

**Ф.Н. Козырев. Гуманитарное религиозное образование: Книга для учителей и методистов. – СПб: РХГА, 2010. – 392 с. ISBN 978-5-88812-416-1**



В книге представлена концепция гуманитарного религиозного образования, разработанная на основе анализа тенденций развития религиозно-педагогической теории и практики за рубежом. Первая часть книги раскрывает идею и основные положения концепции в историческом ракурсе, в контексте парадигмальных сдвигов, определивших послевоенную историю религиозного образования в Европе. Во второй части рассмотрены методологические аспекты построения религиозного образования на гуманитарной основе. Три методологических основания концепции – феноменология, герменевтика, конструктивизм – описаны в двух измерениях, раскрывающих философские истоки гуманитарных методов и показывающих примеры их применения в современной школе на уроках религии. Вниманию читателя представлен ряд классических и новейших текстов по теории религиозного образования и религиозного развития личности, не публиковавшихся ранее на русском языке. Книга предназначена

всем, чья профессиональная деятельность связана с духовно-нравственным и религиозным образованием и его организационным и научно-методическим обеспечением.

**Оглавление:**

Д.К. Бурлака. Духовно-фундированное образование в постсекулярном обществе .....	3
<b>Часть 1. Историко-теоретическое введение</b>	
Глава 1. Гуманитарность образования в круге педагогических идей .....	23
Глава 2. От катехизиса к образовательному религиозному образованию: краткая история большого пути .....	54
Глава 3. Гуманитарное религиозное образование в аналитическом приближении .....	97
Странички классики: <i>религиозно-педагогический дайджест</i>	
Рональд Голдман. Проблемы религиозного мышления (1964) .....	155
Из «Документа 36»: Подходы к изучению религии в школе (1971).....	167
Ричард Аллен. Философия Майкла Поланьи и ее педагогическое значение (1978) .....	179
Энтони Падовано. Эстетика и благодать (1979) .....	193
Джеймс Фаулер. Формирование и трансформирование веры (1984) .....	203
Джон Халл. Беседы о Боге с маленькими детьми (1991) .....	214
<b>Часть 2. Гуманитарная методология в религиозном образовании</b>	
Глава 4. Феноменология .....	229
Приложение: Роберт Джексон. Феноменология и религиозное образование .....	272
Глава 5. Герменевтика .....	283
Приложение: Стивен Кепнес. Двенадцать правил для «Размышлений над Писанием» .....	327
Глава 6. Конструктивизм .....	342
Приложение: Майкл Гриммит. Конструктивизм в практическом исполнении .....	382

## Ч.1. Историко-теоретическое введение

### Глава 1. Гуманитарность образования в круге педагогических идей

Предмет в его уникальности и отдельности от других предметов можно увидеть с определенного расстояния. Если ближе – он заслонит собой другие предметы и превратится в фон. Если дальше – он предстанет лишенной индивидуальности точкой, а то и вовсе сольется с окружением. Разговор о гуманитарном религиозном образовании приходится начинать издали по той причине, что его появление отмечает восход новой педагогической идеи. Для того чтобы это событие как следует разглядеть, необходима соответствующая историческая перспектива.

Строго говоря, историю религиозного образования нельзя рассматривать как частную историю *одной из* образовательных областей. Скорее она представляет собой историю разрешения одной из фундаментальных проблем образования – проблемы отношений образования и религии. О том, что два эти равновесных основания человеческой культуры находятся в непростых отношениях, педагоги говорили давно. Многочисленные размышления на эту тему мы находим у основателя русской педагогической традиции К.Д. Ушинского. Продолжая ее, В.В. Зеньковский в первой половине прошлого столетия остро ставил вопрос о «диалектике педагогического мышления в его отношении к религиозным идеалам»<sup>1</sup>, о возможности сближения педагогического и религиозного сознания, педагогической и религиозной мысли. О совместимости идеалов либерального образования и христианских ценностей в то же время писали другие видные представители русского зарубежья Г. Флоровский, И. Ильин. Вопросы образования занимали исключительно важное место в трудах их французского современника Ж. Маритена, разрабатывавшего обновленную католическую доктрину (неотомизм). В протестантском мире проблема отношения религии и образования была опознана в качестве самостоятельной философской проблемы значительно раньше, что, собственно, и стало причиной институализации педагогики как науки в Швейцарии и Германии на рубеже XVIII - XIX вв. (Кант, Песталоцци, Герbart).

Вопрос об отношениях религии и образования – это, в первую очередь, вопрос о независимости педагогической деятельности и педагогического мышления. Может ли педагогика определять цели, содержание и методы воспитания и образования на собственных основаниях, в опоре на свободное исследование и исходя из осмысленного и обобщенного опыта практической деятельности, или она должна обращаться за санкцией к религии, претендующей на то, что именно в ее сокровищнице хранятся ключи к человеческому совершенству, а, следовательно, одна только она и может задавать ориентиры его развития? В эпоху эмансипации школы от церкви вопрос стоял именно так, и если впоследствии доминирующую роль церкви заняло государство и другие властные институты, сущность проблемы не поменялась: там, где государственная идеология пыталась подчинить педагогику наиболее всесторонне, законно возникал вопрос о возможности рассматривать эту государственную идеологию как квазирелигию. Религия и педагогика, нацеленные на совершенствование человека, на раскрытие в нем полноты духовного бытия, самой этой постановкой цели обречены на отношения соперничества между собой, и область религиозного образования представляет собой то острие, на котором сходятся две силы. Возможно ли сотрудничество этих двух сил или одна неминуемо должна вытеснить другую? Ответ на этот вопрос по преимуществу решается в области религиозного образования.

Историю педагогической мысли можно с равным основанием представить и как эволюционный процесс развертывания педагогической идеи, и как последовательность революций, сопровождавшихся сменой педагогических парадигм. Последний термин, введенный в научный обиход Томасом Куном, весьма удобен для обозначения тех

<sup>1</sup> Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Школа-пресс, 1996. – С. 23

нормативных установок и не подлежащих доказательству предположений, которыми, часто того не сознавая, руководствуются профессионалы в своей работе. Существовать в определенной парадигме – значит сформировать установку на определенное видение, профессиональное восприятие проблем и возможностей их решения. В значительной степени эта установка задается уже на школьной и университетской скамье, недаром Кун остроумно определил научное исследование как упорную и настойчивую попытку навязать природе те концептуальные рамки, которые нам дало профессиональное образование. Но окончательно парадигма кристаллизуется уже в ходе профессиональной деятельности под влиянием профессионального сообщества. Здесь дополнительным скрепляющим цементом становится корпоративная этика, превращающая парадигму из формы аксиоматического знания в род негласного предписания, определяющего «должные» и «недолжные» образы поведения, задающего так называемые профессиональные (академические) стандарты и квалификационные требования. Парадигма в науке определяет, какого рода проблемами стоит заниматься, какие вопросы корректно ставить, какие основания корпоративных убеждений можно подвергать сомнениям, какими критериями следует оценивать успешность работы и т.д. Из парадигмы трудно вырваться, поскольку, отвергая парадигму, ученый фактически ставит себя вне профессионального сообщества. В этом, согласно Куну, заключена причина необходимости революций в развитии науки.

Из сказанного можно понять, что смена парадигм – нечто большее, чем появление новой теории или нового методологического подхода. Скорее ее можно описать как «переключение гештальта», пользуясь выражением самого Куна, – то есть, как способность по-новому увидеть реальность. Такое переключение обычно сопряжено с ниспровержением незыблемых оснований знания. В истории естествознания такими революционными событиями стала астрономия Коперника, сломавшая привычное и столь, казалось бы, несомненное представление о неподвижности Земли; механика Ньютона, сломавшая не менее привычное представление о пропорциональной зависимости скорости движения тела от действующей на него силы; теория относительности, покусившаяся на наше естественное представление о времени и пространстве и поставившая свойства тел в зависимость от их скорости, и многое другое.

