но без смешения и попыток искус-

18. *Хабермас Ю.* Между натурализмом и религией. Философские статьи. М.: Весь мир, 2011. С. 9.

19. *Хабермас Ю.* Между натурализмом и религией. Философские статьи. С. 98.

20. Там же. С. 9.

21. Régis, D. (2002) *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale (Préface de Jack Lang)*. Paris, Odile Jacob, Franche-Comté, SCEREN.

ственного объединения на основе «плюралистических» подходов к образованию (*pluralist education*)[22].

Однако «Толедские принципы» не входят в такие сложности. Их составители сознательно дистанцируются и от «теории вопроса» и от обсуждения содержания преподаваемых предметов. В документе практически не рассматривается проблема научной и научно-методической поддержки образовательного процесса не только со стороны соответствующих религиозных традиций (поскольку это недопустимо для светской школы), но и со стороны университетской науки. Составители, оставаясь в мультикультуралистском формате, ограничиваются «снятием верхнего слоя грунта», формулируют проблемы как педагогические, в то время как решение этих проблем явно лежит не столько в педагогической *плоскости*, где разрабатываются программы и технологии обучения, сколько в иных *сферах* — там, где формируются ценностно-мировоззренческие позиции.

В этом месте необходимо сделать отступление, касающееся трактовок нынешней глобальной ситуации в образовании. Привычно ее называют кризисной и воспринимают как результат длительных разнонаправленных процессов (которые в более широком контексте описывает Хабермас). Мы же, описывая развитие образования с помощью понятия основных образовательных парадигм, тесно связанных с ценностно-мировоззренческими установками соответствующих исторических эпох[23], показываем, что новоевропейская, просвещенческая образовательная парадигма, в соответствии с логикой своего развития в XX веке, прошла через очередной этап секуляризации, в ходе которого в большинстве стран религия и церковь практически полностью утратили нормотворческую функцию по отношению к образованию. Существовавшие еще 100 и даже 50 лет назад надежды на то, что ценностно-мировоззренческую недостаточность восполнят своим содержанием позитивные науки, не оправдались. Все более сложное, дифференцирующееся научное знание не давало «полные» ответы на смысложизненные, экзистенциальные запросы человека. Этот недостаток отчасти предлагалось компенсировать ассортиментом философско-культурологических предложений.

22. Akgönül, S. "Religious Education and Education about Religion: Preliminary Reflections", p. 77. См. также: Skeie, G. (1995) "Plurality and Pluralism: A Challenge for Religious Education", *British Journal of Religious Education* 17 (2): 84–91.

23. *Шмонин Д.В.* Религиозное образование и образовательные парадигмы. С. 59.

Среди них в последней четверти XX века преобладали постмодернистские решения, которые, отвергая любые формы тоталитаризма, привлекали призывами к индивидуальной свободе и плюрализму в социальной жизни (включая образование), поскольку именно в них видели гарантию стабильного развития цивилизации. Религии и церкви как проявлениям тоталитарного прошлого отводилось место в сфере приватности, а изучение религиозных традиций в системе светского образования в Европе во второй половине XX века «успешно» переводилось «с теологических оснований на педагогические»[24].

Однако в последние полтора десятилетия глобальная ситуация начинает меняться. И эти изменения возвращают нас к вопросу о присутствии религии в образовании. Разумеется, осмысление феномена возвращения религии как института в социальную жизнь, возрастания субъектной роли религиозности — это не вопрос педагогики. Для того, чтобы религия могла легитимно включаться в образовательные процессы как субъект, необходимы ценностно-смысловые ориентиры, на их основе — нормативные импульсы и разработка юридических параметров такого включения.

Без соответствующих импульсов и правового обеспечения школа воспринимает религию в светском образовании лишь как объект изучения, в форме «изучаемой традиции и культуры». Соответственно, набор решений ограничен применением «гуманитарных методологий», которые, при декларируемом разнообразии подходов (экзистенциальных, феноменологических, герменевтических, телеологических, конструктивистских и т. п.[25]), не могут решить задачи «поставок школе и целей и средств»[26].

«Толедские принципы» также отражают указанную неспособность. Мы имеем в виду установки, согласно которым педагогику обязуют обеспечивать преподавание «религиозных убеждений», «духовных запросов личности», «многообразия религиозного опыта», то есть отвечать на экзистенциально-прагматические запросы человека, но не предлагают никаких иных инструментов, кроме тех, о которых мы уже говорили. По нашему мнению, по-

24. Горизонты новой социальности в образовании / отв. ред. М.Н.Кожевникова. СПб.: Изд-во РХГА, 2015. С. 328.