История педагогики знала не менее драматические повороты. Самым ярким примером, является, конечно же, педагогический натурализм Руссо, который по праву признается за парадигмальное основание педагогики Нового времени. Подобно Копернику, поменявшему местами Солнце и Землю, Руссо поменял местами участников педагогического процесса, решительно поставив в центр ребенка и его «неиспорченную культурой» природу. После Руссо, как пишет Зеньковский, «становится невозможным строить систему воспитания как бы мимо ребенка, не считаясь с его природой, с законами его развития»<sup>2</sup> – то есть, продолжать делать то, чем занималось европейское воспитание в течение многих веков. Но зато становится возможным всерьез поднимать вопрос о том, имеет ли общество право воспитывать ребенка, как это и делал, к примеру, Л.Н. Толстой в статье «Воспитание и образование», или ставить под сомнение полезность приобщения ребенка к культуре, как это делал сам Руссо. Все это становится возможным потому, что новый взгляд на воспитание (новая парадигма) позволяет вырваться из круга сложившихся убеждений, взглянуть на эти убеждения со стороны и неожиданно для себя обнаружить, что они совсем не так бесспорны, как это казалось.

А действительно, почему необразованный человек часто оказывается смысленей, живей, почти всегда энергичнее, и, увы, порой даже нравственнее тех «бедных говорунов», как назвал их Песталоцци, которые «от своего неестественного воспитания сделались неспособными

---

<sup>2</sup> Зеньковский В.В. Педагогика. – Париж – Москва, 1996. - С. 16

чувствовать даже то, что они стоят на ходулях»<sup>3</sup>? А так ли безобидно то вторжение в глубины развивающейся личности внешних по отношению к ней культурных содержаний, которое столь грубо и безбоязненно осуществляется средствами воспитания? А нет ли более эффективных способов содействовать нравственному росту ребенка, нежели чем со звериным упорством заставлять его подчиниться авторитету наставника, не проявляющего к этому ребенку никакого интереса? С этих вопросов педагогика начинала осознавать себя как предприятие, требующее значительно большей меры свободы в выборе стратегии и способов действия, чем до сих пор ей предоставляла религия и дидактические традиции прошлого.

Возникновение неконфессиональных гуманитарных подходов к преподаванию религии в школах Европы следует считать другим, более поздним примером смены педагогических парадигм. Этот процесс тоже был и кое-где продолжает быть связанным с ломкой привычных представлений. Можно ли учить религии без санкции соответствующих религиозных институтов? А кто будет контролировать правильность сообщения вероучений? А что если учитель окажется представителем деструктивной секты и захочет обратить детей в свою веру? А что делать с неверующими, с представителями других религий среди учащихся? И как же можно учить детей нескольким религиям: у них ведь будет полная путаница в головах?! Неверно думать, что эти вопросы задаются только в нашей стране, возвращающейся к осмыслению религиозной проблематики после обморока научного коммунизма. Их задают и в других странах. «Не укладывается в голове», – это очень точное выражение того состояния ума, которым всегда сопровождается шаг за рамки существующей парадигмы. И преодоление этого состояния есть самый верный признак смены парадигм.

Схема парадигмальных переходов, которая будет представлена читателю в этой главе, ни в коем случае не должна рассматриваться как исчерпывающая формализация исторического процесса. Ее роль совершенно иная. Не отказываясь от надежды на то, что предложенная схема может иметь какое-то эвристическое значение, автор в гораздо большей степени надеется на то, что она послужит удачной концептуальной моделью, в рамках которой основное понятие этой книги – гуманитарное религиозное образование – окажется соотнесенным с живой историей педагогической мысли. Сама схема стала результатом предыдущих исследований, своего рода индуктивным заключением из наблюдений и размышлений над историей религиозного образования в XX веке<sup>4</sup>. Книга начинается с того обобщения, которым закончилось предыдущее исследование. Кто-то может усмотреть в этом факте порочный круг. С нашей точки зрения, это было бы так, если бы перед нами ставились здесь исследовательские задачи. Дедуктивный план построения этой книги, ее опора на «готовую схему» вполне соответствует выбранному жанру. Задача здесь состоит в том, чтобы раскрыть методологический потенциал гуманитарного религиозного образования, а не обосновывать повторно целесообразность принятых нами концепций.

\* \* \*

История педагогики может быть представлена как развертывание педагогической идеи. Говорить о педагогической идее в единственном числе позволяет единство предмета воспитания и задач, которые перед воспитанием ставятся. Науки (или разделы наук) бьются, как правило, над решением одной или нескольких вполне определенных задач, и в этом смысле представляют собой конечные проекты. Задача географии – описание поверхности Земного шара – была в основном решена после того, как серия кругосветных и полярных путешествий снабдила нас знаниями о самых отдаленных участках Земли. Теперь мы точно знаем, что и как расположено на нашей планете. Задача химии состояла в том, чтобы узнать,

---

<sup>3</sup> Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Соч. в 2 тт. – СПб.: Алетей, 2000. - Т. 2. - С. 36

<sup>4</sup> Козырев Ф.Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе. – Дисс... докт. пед. н. – СПб, 2006

из чего состоят разные вещества, и чем определяется различие их свойств. Эта задача была тоже, по существу, решена. В науках гуманитарных проекты носят более продолжительный характер, в силу как большей сложности изучаемого предмета, так и незаконченности человеческой истории. Вместе с тем в историческом развитии этих наук тоже существуют определенные вехи, отмечающие если не завершение исследования, то переход его в новую фазу. Крупные вехи на этом пути связаны с более ясным осознанием ключевых проблем, которые данной науке предстоит решать. Знание *основной проблемы*, или *основного вопроса* науки задает систему координат, в которой ее история предстает не бесформенной массой событий, а траекторией (или множеством траекторий), отражающих движение путеводных идей.

Как философия, натолкнувшись уже с первых шагов на проблему отношения сознания к внешней реальности, безошибочно опознала ее в качестве своего основного вопроса, определяющего специфику философского мышления и метода, так и педагогика довольно скоро после обретения институциональной самостоятельности приходит к пониманию того, что составляет ее центральную проблему. Это проблема отношения свободы, необходимо предполагаемой в качестве цели воспитания, к тем извне налагаемым на свободу ограничениям, которые составляют столь же необходимый элемент педагогического процесса. Вот как формулировал это Ушинский: «Мы вполне согласны, что наставник не должен навязывать своих убеждений воспитаннику... Однако же мы сознаем вполне и то, что невозможно развивать душу дитяти, не внося в нее никаких убеждений... Таким-то образом самый основной вопрос воспитания приводит нас к самому трудному вопросу нравственной философии: каково должно быть содержание убеждения, которое бы не разрушало необходимой формы всякого истинного убеждения – не разрушало свободы?»<sup>5</sup>. При таком понимании основного педагогического вопроса задача воспитания предстает как обеспечение связи свободы и добра. Так понимал ее В. Зеньковский. Можно ее определить и как задачу соединения свободы и истины.

«И познаете истину, и истина сделает вас свободными» (Ин. 8.33) – эти евангельские слова слишком часто в истории христианского воспитания давали повод пренебрегать свободой воспитанника ради того, чтобы снабдить его вечными истинами. При этом совершенно игнорировался тот самый основной, по Ушинскому, вопрос воспитания, который не является ни надуманным, ни навязанным педагогике извне. Невозможность обойти в процессе воспитания проблему свободы обусловлена не социальными, политическими или теологическими идеями, но тем, что выдающийся немецкий педагог и психолог Вильям Штерн называл принципом интроцепции. Встраивание внешних, преподанных ребенку ценностей в его внутреннюю ценностную систему может происходить только при условии совпадения собственных жизненных целей ребенка с чужими для него целями, и необходимым условием этого главного таинства воспитания является активное участие свободной воли с двух сторон. Воспитатель, решающий задачу нравственного совершенствования ребенка за счет подавления его свободы, подобен огороднику, иссушающему и истощающему ту почву, на которой он надеется получить урожай.

В свете основного педагогического вопроса практика воспитания представляется занятием, содержащим внутреннее противоречие, что, впрочем, является признаком всякого серьезного и достойного предприятия. Ставка на преобразующую силу внешних истин (ценностей, убеждений) не может не ущемлять самоопределение человека. Ставка на самоопределение не может не требовать ограничения внешних воздействий. Противоположности педагогической идеи составляют понятия *развития* с одной стороны и *формирования* (образования) – с другой. Не трудно заметить, что понятие формирования (вливание в заготовленную форму или придание формы искусством художника, гончара) предполагает бесформенность наличного материала и, следовательно, его абсолютную податливость, пассивность. Слово

---

<sup>5</sup>Ушинский К.Д. Педагогические соч. в 6 тт. – М.: Педагогика, 1989, т.2, с. 417-418



образование, происходящее от «разить», «обрабатывать ударами» (отсюда русское «неотесанный» как этимологически и образно самый точный эквивалент необразованности) тоже подчеркивает пассивность воспитуемого, хотя и не отрицает его активность так явно, как термин формирование. Развитие, напротив, предполагает наличие внутреннего движущего начала и потому необходимо требует активности развивающегося. Аристотель считал, что такое свойство иметь причину движения в себе (энтелехия) присуще всем природным (богозданным) вещам. Понятно, таким образом, почему в истории педагогической мысли идея свободного воспитания могла вырасти не иначе как на почве педагогического натурализма.

Внутренняя противоречивость воспитательной деятельности нашла замечательно точное отражение в определении П.Ф. Каптерева: «Педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил сообразно социальному идеалу»<sup>6</sup>. Процесс *окультуривания* развивающейся личности, приведения ее в состояние сообразности социальному идеалу едва ли можно рассматривать как неотделимый элемент ее органического саморазвития. Скорее здесь напрашивается аналогия, выведенная Руссо в первых сроках «Эмиля»: «... и человека нужно выдрессировать, как манежную лошадь, нужно окарнать на свой лад, как дерево в своем саду». Органическое саморазвитие как действие природное, имеющее причину в самом ребенке, и окультуривание как действие насильственное, осуществляемое над личностью по воле других людей составляют две стороны педагогического процесса. Выбором между двумя столь различными видами действий задается самая простая (и самая прочная) типология педагогических парадигм: все учения о воспитании делятся по принадлежности к педагогическому натурализму или педагогическому идеализму.

Педагогический идеализм исходит из принципиального несовершенства (незавершенности) человеческой природы, из невозможности полноценного саморазвития человека, вырванного из культурной среды – и, следовательно, настаивает на ведущей роли *инициации*, приобщения к традиции, культурному наследию человечества в воспитании. Авторитарность педагогических воздействий выступает следствием данной установки. Педагогический натурализм, напротив, зиждется на вере в благость и самодостаточность человеческой природы, ее способность двигаться к совершенству под действием вложенного в нее стремления. Непосредственным следствием этой веры становится педоцентризм, принцип природосообразности, приверженность к развивающим, активным формам обучения и воспитания.

Необходимо заметить, что противостояние педагогического натурализма и идеализма, не будучи исключительно христианским явлением, приобретает в истории христианского воспитания особую остроту, не свойственную другим культурам. Причина этого заключается в христианском учении о поврежденности человеческой природы первородным грехом – учении, которое другими религиями либо не разделяется вовсе, либо исповедуется в значительно менее категорической форме. Под действием этого учения в христианской педагогике задача воспитания начинает восприниматься не как задача улучшения природы (Аристотель), но как задача ее восстановления, преображения, трансформации. Христианское воспитание становится по существу *перевоспитанием* человека, последовательной борьбой с естественными проявлениями его испорченной природы. В связи с этим, движения педагогического натурализма приобретают в христианской традиции наиболее радикальный характер (Руссо, Толстой), становятся *протестными* движениями со свойственными этим движениям максимализмом, нетерпимостью и утопизмом.

В истории европейского образования переход от одной парадигмы к другой носит закономерный исторически обусловленный характер. Появление и затем расцвет педагогического натурализма был тесно связан с проектом Просвещения и шел в русле общего процесса гуманизации христианской культуры, сопровождавшего переход от

---

<sup>6</sup> Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С. 179

Средневековья к Новому времени. Короткое торжество натурализма стало той самой парадигмальной революцией в педагогике, необходимость которых обосновывал Т. Кун. Дальнейшее развертывание педагогической идеи доказало несостоятельность чистого педагогического натурализма. С этим, однако, он не исчезает совсем. Натурализм продолжает играть ту же роль в индивидуальном профессиональном становлении педагога, какую он однажды сыграл в истории, и остается необходимым теоретическим противовесом, без которого педагогический идеализм легко мог бы выродиться в свои донаучные формы. Как замечает С.И. Гессен, «идеал свободного воспитания в своей критической части неувыдаем, им обновлялась и будет вечно обновляться педагогическая мысль... Педагог, который не пережил очарования этого идеала, который, не продумав его до конца, заранее, по-стариковски, уже знает все его недостатки, не есть подлинный педагог. После Руссо и Толстого уже нельзя стоять за принудительное воспитание и нельзя не видеть всей лжи принуждения, оторванного от свободы»<sup>7</sup>.

Помимо простого деления на идеализм и натурализм современная история педагогики, разумеется, предлагает более сложные варианты типологии. Две из них, разработанные нашими соотечественниками, заслуживают особого внимания. Известный московский ученый Г.Б. Корнетов предложил различать педагогику *авторитета*, *манипуляции* и *поддержки* как три педагогические парадигмы, по-разному определяющие роль воспитателя (учителя, наставника) в педагогическом взаимодействии<sup>8</sup>.

Парадигма педагогики авторитета основывается на явном признании за воспитателем права определять цели воспитания и пути достижения этих целей. Педагогика манипуляции исходит из стремления сохранить ведущую роль воспитателя, сделав ее в то же время незаметной для воспитанника (ученика). В этой парадигме осуществляется имитация самостоятельного принятия учащимся важнейших решений. Взаимодействие воспитателя и воспитанника организуется так, что у последнего создается иллюзия собственной свободы. Парадигма педагогической поддержки строится на подлинно равноправных отношениях участников педагогического процесса, предоставляя воспитаннику в идеале полную свободу в постановке целей на пути саморазвития и помогая ему в их достижении. Эта парадигма предполагает со стороны воспитателя решительный отказ от идеи управления развитием ребенка.

Хотя принадлежность педагогической системы к одной из трех парадигм не определяется строго хронологическим порядком (в парадигме педагогики авторитета оказываются вместе Августин блаженный и Герbart, разделенные четырнадцатью веками, а в парадигме педагогики манипуляции – Сократ и Руссо), типология, несомненно, отражает исторический ход событий. Три парадигмы выстраиваются вдоль стрелы времени так, что педагогика поддержки представляет собой более поздний продукт педагогической мысли, а педагогика манипуляции занимает промежуточное положение. Разбивая спектр возможных подходов к решению основного педагогического вопроса на три группы, типология Корнетова позволяет увидеть, что история педагогической идеи определяется не только выбором между двумя разными воспитательными стратегиями, но и механизмами реализации этого выбора. Хотя Руссо самым решительным образом порывает с традициями авторитарного воспитания, решение, предложенное им, в координатной системе трех парадигм оказывается лишь полумерой, первым шагом на пути воплощения нового видения педагогических целей. Идентифицируя воспитательную систему «Эмиля» как педагогику манипуляции, Корнетов убедительно показывает, что историческое движение педагогической мысли по направлению к идеалу свободного воспитания было не скачкообразным, но эволюционным. Идея подчинения свободы воспитуемого внешнему авторитету преодолевалась на этом историческом пути постепенно, и, как мы видим на примере Руссо, одного желания порвать со старым мышлением бывало мало.

---

<sup>7</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. - С.62

<sup>8</sup> Корнетов Г.Б. Общая педагогика: уч. пособие. – М.: УРАО, 2003

В ином ракурсе предстает история педагогической идеи в типологии петербургского теоретика И.А. Колесниковой. Ведущим критерием отнесения педагогической системы к одной из трех выделяемых этой типологией парадигм становится «система взглядов на мир, в частности понимание природы Человека, его места во Вселенской иерархии»<sup>9</sup>. Речь в данном случае, скорее всего, идет о позиционировании личности в многомерности человеческого бытия и, как следствие, обретение ею определенного угла зрения на педагогические проблемы. Действительно, особенности педагогического видения, согласно Колесниковой, определяются существованием педагога в трех разных уровнях реальности: объективной (ей соответствует «научно-технократическая парадигма»), субъективной («гуманитарная парадигма») и трансцендентной («парадигма традиции»). Расставленные именно в таком порядке три уровня реальности соответствуют трем уровням природы человека: тело – душа – дух. Представление о трехмерности постигаемой реальности, реконструируемое Колесниковой, имеет крепкие и глубокие корни в европейской педагогической традиции. Стоит вспомнить хотя бы учение Коменского о трех источниках познания – чувственном опыте, разуме и Писании – необходимых для того, чтобы сообщить душе знание соответственно о мире, человеке и Боге. Примененная к самой истории педагогической мысли, эта тройственная структура позволяет распознать в ней новый сюжет.

Парадигма традиции, по Колесниковой, является самой древней. Логика существования в ней определяется пониманием подчиненности человеческого бытия «неким высшим законам», хранимым и транслируемым традицией, благодаря чему традиция, как правило, религиозная и часто эзотерическая, становится основным источником знания и верховной инстанцией в вопросах воспитания человека.