25. Там же. С. 310–311.

26. Там же. С. 311.

следнее означает планирование в горизонте уходящей образовательной парадигмы[27].

Пока это мало осознается педагогическим сообществом и теоретиками образования. «Цели и средства» продолжают искать — не только за рубежом, но и у нас — в основном все в том же «гуманитарном» ключе, при этом либо оставаясь в педагогической плоскости, либо «воспаряя» к абстрактным рассуждениям в терминах «человечности», «гражданственности», «духовности», «патриотизма» и проч.[28]

Примером может служить отечественный документ «Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления» (2016), авторы которого, анализируя перспективы развития российского образования, используют такие образные выражения, как «человечность как особая валентность содержания и способов действия индивидов», «антропологический идеал человека» и др. Там же рисуются сложные для восприятия «образы будущего образования»[29], где в качестве целей и высшего смысла провозглашаются: «служение Отечеству», «дар новому поколению», «благо для каждого» и даже «благовестие о собственно человеческом в человеке»[30].

Мы считаем, что необходимо уходить от такого рода абстракций и называть вещи своими именами. Нормативность коренится в интеллектуальной и духовной традиции, ядро которой, как правило, содержалось в религии. Иных центров, сообщающих педагогике и образованию их миссию, цели, задачи — в предельном, абсолютном, высшем философском значении — у нашей цивилизации нет. Систематическое выражение и раскрытие принципов религиозного вероучения заключено в теологии, наличие которой — существенная черта авраамических религий. Последние же

27. Delors, J., et al. (1996) *Learning: The Treasure within*. Paris: UNESCO; Tawil, S., Cougoureux, M. (2013) "Revisiting Learning: The Treasure Within Assessing the Impact of the 1996 'Delors Report'", *UNESCO Education Research and Foresight Occasional Papers* 4.

28. Shmonin, D. (2015) "Citizenship Education in Russia: Between "Patriotism" and "Spirituality"", in A. Ednan, H. Marica (eds) *Islam and Citizenship Education*, pp. 273–282. Wiesbaden: Springer.

29. *Слободчиков В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А. и др.* Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Российский институт стратегических исследований. Екатеринбург, 2016.

30. Там же. С. 72.

всегда были органично связаны с образованием, будучи вовлечены (особенно христианство[31]) в формирование и развитие образовательных парадигм.

Поэтому, не отрицая важности и целесообразности применения «гуманитарных методологий» в изучении религий, обратим внимание на то, что эти методологические подходы недостаточны, особенно когда они применяются педагогами на свой страх и риск. Упомянутый выше «перевод» изучения религии с «теологических оснований на педагогические», о котором как о достижении современной педагогики и как об оптимальном решении вопроса говорят некоторые западные и отечественные теоретики образования[32], не представляет собой «дар» религиозных свобод учащимся (за счет все того же отказа традиционным религиям в праве на нормотворческие функции и вообще на субъектную активность в образовании и воспитании), но, образно говоря, редуцирует объем — к плоскости, под видом плюрализма и многообразия вариантов осуществляет незаконное сведение ценностно-мировоззренческой и содержательной роли религии в образовании к технологиям знакомства с «основами религиозных культур» и удовлетворения возникающих при этом духовных запросов учащихся[33].

По нашему мнению, невозможно ни свести теологию к педагогике, ни передать что-либо с «теологического уровня» на «педагогический» — точно так же, как невозможно редуцировать предметное содержание к методике преподавания предмета без потери смысла того, что преподается. Это очевидно, поскольку педагогика призвана отвечать за методически корректное преподавание содержания предметной области, а теология (если говорить о ней) несет ценностно-мировоззренческое ядро и является существенной частью содержания преподаваемой предметной области.

Теперь вернемся к «Толедским принципам» и обратим внимание на акценты, расставленные авторами этого документа. Итак, преподаватели религий и убеждений должны обладать знаниями,

31. *Шмонин Д.В.* Античные и иудейские религиозно-педагогические компоненты в формировании христианской образовательной парадигмы // ΣΧΟΛΗ. Философское антиковедение и классическая традиция. 2016. Т. 10. Вып. 1. С. 183–195.