Исторически более поздней является научно-технократическая парадигма, в основе которой лежат ценностные представления о существовании объективной истины, построенные на научно обоснованном и практически апробированном знании, на экспериментальном взаимодействии человека с окружающей средой. Существование в данной парадигме характеризуется поклонением объективному и точному знанию, и, соответственно, продуцированием смыслов в сфере объективной реальности, вне конкретной личности человека, а кроме того - механизацией процесса обучения, наличием точных правил передачи знания / умения ученику и точных критериев их оценки.

В гуманитарной парадигме приоритетное значение приобретает «субъективированное, персонифицированное знание», а центром профессиональных интересов становится субъективный внутренний мир конкретного человека. Педагогическое взаимодействие в этой парадигме строится исходя из принципиальной множественности смысловых систем и носит существенно диалоговый характер.

Хотя опыт существования в гуманитарной парадигме Колесникова отсчитывает со времен Сократа, она также совершенно определенно подчеркивает связь этой парадигмы с тенденцией гуманизации образования, набирающей силу в новейшее время, и проецирует таким образом свою типологию на временную ось: «Ретроспективно можно обнаружить своеобразное парадигмальное движение общества от религиозного к технократическому и от него к гуманитарному пониманию и воплощению идей гуманизма»<sup>10</sup>. Хотя общий характер и направление исторического развертывания педагогической идеи в описаниях Корнетова и Колесниковой практически совпадают, схема Колесниковой добавляет важную смысловую составляющую в наше понимание этого пути. Гуманизация образования оказывается процессом преодоления не только авторитета религии, но и авторитета науки. Путь к личностно ориентированному воспитанию лежит не только через утверждение необходимости свободного исследования природы человека, но и через отказ от господства норм научного

---

<sup>9</sup> Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. - С. 27

<sup>10</sup> Там же, с. 120



## Глава 1

объективизма в этом исследовании, через усвоение гуманитарных форм мышления, отличающихся от естественно-научного и технократического мышления рядом принципиальных иных гносеологических установок.

\* \* \*

Исторический характер смены педагогических парадигм станет, на наш взгляд, гораздо более очевидным, если мы перейдем от линейного описания к *параметрическому*, представив эволюцию педагогической идеи в координатной сетке, напоминающей декартову систему координат. Если дополнить типологию Колесниковой еще одной, четвертой парадигмой, пространство педагогической реальности предстанет в достаточно удобной координации, отражающей связь педагогической идеи с двумя такими важными аспектами гносеологической проблематики, как вопросы об *источнике* и о *предмете* познания (см. таблицу-схему).

Таблица-схема. Пространство педагогической реальности в гносеологической координации

		источник знания	
		имманентный	трансцендентный
предмет знания	субъект	поле Г <b>искусство, «науки о духе»</b> <i>гуманитарная парадигма</i>	поле А <b>религиозная мистика</b> <i>эзотерическая парадигма</i>
	объект	поле В <b>«науки о природе», техника</b> <i>сциентистская парадигма</i>	поле Б <b>религиозная догматика</b> <i>схоластическая парадигма</i>

На вопрос о том, что является источником истинного знания, можно дать два принципиально разных ответа, определивших в истории европейской философии многовековое противостояние «эмпириков» и «идеалистов» (в удобной терминологии А.И. Герцена). Это противостояние началось задолго до того, как сами понятия были пущены в оборот, и не окончилось со снятием остроты вопроса после Канта. В выбранной нами координатной системе, если мы объявляем источником знания религиозное откровение, озарение, интуицию, врожденные идеи или что бы то ни было другое, противопоставленное чувственному опыту, мы находимся на правой половине, в области трансценденталистского решения вопроса. Выведение же знания из чувственного опыта, напротив, означает признание сродности, *имманентности* нашего знания познаваемой реальности. Справа, таким образом, оказываются философские системы, теории и учения, тяготеющие к дуалистическому решению основного вопроса философии, утверждающие законность противоположения сознания (духа) природе, слева – решения, вдохновленные стремлением упразднить это разграничение.

Вторая характеристика, определяющая стратегию познавательной деятельности, связана с вопросом об отношении субъективного и объективного в познании. Она делит наше пространство на две половины горизонтальной чертой. Нижнюю часть нашего условного пространства мы ассоциируем с объективизмом, верхнюю – с субъективизмом в познании. Если познаваемая реальность предстает как объект, рассматривается *в ракурсе предметности*, отстраненно и безлично, мы имеем один вид познавательной деятельности, принципиально

отличной от той, в которой исследователь признает непреодолимую субъективность познаваемых истин и направляет энергию не на то, чтобы очистить знание от субъективного материала, но на то, чтобы познать саму эту субъективность в ее динамике, внутренней целостности и уникальности состояний.

Познавательная стратегия в данном случае прямо связана с выбором предмета. Объективно мы обычно стараемся познавать внешний мир, субъективно – себя и все то, к чему мы можем эмпатически прикоснуться. Ничто, конечно, не мешает нам попытаться объективно рассматривать свое и чужое «я» или, напротив, познавать природные явления как проявления субъективности. Однако история человеческой мысли показывает, что эффективность обеих стратегий повышается, когда они направлены на соответствующий им предмет.

Для обозначения того, что горизонтальная черта разделяет в левой части поля, можно воспользоваться введенным В. Дильтеем различием между науками о природе и науками о духе (или «науками о культуре», по версии И. Ильина). Под первыми имеется в виду естественнонаучное исследование и техническое творчество, под вторыми – вся область так называемого эстетического освоения реальности, художественное творчество и те науки, в которых объектом изучения выступает духовная деятельность человека. Эмпиризм и объективизм как вера в существование объективной истины составляют гносеологическое основание наук о природе. Науки о духе, вдохновляемые призывом «познай себя!», опираются на способность человека к эмпатии и рефлексии и разрабатывают собственную методологию познания, основным видом активности в которой становится интерпретация.

Этому разделению вполне соответствует оппозиция научно-технократической и гуманитарной парадигм в системе Колесниковой. Действительно новым оказывается разделение по тому же принципу правой половины поля (которая у Колесниковой идентифицируется как пространство «традиции»). Как может различаться по степени объективированности знание, источник которого лежит в области трансцендентного? На этот вопрос легко ответить, если принять во внимание, что задача догматического богословия и религиозной философии заключается в формализации религиозного (мистического) опыта. Различие между субъективизмом и объективизмом в области познания трансцендентного выступает, таким образом, как различие между мистическим и догматическим типом религиозного познания. Именно так оно трактуется, в частности в известном богословском сочинении В.Н. Лосского<sup>11</sup>. Согласно Лосскому, мистика есть область недоступного познанию, «то, что скорее поддается особому опыту, превосходящему наши способности суждения, чем какому-либо восприятию наших чувств или нашего разума». В этом качестве «личностного проявления общей веры» мистика противопоставляется у него догматическому богословию как «общему выражению того, что может быть опытно познано каждым». Это противоположение не означает антагонизма. Догматическое богословие, по Лосскому, дополняет мистический опыт, удостоверяя его *объективный* характер: «Вне истины, хранимой Церковью, личный опыт был бы лишен всякой достоверности, всякой объективности»<sup>12</sup>. Но и без мистики признание достоверности догматического учения становится невозможным, как невозможна проверка соответствия естественнонаучной теории природе без привлечения опыта. Так различие догматического и мистического в религии становится у Лосского одним из проявлений общей для всех видов познания диалектики субъективного и объективного.

Итак, в предложенной гносеологической координатной системе пространство познания оказывается разделенным на четыре качественно различных поля, каждому из которых соответствует своя педагогическая парадигма. История развития педагогической мысли может быть описана в этой координатной системе как движение по часовой стрелке от поля «А» к полю «Г». На каждом витке этого пути конкретное идейное наполнение парадигмы может меняться.

---

<sup>11</sup> Лосский В.Н. Очерк мистического богословия восточной Церкви. Догматическое богословие. – М., 1991

<sup>12</sup> Ук. соч., с. 8-9

## Глава 1

---

Применительно к европейской истории новой эры мы закрепим за ними названия эзотерической, схоластической, сциентистской и гуманитарной парадигм.

Сравнивая эту схему с типологиями Корнетова и Колесниковой, важно обратить внимание на два обстоятельства. Во-первых, «момент поворота», возникающий в ней, свидетельствует о непрямолинейном движении педагогической мысли. Продолжая физическую аналогию немного дальше, это отклонение от прямого пути можно рассматривать как свидетельство того, что педагогическая мысль, движущаяся прямо к поставленной цели, всегда оказывается под действием другой *перпендикулярной* силы. Пары оппозиций, возникающие в этой координации, например, схоластика и педагогика Новой школы, реальное и гуманитарное направление школы, не могут выстраиваться в одну линию, не могут, следовательно, рассматриваться как разные этапы реализации одной цели, но скорее - как результат смены ориентира, нового видения, возникающего под действием неучтенного фактора. Надо сказать, что в этой логике раскрытия педагогической идеи в большей степени, чем в логике прямолинейного прогресса, оправдано применение понятия парадигмы как «переключения гештальта».

Во-вторых, в этой системе координат легко увидеть, что исторический путь педагогической идеи (а за ней и идеи религиозного образования, как мы увидим дальше) пролегает в русле общих идейных течений, определивших главные культурологические сдвиги в истории Европы. Можно уверенно сказать, что идея педагогического натурализма возникает на волне Просвещения как результат более крупного и исторически более протяженного процесса смены теоцентрической установки на антропоцентрическую - процесса, сопровождавшегося секуляризацией, последовательной эмансипацией искусства, науки и образования от влияния церкви. Гносеологическая проблематика играет в этом процессе исключительно важную роль. Эмпиризм и сенсуализм, задававший тон в теории познания, прогрессивной для того времени, становится первой ласточкой новых идей, настойчиво заявляя о себе в педагогических системах Коменского и Локка, еще задолго до революционного поворота Руссо к педоцентрической идее. Сциентизм, поклонение *положительному* научному знанию является, безусловно, ключевой идеей, под влиянием которой совершается переход из правой в левую половину нашей координатной системы, из Средневековья в Новое время. Но также уверенно можно сказать, что гуманитарная педагогическая идея складывается в русле того кризиса сциентизма, которым характеризуется общее состояние мысли человечества, наступившее после того, как прогнозы на полное вытеснение положительным научным знанием метафизики, религии и иррациональности не оправдались. На этом повороте истории направление движения определяется уже другой проблемой, связанной с неустранимостью элементов субъективности из научного знания с одной стороны и непригодностью последнего для описания переживания личностью уникальных внутренних состояний, иных важнейших проявлений человеческого «я» - с другой. Стремительный рост влияния экзистенциализма и родственных ему философских движений, пришедший на смену короткого торжества позитивизма, составляет главную интригу новейшей истории и задает тот общекультурный контекст, в котором формирование гуманитарной педагогической парадигмы предстает как естественный и предсказуемый ход событий.

\* \* \*

Попробуем реконструировать, хотя бы фрагментарно, основные этапы движения педагогической мысли в круге общефилософских идей. Мы начинаем отсчет истории с положения, соответствующего на циферблате нулю часов, так что первым на историческом пути оказывается верхнее правое поле. Первый и, вероятно, наиболее архаический тип познания, характеризующий этот сектор, мы ассоциируем с тем мистическим восприятием реальности, в котором разделение субъекта и объекта познания, а также естественного и сверхъестественного не обрело аксиоматического значения. Это состояние мысли особенно ярко выразилось в древних религиозных традициях Индии и Китая. Однако и в истории

европейской мысли идентифицируется тот период, в который, по выражению А.И. Герцена, «отношение личности к предмету провидится, но неопределенно», и человек еще не проснулся от «неопределенных сновидений чувственного непосредственного воззрения»<sup>13</sup>.

Этим формам познания соответствует форма индивидуального ученичества, в которой проникновение в мир смыслов осуществляется путем целостного вживания, погружения в него, а учитель играет роль личного проводника в этот мир. Это ученичество, в котором познание неотделимо от религиозной, аскетической и социальной практики, в котором педагогический процесс немислим без установления глубоких личных взаимоотношений участников. Ученик становится либо членом общины, связанной общими убеждениями, совместным бытом и (как правило, тайным) знанием, либо поступает в безраздельное распоряжение учителя, поручая ему свою волю и свою судьбу. Путь к просвещению здесь всегда лежит через посвящение. Требование всецелой преданности ученика выбранному пути совершенствования необходимо предполагает ту или иную степень *эзотеризма* учения, что и становится характеристическим признаком парадигмы. Этот, возможно, наиболее целостный подход к воспитанию до сих пор в наиболее полной мере реализуется в семье и в религиозной общине (особенно в монашестве). Но его элементы сегодня можно обнаружить в некоторых системах воспитания, не являющихся эзотерическими, но крепко настоянными на религиозной идее (наподобие вальдорфской).

Второй тип познавательной деятельности, в соответствии с нашей схемой, формируется вместе с развитием инструментария отвлеченного (категориального) мышления, когда различие субъекта и объекта познания видится уже более определенно. Мифологемы в этот период активно превращаются в философемы, мифологическое объяснение и описание мира сменяется научным. Религиозный опыт обретает объективное измерение и начинает обобщаться и обсуждаться на языке философских категорий и фиксироваться в форме догмата. Этот эпохальный сдвиг в развитии человеческой культуры обычно связывают с зарождением античной философии и деятельностью Фалеса, Парменида, Пифагора. Политическая идея государства как совершенного самоуправляемого сообщества граждан и педагогическая идея открытого – школьного и академического – образования тесно сопряжены с этим становлением философского строя мысли, рождением представления об истине, которую можно *доказать*.

В античной педагогике, как и в античной философии, можно, наверное, найти начало практически всем направлениям европейской мысли. При этом педагогический натурализм, выраженный идеалом жизни «в согласии с природой», представлял на этом витке истории скорее отправную точку, чем переломный момент. Лишенный начисто педоцентрического пафоса, этот натурализм не противостоял так остро педагогическому идеализму, как это позже имело место в христианской Европе. К тому же античное религиозное сознание не тяготило концепция первородного греха, так что идеализм и натурализм в учении о человеке той поры разделять можно с большей долей условности. В связи с этим тот переход с правой на левую сторону нашей координатной системы, который так драматично совершался с распадом Средневековья, в античной истории явно не заметен. Зато в эпоху софистов определенно заметен кризис античного увлечения точным знанием и определенно заметна связь этого кризиса с расцветом гуманитарного знания, что позволяет лишний раз подчеркнуть гносеологическую основу идеи гуманитарности образования. Первые ростки филологической науки пробиваются на почве релятивизма, первых сомнений в состоятельности объективного неперсонифицированного знания, и первые учебники грамматики, составленные именно во времена расцвета софизма, становятся востребованными потому, что софистам удается убедительно показать роль языка и культурного контекста в продуцировании и перепрочтении смыслов. И противостояние двух культур – гуманитарного

---

<sup>13</sup> Герцен А.И. Письма об изучении природы // Соч. в 9 тт. / под ред. В.П. Волгина, Б.П. Козьмина и др. – М.: Гос. изд. худ. литературы, 1955. – Т. 2. – С. 146-151

и точного знания – уже здесь находит свое педагогическое выражение в разногласии Платона и Исократы о том, какой из двух видов знания следует полагать в основание школы.

Последовательность смены доминирующих педагогических идей становится более различимой с распадом эллинистической культуры, когда средиземноморская цивилизация начинает новый виток развития. На смену христианскому воспитанию первых веков, исходившему из нераздельной целостности церковной жизни (Деян. 2.42-47) и несущему в себе множество черт эзотерической педагогики древности, приходит схоластика, «школьная наука», поставившая образование на научные рельсы и утвердившая образовательный канон Средневековья. Необходимой предпосылкой этого перехода становится стремление к формализации мистического опыта Церкви. В сущности, мы имеем дело с долгосрочным историческим проектом, который берет начало в работе первых Вселенских соборов над «Символом веры» (начало IV в.) и достигает своего апогея с появлением развернутых догматических систем («Совершенное изложение православной веры» Иоанна Дамаскина на Востоке, «Сумма теологии» Фомы Аквинского на Западе).

Проект догматизации христианской веры можно рассматривать также как проявление более общего процесса эллинизации христианской культуры. При таком рассмотрении его начало можно датировать еще целым веком раньше. Климент Александрийский был, вероятно, первым, кто начал утверждать, что философия была таким же «детоводителем» эллинов ко Христу, каким для иудеев был Закон. Ориген, принявший от него в 203 году руководство огласительной школой, идет от слов к делу и вводит в круг обязательных для изучения предметов классическую философию. Система обучения у Оригена включает два уровня: на первом учащимся предлагается изучение семи «свободных искусств», которым обучались в эллинистических школах. На втором году обучения они приступают к Откровению. По существу опыт александрийского огласительного училища становится первым опытом синтеза христианства и культуры эллинизма. Мечта о таком синтезе в форме сведения всего лучшего, что произвела языческая мысль, в стройную систему с христианской теологией на вершине, становится идефиксом позднего Средневековья. Университет как наиболее ценное детище схоластики вырастает непосредственно из этой идеи.