32. Горизонты новой социальности в образовании. С. 328.

33. *Шмонин Д.В.* Философия, теология и ценностно-смысловая сфера в образовании // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2015. Т. 16. Вып. 4. С. 221–227.

умениями и навыками, чтобы раскрывать религии и убеждения «в справедливой и сбалансированной мере». Им нужны «предметная компетентность, умение взаимодействовать с учащимися, способность обеспечивать чуткость и взаимоуважение между всеми участниками педагогического процесса»[34]. «Толедские принципы», таким образом, понимают под адекватным уровнем подготовки учителей прежде всего их умение по апробированным методикам (особенно приветствуются методики, которые основаны на межкультурном подходе) «уважительно и беспристрастно» преподавать знания о той или иной религии[35]. Однако открытым остается вопрос о том, откуда возьмутся у среднестатистического школьного учителя глубокие профессиональные знания всех основных религиозных традиций и убеждений.

Сравнив эту предметную область, например, с физикой, заметим: если учащиеся сталкиваются с неудовлетворительным преподаванием последней, то упреки, как правило, следуют в адрес учителя физики; если же мы представим некомпетентную работу преподавателя в нашей предметной области, то объектом негативных оценочных суждений с большой долей вероятности станет религия. Такая опасность подстерегает нас даже в тех случаях, когда учитель умело оперирует достаточными знаниями и в полной мере обладает нужными педагогическими компетенциями: если отсутствие у учителя физики «авторской» позиции в отношении законов механики или термодинамики естественно, то вынужденное стремление педагога нашей предметной области сохранять положение, «равноудаленное» от религиозных традиций, столь же естественным выглядеть не будет.

Представленные размышления обращают нас к другой стороне проблемы — обеспечению качества преподавания, о котором говорит толедский документ как в части квалификации педагогов, так и в части учебно-методического обеспечения.

Конкретизируем вопрос о качестве преподавания: где и кто готовит (или может действительно качественно готовить) таких светских педагогов, у которых можно предположить одинаково высокую компетентность в разных религиях и убеждениях? Тот же вопрос следует задать и о преподавателях гуманитарных дисциплин, на плечи которых (вновь вспомним «Доклад» Дебрэ

34. *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, p. 16.

35. Ibid.

и практику современной французской школы) ложится это бремя в случае, если мы «распределяем» знания о религии по урокам литературы, истории или мировой художественной культуры.

Заметим, что многие на Западе понимают эти трудности. Есть осознание того, что подготовка учителей, программ и учебников для обсуждаемой предметной области далеко выходит за рамки компетенции педагогики как сферы технологий и нуждается в системной поддержке *как минимум* университетской науки (в каких бы формах она не существовала — *Comparative religions, History of religions, Science of religion, Study of religions, Religionsgeschichte* или *Religionswissenschaft* или *Religious studies*), а *как максимум*, добавим мы, — в *поддержке теологии*, там где она традиционно присутствует в университетах[36].

Вопрос о том, какой вариант предпочтителен, имеет дискуссионный характер[37]. Ответ на него во многом зависит от того, каким образом в данной стране или в данном регионе шли хабермасовские «учебные процессы». В обоих случаях это обеспечивает научно-методический контроль со стороны вузов[38], но «теологический» вариант позволяет, помимо этого, подняться на уровень абсолютных ценностей и смыслов, хранителем которых является религия.

Ю. Хабермас пишет:

> На Западе, сформированном благодаря христианству, теология, очевидно, взяла на себя роль лидера в этой герменевтической саморефлексии передаваемых по традиции доктрин. «Удалась» ли догматическая переработка когнитивных вызовов со стороны современной науки и религиозного плюрализма, конституционного права и секулярной общественной морали и может ли при этом вообще идти речь об «учебных процессах», можно, конечно, судить

36. *Мирошникова Е.М.* Теология в системе религиозного образования в ФРГ // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 1. С. 129–142; *Ранер И.* «Мы должны заново позиционировать религию в просвещенном обществе...» // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2016. № 3 (34). С. 241–250; Rothgangel, M. (2013) "Religious education in Secular Germany from Evangelical Perspective", in E. Aslan, M. Rausch (eds) *Islamic Education in Secular Societies*, pp. 117–124. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang edition.