Движение, определившее следующий эпохальный поворот в истории педагогической мысли, связано с преодолением присущей схоластической парадигме *трансценденталистской* установки, согласно которой основным источником знания служит свет Божественной истины, открытый Церкви. Удачная характеристика этой общей для Средневековья идеи дана В.Я. Стоюниным: «Наука тогда не учила, как искать новых истин, как изучать многосторонне и во всей глубине каждый предмет, каждое явление, и как отсюда приобретать содержание для своей речи; она только учила, как *изобретать* мысли, чтобы что-нибудь сказать о предмете, т.е. указывала на готовые общие источники, откуда нужно брать материал... При этом сущность предмета всегда оставалась неисследованной; в речи о нем общая мысль скорее только обставлялась разными другими мыслями, чем развивалась правильно и последовательно, чтобы сообщить существенные познания о предмете. Вот чем преимущественно отличается схоластическая наука от науки нового времени»<sup>14</sup>. Поскольку полнотой истины обладает «учащая» Церковь, учить искать истину не надо, надо учить ее *доказывать* с помощью силлогизмов, оправдывая и одновременно лучше усваивая ее. Отсюда и увлечение готовой формой и поклонение авторитетам, характерное для схоластического образования. Соответственно, когда в эпоху Возрождения началась борьба против схоластической установки в образовании, острее этой борьбы было направлено на реабилитацию индивида как полноценного субъекта познания. В этом надо видеть общее гносеологическое основание как педагогического натурализма, свойственного сциентистской парадигме, так и более поздних гуманистических тенденций.

Огромную роль сыграла в этом отношении Реформация. В протестантизме путем к

---

<sup>14</sup> Цит. по: Модзалевский, ук. соч., Т. 2, с. 336



спасению становится не послушание церковной иерархии, а личное восприятие веры в Писании. Признание способности верующего к непосредственному и самостоятельному постижению откровенных истин входит, таким образом, в число первых аксиом антисхоластического движения, и тот перенос самоочевидности истины из области догмы в область собственного мышления индивида, которое связывают обычно с именем Декарта, было лишь развитием и проецированием в плоскость философии новой теологической установки. Как формулирует это В.В. Зеньковский, в Новое время теократическая идея Церкви начинает сознаваться как идея преображения через внутреннее обновление человека, а не через воцерковление социума.

С переосмыслением идеи спасения связан и перенос акцента в образовательной стратегии с социального в личностный план человеческой жизни, и возрастающее требование личных свобод. Главным субъектом воспитательного процесса становится не учитель как носитель традиции и представитель Церкви, а учащийся как индивидуум, наделенный от Бога восприимчивостью к истине и стремлением к росту. Это значит, что и религия начинает восприниматься в большей степени не как соборное, а как личное предприятие, состоящее по преимуществу не в подчинении Церкви, а в предстоянии Богу. Л.Н. Модзалевский приводит характеристику сущности нового воспитания по Фихте: «Старое воспитание заботилось только о сообщении сведений и исходило из предположения о коренной, прирожденной испорченности человеческой природы ... Религия нового воспитания должна быть религией пребывания нашей жизни в Боге, т.е. из внешней должна превратиться во внутреннюю и отразиться на разуме и воле человека...»<sup>15</sup>.

Можно выделить две векторных составляющих указанного культурологического сдвига, который привел к смене педагогических парадигм в Новое время. Одна, «горизонтальная», составляющая связана с эмансипацией и повышением социальной значимости науки. В педагогике она проявилась в борьбе за *реальную школу* и идеал энциклопедического знания, попытке строить образовательный процесс на основе научных данных о развитии человека. Ее можно условно связать с усилением позиций эмпиризма в философии. Эта составляющая движения вызвала перемещение гносеологической активности из поля «Б» в поле «В», в область объективного научного исследования. Сциентизм и господство механистического воззрения на природу (Лаплас), экспансия научного объективизма в область искусств (учреждение Академий во Франции), увлечение индуктивной методой в дидактике (Песталоцци) являются признаками движения педагогической мысли Просвещения в данном направлении.

Вторая составляющая связана с процессами *гуманизации* образования и культуры, утверждением достоинства отдельно взятой личности. Как пишет Модзалевский, «скоро не одни реалисты, но даже и идеалисты присоединились к этой борьбе новой школы против схоластико-клерикального воспитания»<sup>16</sup>, причем «теологическая ученость» отвергалась в этом случае не потому, что она уводила юные умы от эмпирической реальности (главное обвинение схоластики со стороны «реалистов»), а за ее оторванность от живого религиозного чувства, за абстрактно-отвлеченный характер. Усовершенствование внутреннего чувства объявлялась сторонниками этого движения высшей целью воспитания. С гносеологической точки зрения это движение можно рассматривать как повышение когнитивного статуса субъективного знания, признание экзистенциального измерения в познавательной деятельности, возрождение интуиционизма и мистицизма, т. е. как вертикальное перемещение в нашей системе координат. Оно нашло свое отражение практически во всех областях культуры, в первую очередь, в качестве уже отмеченного пиетического направления в религии (янсенисты в католичестве, пиетисты и пуритане в протестантизме), но также в форме романтизма в искусстве, субъективного идеализма и агностицизма в философии, гуманизма в

---

<sup>15</sup> Там же, Т. 2, с. 194

<sup>16</sup> Там же, Т. 1, с. 330

политике и т. д. В педагогике знаком движения в этом направлении стало распространение личностно-ориентированных дидактических подходов, переориентация с материальной на формальную цель воспитания, провозглашение приоритета человеческой личности в образовательном процессе, повышение статуса гуманитарных предметов, развитие гуманитарных методов исследования.

В результате сложения двух этих векторных составляющих движения произошло становление педагогики модерна и «новой школы». Центральный принцип этой новой парадигмы образования в зарубежной философии обычно связывают с нацеленностью школы на обеспечение свободы личности учащегося или развитие в нем способности вести самостоятельную жизнь, путь к чему лежит через развитие ребенка как рационального автономного существа. Именно это выдвигание идеала самостоятельно и критически мыслящего, независимого в своих суждениях *просвещенного* человека самым решительным образом отличало новую установку педагогической мысли от схоластической. Свобода, самостоятельность, индивидуализм, равенство, подозрительность к традиции и авторитету, веротерпимость, критическая рациональность, научность и вера в прогресс – таков набор ценностей, провозглашенных педагогикой модерна.

В нашей координатной системе педагогика модерна занимает ту половину пространства, в которой делается ставка на имманентное происхождение знания (поля «В» и «Г»), т. е. на возможность добывать, открывать истину собственным творческим усилием в опоре на логику и опыт. При этом на всем протяжении последующей истории сохраняется возможность реализации этой новой парадигмальной установки в двух версиях, нацеленных на познание *субъективного* или *объективного* мира, чему соответствует оппозиция реального и гуманитарного направлений педагогической мысли, «борьба между реализмом и гуманизмом в воспитании», как ее определяет Модзалевский. В школьной практике эта борьба порождает конкуренцию классической гимназии и реальной школы, а в философии образования основное размежевание проходит между эмпирико-аналитической и гуманитарной традициями, отражающими «альтернативные подходы к субъекту образования», как формулируют это современные авторы А.П. Огурцов и В.В. Платонов<sup>17</sup>. Иначе говоря, определяющими становятся расхождения в оценке познавательной значимости субъективного измерения педагогического опыта.

\* \* \*

Борьба между гуманистическим и реалистическим направлениями в педагогике, как ее описывает Модзалевский, соответствует на выбранном нами языке противостоянию сциентистской и гуманитарной парадигм. Совпадение описаний становится наиболее явным, когда Модзалевский говорит о том, что гуманизм выступил по отношению к реализму как «противоположный, но не противоречащий» принцип. Что может более соответствовать этому словесному образу в схематическом изображении, чем *перпендикулярно направленная* линия, с которой мы ассоциируем вклад «гуманистической» составляющей в развитие педагогической идеи? В становлении педагогики Нового времени эта составляющая вносила существенную коррективу в сциентистскую односторонность реализма, в его стремление к утилитарности, непомерное увлечение точным знанием, механизацию человеческих отношений. Она отклоняла развитие педагогики от того направления, импульс которого лежал в торжестве механистической науки.