37. Renault, A., Touraine, A. (2005) *Un débat sur la laïcité*. Paris: Stock.

38. Jensen, T. "RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State".

> лишь изнутри тех традиций, которые таким способом подключаются к условиям современной жизни[39].

Приведем также слова митрополита Каллиста (Уэра), сказанные по поводу смещения интереса от теологии к философско-религиоведческим формам изучении христианства и других религий (Study of religions), который он наблюдал в течение сорока лет преподавательской работы в Оксфордском университете:

> Сложно изучить одну традицию глубоко и как следует, изучение же нескольких религиозных традиций рискует быть поверхностным — узнать немного о каждой... Я считаю, невозможно как следует изучить одну традицию, если пытаться узнать понемногу обо всех[40].

Мы полагаем, что эту мысль православного богослова и оксфордского профессора важно учитывать при выработке новой стратегии подготовки школьных учителей.

Западный опыт включения религии как предмета в школьные образовательные процессы, успехи и проблемы взаимодействия школы с религиозными традициями, школы и религиозных традиций — с университетской наукой, в вариантах конфессиональной теологии и религиоведческих программ, а также опыт регулирования этих процессов на уровне стран и в общеевропейском масштабе, — все это для нас важно и поучительно. Описание уроков, которые нам следует учитывать при включении теологии в образовательное и научное пространство современной России, — задача не одной статьи, однако мы должны высказать несколько соображений, завершающих эту работу.

Школьная педагогика, как мы постарались показать, несамостоятельна с ценностно-мировоззренческой и предметной точек зрения[41]. Применительно к преподаванию религий она особенно нуждается в поддержке социального и гуманитарного знания. В секулярной просвещенческой парадигме, в том числе в ее мо-

39. *Хабермас Ю.* Между натурализмом и религией. Философские статьи. С. 10.

40. *Каллист (Уэр), митр.* Богословие сегодня: поиск истины и критическое мышление. Интервью митрополита Диоклийского Каллиста (Уэра) журналу «Вестник РХГА» // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2013. Т. 14. Вып.4. С. 11.

41. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений в 11 т. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952. т. 1, с. 152–153.

дификациях последней трети XX в., такая поддержка оказывалась со стороны философских, религиоведческих, культурологических центров, но в настоящее время, в том числе для России, этого недостаточно.

Мы полагаем необходимым использовать ресурс теологии. Отличие теологии от философско-религиоведческих предметов состоит в том, что она, помимо относящихся к гуманитарному знанию конфессионально-ориентированных дисциплин[42], включает в себя систематическое изложение определенного вероучения[43]. Изучать религиозные феномены с теологической точки зрения — значит, раскрывать их не только в обширном (философском, историческом, культурологическом и т. п.) контексте развития определенной традиции, но и с точки зрения ее доктрины, содержащей нравственное ядро, которое практически совпадает с аналогичными принципами других основных традиционных религий. Наличие теологии как развитой системы дисциплин само по себе является принадлежностью традиционной религии, свидетельством ее зрелости, и это служит гарантией от проникновения квазирелигиозных учений в процесс образования и ценностно-мировоззренческого обоснования, необходимого современной педагогике.

Применительно к нашей стране мы можем говорить о том, что представляется важным использовать богатую отечественную богословско-педагогическую традицию Православия и успешный зарубежный опыт подготовки преподавателей с высшим теологическим образованием[44]. Преподаватель, имеющий качественное базовое теологическое образование, оказывается профессионально подготовлен и конфессионально ориентирован, он понимает преподаваемую традицию изнутри, что оказывается востребованным, когда мы преподаем знания о религиях, не смешивая их.

42. Для православия (католицизма, традиционного лютеранства или «Высокой церкви» в Англии) это: библеистика, патрология, история теологии, церковная история, литургика, каноническое право, библейская археология и др. дисциплины, составляющие основу обучения в духовных школах.

43. В христианской теологии существуют целый ряд таких ценностно-мировоззренческих дисциплин: апологетика, догматика, нравственное богословие (*theologia moralis*), пастырское богословие. Они раскрывают и иллюстрируют нерационализируемые основы вероучения, составляющие ядро религии.

44. Можно воспользоваться опытом Германии и других стран, где существуют давно установившиеся, отрегулированные церковно-государственные отношения в сфере образования, обеспечивающие подготовку в университетах квалифицированных конфессиональных педагогических кадров.