В какой-то мере две векторных составляющих антисхоластического движения дополняли друг друга. Коменский, Песталоцци, Мильтон, Франке, Фрёбель и многие другие педагоги пиетистического направления заботились равным образом о том, чтобы придать образованию и более *гуманный*, и более *практический* характер, так что на почве пиетизма, как отмечает

---

<sup>17</sup>Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. - С. 13

Модзалевский, выросло множество и реальных школ. И все же эти перпендикулярные составляющие действовали достаточно независимо друг от друга для того, чтобы приводить к разработке разных педагогических систем и разных образовательных стратегий. Если бы удельный вклад каждого из этих идейных течений с течением времени не менялся, развитие педагогической идеи, по всей видимости, можно было бы описать в нашей системе как движение по прямой, диагонально пересекающей плоскость координат. Нельзя утверждать, что в этом случае мы встали бы на кратчайший путь прогресса. В ходе развития идей, кристаллизующихся вокруг какой-то сложной проблемы, всегда возникают реактивные обратные токи или силы отдачи. И потому альтернативой круговому движению в данном случае стало бы, наверное, качание маятника – движение, которое мы также легко можем распознать в истории педагогической мысли.

Однако можно достаточно уверенно говорить о том, что удельное действие второй «гуманизирующей», или «вертикальной» составляющей движения в культуре модерна набирало силу постепенно, очевидно перевесив действие «горизонтальной» составляющей только в последние десятилетия. Именно это обстоятельство позволяет нам говорить о движении по кривой. Гуманитарная парадигма образования разворачивает педагогическую идею к новым ориентирам, и необходимость этого поворота обусловлена тем перекосом, который возник до этого в развитии педагогической идеи под давлением сциентизма.

Представление о *сциентистском перекосе*, который получила наша цивилизация в XVII-XIX вв. достаточно широко распространено в европейской и русской культуре. Здесь можно вспомнить хотя бы изумительные стихи М. Волошина о «трагедии материальной культуры», его строки о человеке, «безумном логикой и одержимым верой», который «разъял вселенную на вес и на число, пророс сознанием до недр природы, <...> преобразил весь мир, но не себя и стал рабом своих же гнусных тварей». Это почти с буквальной точностью то, о чем говорил один из виднейших представителей философии постпозитивизма М. Поланьи, объясняя, что заставило его обратиться к исследованию в области теории познания. Из своей встречи с Н. Бухариным, состоявшейся в Москве в 1935 году, М. Поланьи, тогда преуспевающий ученый-биолог, вынес глубокое убеждение в том, что наиболее угрожающим симптомом сциентистского сознания является усиливающийся с научно-техническим прогрессом дисбаланс между критичностью ума с одной стороны и неумолкающим запросом религиозного и нравственного чувства с другой. Логика и вера в этом разбалансированном состоянии не компенсируют друг друга, но производят взрывчатую смесь одержимости и безумства<sup>18</sup>.

Особенно интересны в нашем контексте соображения другого современного философа Стивена Тулмина. В своей книге «Космополис: скрытая повестка модерна»<sup>19</sup> Тулмин противопоставляет гуманизм и *скептическую рациональность* ранних просветителей (Эразм Роттердамский, Монтень) жесткому рационализму XVII века, нацеленному на *поиск определенности*. Культ точного и однозначно интерпретируемого знания, апологетами которого был Декарт и Лейбниц, возникает, по Тулмину, прежде всего как психологический феномен – реакция на ужас и безумие Тридцатилетней войны. Традиции гуманизма, передававшейся в предшествующие века в художественной форме, приемами иносказания и иронии, с присущими ей эстетическими критериями и идеалами, в новой парадигме поиска определенности не находится места. Вытеснение гуманитарного содержания культуры научным и порождает тот обезличивающий механистический дух Нового времени, который в значительной мере ответственен и за современный кризис личности, и за постмодернистское увлечение релятивизмом, в котором современный человек надеется восстановить утраченное величие субъективности.

В согласии с этим взглядом находятся наблюдения некоторых видных специалистов в

---

<sup>18</sup> Polanyi, M. The Tacit Dimension. – Gloucester, Mass. (USA): Peter Smith, 1983

<sup>19</sup> Toulmin Stephen. Cosmopolis. The hidden agenda of modernity. - Chicago: The University of Chicago Press, 1990

области философии образования. Основатель англо-американской аналитической философии образования Р. Питерс прямо говорит о «сдвиге парадигмы» к углублению в природу человека как насущной педагогической задаче, соответствующей современному пониманию науки и ее места в образовании. Осуществить такой сдвиг возможно только средствами гуманитарно ориентированного мышления, на основе повышения статуса гуманитарного знания. В связи с этим есть основания говорить о переходе от сциентистской к гуманитарной парадигме как основном процессе, характеризующем современный этап развития педагогической науки. В контексте этих общепедагогических тенденций и следует рассматривать те исторические события в религиозном образовании, к описанию которых мы теперь перейдем.

Итак, подводим итоги:

1. В истории педагогической мысли можно выделить переломные моменты, в которые господствующие представления о сущности и цели образования и воспитания подвергаются существенному пересмотру, благодаря появлению нового видения путей совершенствования человека и новой постановке перед педагогикой проблем и задач. В эти моменты происходит смена педагогических парадигм.
2. Последовательность смены педагогических парадигм определяется не только внутренней логикой развертывания педагогической идеи, ведущей в целом к возрастанию автономии педагогики, но зависит также от внешних факторов. К числу таких факторов относится общее культурное настроение эпохи, набор ее «увлечений», направление, в котором движется передовая мысль и те перспективы, которые ее вдохновляют.

3. Движение педагогической мысли Нового времени, следующей за движением философских идей, может быть описана в гносеологической координатной системе как поворот от сциентистской ориентации Просвещения, выведшей эту мысль из схоластической парадигмы Средневековья, к гуманитарной ориентации, более характерной для ситуации постмодерна. Интенсивное проникновение в педагогическую науку гуманитарного стиля мышления и гуманитарной методологии свидетельствуют о смене парадигмальных установок в современном образовании.

### Глава 2. От катехизиса к образовательному религиозному образованию: краткая история большого пути

Понятия «религиозное образование» и «религиозная педагогика» применяются в современном мире для обозначения слишком разных явлений. Поэтому, обращаясь к столь специфической области педагогической деятельности, мы, прежде всего, должны будем договориться о терминах. В России до сих пор господствует неоправданно узкое понимание религиозного образования, сближающее его с профессиональной подготовкой религиозных служителей и миссионерской проповедью, в то время как в Англии, например, то же понятие (*religious education*) приобрело почти противоположный смысл и стало обозначать то, что у нас называется научно-религиоведческим образованием. В обиходе школьных учителей Англии *religious education* как светский и открытый (неконфессиональный) подход к изучению религии в школе стало противопоставляться в последние годы *religious studies* как конфессионально и теологически фундированному предприятию. Привычные для нас элементы пары «религиозное – религиоведческое» практически поменялись местами.

Здесь не будет приводиться аргументация в пользу широкого понимания термина «религиозное образование». Этому посвящена отдельная глава предыдущей монографии по нашей теме<sup>20</sup>. Повторим только, что приведение нашего словоупотребления в соответствие с современной международной практикой никак не идет в разрез с принципом преемственности, поскольку понятием религиозного образования и воспитания как обобщающим самые разные подходы к изучению и преподаванию религии в школе пользовались такие именитые представители русской педагогической традиции как К.Д. Ушинский, Л.Н. Модзалевский, П.Ф. Каптерев, С.И. Гессен. Что же касается религиозной педагогики, этим понятием активно пользовался В.В. Зеньковский, неоднократно подчеркивая, что сложность отношений между религиозной и педагогической мыслью, трагичность их разрыва в Новое время не означает невозможности их синтеза в будущем на основе идей, выработанных в русле светской педагогики.

В этой книге *под религиозным образованием мы будем понимать направление и результат образовательной деятельности, имеющей предметом изучения и преподавания религию в ее индивидуальном (личностном) и (или) социальном (культурном, историческом) измерениях*. Это широкое понятие, включающее в себя как изучение религии с научных позиций (религиоведческое образование), так и различные формы религиозного обучения, воспитания и социализации (воцерковления), осуществляемого религиозными общинами в миссионерских целях. Множество явлений, охватываемых этим широким понятием, целесообразно структурировать по нескольким признакам.