Религия действительно «возвращается» в образование и как предмет, и как действующий субъект. Этим процессам, которые мы относим к новой, формирующейся образовательной парадигме, не следует «идейно» противодействовать. Наоборот, необходимо, по нашему мнению, обеспечивать им организационное, научное, методическое сопровождение, правовое регулирование. И чем больше возникает опасений по поводу клерикализации образования или проникновения в школьную среду деструктивных псевдорелигиозных идей, тем более конструктивное отношение мы должны проявлять к этой предметной области, разрабатывая и реализуя продуманные подходы к преподаванию религиозных культур и религиозному образованию. Теология как современная отрасль гуманитарного знания[45] и как религиозно-философская теория образования[46] может оказаться в этом вопросе эффективной и востребованной.

Библиография / References

Горизонты новой социальности в образовании / отв. ред. М.Н.Кожевникова. СПб.: Изд-во РХГА, 2015.

Иларион (Алфеев), митр. Теология в современном российском академическом пространстве // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2016. № 34(3). С. 224–240.

Каллист (Уэр), митр. Богословие сегодня: поиск истины и критическое мышление. Интервью митрополита Диоклийского Каллиста (Уэра) журналу «Вестник РХГА» // Вестник РХГА. 2013. Т. 14. Вып.4. С. 11.

Мирошникова Е.М. Теология в системе религиозного образования в ФРГ // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 1. С. 129–142.

Ранер И. «Мы должны заново позиционировать религию в просвещенном обществе...» // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2016. № 3 (34). С. 241–250.

Слободчиков В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А. и др. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Российский институт стратегических исследований. Екатеринбург, 2016.

Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952. т. 1, с. 152–153.

45. *Иларион (Алфеев), митр.* Теология в современном российском академическом пространстве // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2016. № 34(3). С. 224–240.

46. García Ahumada, E. (2003) *Teología de la educación*. Santiago de Chile: Tiberíades; Groppo, G. (1991) *Teologia dell'educazione: origine, identità, compiti*. Roma: Librería Ateneo Salesiano; Higton, M. (2012) *A Theology of Higher Education*. New York: Oxford University Press.

Хабермас Ю. Между натурализмом и религией. Философские статьи. М.: Весь мир, 2011.

Шмонин Д.В. Античные и иудейские религиозно-педагогические компоненты в формировании христианской образовательной парадигмы // ΣΧΟΛΗ. Философское антиковедение и классическая традиция. 2016. Т. 10. Вып. 1. С. 183–195.

Шмонин Д.В. Религиозное образование и образовательные парадигмы // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2013. Т. 14. Вып. 2. С. 47–64.

Шмонин Д.В. Философия, теология и ценностно-смысловая сфера в образовании // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2015. Т. 16. Вып. 4. С. 221–227.

Шрайнер П. Религиозное образование в европейском контексте // Религиозное образование в школах Европы. Ситуация и тенденции / пер. с англ. Киев: Дух і літера, 2013.

Akgönül, S. (2013) "Religious Education and Education about Religion: Preliminary Reflections", in E. Aslan, M. Rausch (eds) *Islamic Education in Secular Societies*, pp. 71–72. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang edition.

Debray, R. (2002) *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris: Odile Jacob; Franche-Comté: SCEREN.

Delors, J., et al. (1996) *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.

Ducomte, J.-M. (2009) *La laïcité*. Toulouse: Milan editions.

García Ahumada, E. (2003) *Teología de la educación*. Santiago de Chile: Tiberíades.

Groppo, G. (1991) *Teologiadell'educazione: origine, identità, compiti*. Roma: Librería Ateneo Salesiano.

Habermas, J. (2011) *Mezhdu naturalizmom i religiei. Filosofskie stat'i* [*Between naturalism and religion. Philosophy essays*]. M.: Ves' mir.

Higton, M. (2012) *A Theology of Higher Education*. New York: Oxford University Press.

Ilarion (Alfeev), mitr. (2016) "Teologiia v sovremennom rossiiskom akademicheskom prostranstve" ["Theology in the contemporary Russian academic environment"], *Gosudarstvo, religiia, tserkov' v Rossii i za rubezhom* 34(3): 224–240.

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

Kallist (Uer), mitr. (2013) "Bogoslovie segodnia: poisk istiny i kriticheskoe myshlenie. Interv'iu mitropolita Diokliiskogo Kallista (Uera) zhurnalu "Vestnik RKhGA'" ["Theology today: The search for the truth and critical thinking. Interview with Metropolitan of Diokleia, Kallistos (Ware) for the journal 'Vestnik RKhGA'"], *Vestnik RKhGA* 14(4): 11.

Kozhevnikov, M.N. (ed.) (2015) *Gorizonty novoi sotsial'nosti v obrazovanii* [Horizons of new sociality in education]. SPb.: Izd-vo RKhGA.

Marshall, D.A. (2002) "Behavior, Belonging, and Belief: A Theory of Ritual Practice", *Sociological Theory* 20(3): 360–380.

Miroshnikova, E.M. (2016) "Teologiia v sisteme religioznogo obrazovaniia v FRG" ["Theology in the system of religious education in Germany"], *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* 1: 129–142.

Raner, I. (2016) ""My dolzhny zanovo pozitsionirovat' religiiu v prosveshchennom obshchestve..."" [""We need to re-position religion in an enlightened society..."], *Gosudarstvo, religiia, tserkov' v Rossii i za rubezhom* 34(3): 241–250.

Régis, D. (2002) *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale (Préface de Jack Lang)*. Paris, Odile Jacob, Franche-Comté, SCEREN.

Renault, A., Touraine, A. (2005) *Un débat sur la laïcité*. Paris: Stock.

Rothgangel, M. (2013) "Religious education in Secular Germany from Evangelical Perspective", in E. Aslan, M. Rausch (eds) *Islamic Education in Secular Societies*, pp. 117–124. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang edition.

Roy, O. (2013) *La laïcité face à l'islam*. Paris: Stock; Ednan, A., Hermansen, M. (eds) (2015) *Islam and Citizenship Education*. Wiesbaden: Springer.

Shmonin, D. (2015) "Citizenship Education in Russia: Between "Patriotism" and "Spirituality"", in A. Ednan, H. Marica (eds) *Islam and Citizenship Education*, pp. 273–282. Wiesbaden: Springer.

Shmonin, D.V. (2013) "Religioznoe obrazovanie i obrazovatel'nye paradigm" ["Religious education and educational paradigms"], *Vestnik Russkoi khristianskoi gumanitarnoi akademii* 14(2): 47–64.

Shmonin, D.V. (2015) "Filosofiia, teologiia i tsennostno-smyslovaia sfera v obrazovanii" ["Philosophy, theology and the sphere of value and meaning in education"], *Vestnik Russkoi khristianskoi gumanitarnoi akademii* 16(4): 221–227.

Shmonin, D.V. (2016) "Antichnye i iudeiskie religiozno-pedagogicheskie komponenty v formirovanii khristianskoi obrazovatel'noi paradigm" ["Classical and Jewish religious and pedagogical components in the Christian educational paradigm"], *ΣΧΟΛΗ. Filosofskoe antikovedenie i klassicheskaia traditsiia* 10(1): 183–195.

Shrainer, P. (2013) "Religioznoe obrazovanie v evropeiskom kontekste" ["Religious education in the European context"], in *Religioznoe obrazovanie v shkolakh Evropy. Situatsiia i tendentsii*. Kiev: Dukh i litera.

Skeie, G. (1995) "Plurality and Pluralism: A Challenge for Religious Education", *British Journal of Religious Education* 17 (2): 84–91.

Slobodchikov, V.I., Korol'kova, I.V., Ostapenko, A.A. et al. (2016) *Sistemnyi krizis otechestvennogo obrazovaniia kak ugroza natsional'noi bezopasnosti Rossii i puti ego preodoleniia* [*The systemic crisis of Russian education as a threat to Russia's national security and ways to overcome it*]. Rossiiskii institut strategicheskikh issledovanii. Ekaterinburg.

Tawil, S., Cougoureux, M. (2013) "Revisiting Learning: The Treasure Within Assessing the impact of the 1996 'Delors Report'", *UNESCO Education Research and Foresight Occasional Papers* 4.

Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools (2007). Warsaw, OSCE/ODIHR.

Urbanski, S. (2016) *L'Enseignement du fait religieux: école, république, laïcité*. Paris: PUF.

Ushinskii, K.D. (1948–1952) *Sobranie sochinenii v 11 t.* [*Collected works in 11 volumes*] M.; L.: Izd-vo APN RSFSR. T. 1.