По признаку *назначения образовательной деятельности* имеет смысл выделять *школьное, приходское и профессиональное* религиозное образование. Именно два последних чаще всего имелись в виду в советское время, когда речь шла о религиозном образовании. Так, согласно Большой Советской Энциклопедии, «религиозное обучение и образование – это система профессиональной подготовки служителей религиозных культов, специалистов-теологов, преподавателей богословия в духовных учебных заведениях и религиозное обучение населения. Р. о. и о. используется церквями и миссионерами для распространения религии среди неверующих и иноверцев, вербовки прозелитов». Сегодня такое определение устарело, даже если говорить о его первой части, касающейся профессионального религиозного образования. В современной России к этой категории следует относить помимо «профессиональной подготовки служителей» религиоведческое, теологическое и религиозно-педагогическое образование, которое готовит студентов к осуществлению академической

<sup>20</sup> Козырев Ф.Н. Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе: Монография. - СПб: Апостольский город, 2005.



научно-исследовательской и педагогической деятельности, связанной с изучением и преподаванием религии, и обеспечивает повышение соответствующих квалификаций. Раньше можно было бы говорить о том, что религиозное профессиональное образование находится в ведении университетской науки, а подготовка священников - в ведении церковных институтов. После утверждения государственного образовательного стандарта по специальности «теология» проводить столь жесткую границу между богословским и религиозным образованием едва ли возможно. В международной перспективе привязка богословского и религиозного образования к принципиально разным типам учебных заведений просто не имеет смысла, поскольку многие теологические факультеты европейских университетов готовят студентов как для священнического служения, так и для научной деятельности по специальности «Религиоведение».

Понятие профессионального религиозного образования достаточно четко очерчивает область, к которой относится и в которой протекает данный вид деятельности. В основном это область высшего, частично – среднего профессионального образования. Организационно и методически обучение в этой области достаточно сильно отличается от учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе.

От профессионального необходимо отличать *приходское* религиозное образование. К нему можно отнести молитвенные и медитативные практики, оглашение и другие виды обучения, воспитания и инструктажа, осуществляемые обычно в религиозной общине или в семье и имеющие целью включение обучаемого в определенную вероисповедную традицию, ее усвоение, укрепление связи адепта с общиной. Указанный вид образовательной деятельности ближе, чем два других вида, связан с миссионерской деятельностью. Отграничить четко одно от другого здесь едва ли возможно: учреждение и развитие школ входит, как правило, в задачу миссии, а содействие возрастанию и укреплению в вере входит в задачу приходских школ. Вместе с тем, хотя образовательная и миссионерская деятельность могут легко совмещаться, интенционально и содержательно они различны. Деятельность миссионера менее специализирована, она включает в себя более широкий спектр задач (к примеру, гражданского и правового строительства), и, как следствие этого, она в меньшей мере сфокусирована на строительстве (образовании) отдельной личности. Миссионер в первую очередь *свидетель*, во вторую – общественный деятель, оратор, публицист, благотворитель, менеджер, богослов. О различии дара учительства и дара апостольского служения (миссионерства) в ранней Церкви свидетельствуют послания Павла (1 Кор.12.28).

Множество недоразумений, касающихся вопроса о возможности изучения религии в общеобразовательной школе, проистекает из смешения этого особого типа образовательной деятельности со школьным религиозным образованием. Причина этого понятна: в истории христианской цивилизации достаточно долгий период школа находилась в недрах церкви, и два типа образовательной деятельности были тесно переплетены. Вместе с тем, мы имеем много исторических подтверждений тому, что они никогда не сливались воедино. Прежде всего, это факт сохранения и укрепления *института школы* в Средние века. Он говорит о том, что школьная образовательная деятельность даже в условиях клерикального подчинения образования требует своего автономного пространства, выделенного из храмового, богослужебного, аскетического (келья) и проч. Особенно красноречив в этом отношении опыт Византии, сохранявшей на всем протяжении своей истории классический античный канон школьного образования вопреки очевидному стремлению к христианизации культуры. Известно, что предпринимавшиеся в IV-VII вв. попытки заменить используемые на уроках грамматики тексты Гомера, Эсхила и других классиков Псалмами и выдержками из творений учителей Церкви не дали результатов. Школа отторгала нововведения, вдохновленные соображениями благочестия, демонстрируя самым непосредственным образом независимость своих устоев. В ходе дальнейшей истории Европы степень этой автономии нарастала, и даже наиболее радикальная и во многом успешная попытка кальвинизма снова свести понятия школы и Церкви почти воедино не смогла остановить процесса школьной эмансипации.

Сегодня любая светская и большинство христианских школ Европы, вне зависимости от близости последних к церковным структурам, функционирует по своим законам и правилам, отличным от правил, принятых в пространстве приходской жизни.

*Школьное* религиозное образование отличается тем, что на первый план в нем выходит общеобразовательная задача, задача общего развития личности: овладения обучающимися основами важнейших наук о природе и обществе, расширения их интеллектуального кругозора, развития мировоззрения и нравственно-эстетической культуры. В школе религиозно-образовательный блок неминуемо вступает в то или иное взаимодействие с нерелигиозными учебными предметами и, что более важно, с той системой идей и принципов (идеологией), которой руководствуется школа и которая далеко не всегда оказывается совместимой с вероисповедной системой ценностей. В современном мире вступление религиозной общины во взаимодействие с государственной или общественной системой образования означает вступление на *светскую* почву со всеми вытекающими отсюда последствиями. Это вступление накладывает на иерархов, богословов и подготавливаемых к школьному служению учителей особые ограничения и ответственность. Церковные педагоги должны лучше, чем кто бы то ни было другой, уметь различать миссионерское и педагогическое служение, приходское и школьное образование.

Религиозно-образовательные практики необходимо также отличать друг от друга по признаку *светскости*. Хотя этот критерий в последнее время становится все более расплывчатым ввиду того, что формальная принадлежность и подотчетность учебного заведения религиозным организациям перестает однозначно определять содержание и принципы построения учебного процесса, все же есть основания устанавливать и удерживать с максимально возможной четкостью различие между конфессиональным и неконфессиональным (светским) религиозным образованием. К ним относятся основания не только правового и идеологического, но и собственно педагогического свойства. Внимание к критерию светскости является необходимым следствием признания свободы совести человека в качестве ценностного ориентира в педагогической деятельности. Покушение на свободу совести ребенка в педагогическом процессе, нетактичное вмешательство в его сокровенную жизнь относятся к самым травматическим и тяжелым по своим последствиям формам злоупотребления педагогическим авторитетом.

Разведение конфессиональных и неконфессиональных форм религиозного образования важно еще потому, что без такого разделения возникает большая трудность с применением и толкованием понятия светскости в педагогическом контексте. Если разделительная черта между светским и несветским не проходит *внутри* религиозно-образовательной деятельности, возникает ситуация дурного выбора. Светское необходимо либо противопоставить религиозному (духовному), либо, если мы не хотим исключить религию из светской жизни, мы вынуждены непомерно расширять границы светскости, устанавливая, к примеру, противопоставление по типу «клерикальный – светский». В первом случае светскость оказывается ассоциированной с безрелигиозностью и бездуховностью, во втором становится совместимой с навязыванием религии. На самом же деле наиболее подходящим антонимом слову «светский» в плоскости религиозной проблематики следует признать слово «конфессиональный» (рассматривая проблему светскости в других аспектах, мы, вероятно, должны будем также признать несветскими некоторые закрытые, эзотерические или политически ангажированные виды образовательной деятельности). Ибо и конфессиональность (по своей этимологии), и светскость как принцип, направленный на утверждение личных прав и свобод, прямо связаны с проблемой открытого исповедания веры.

Конфессиональность образования определяется, как правило, связью образовательной деятельности с конфессиональной принадлежностью участников образовательного процесса. Конфессиональное религиозное образование - это образование для единоверцев. Оно исходит из предпосылки принадлежности учащихся одной конфессии со всеми вытекающими организационными и методическими следствиями. Но поскольку образование в

конфессионально гомогенной среде может в принципе строиться и на неконфессиональных началах, более строго *конфессиональность образования следует определять по включению акта исповедания веры или религиозной принадлежности в педагогическое взаимодействие в качестве условия, элемента или цели последнего.*

Соответственно неконфессиональное (светское) религиозное образование - это образование для всех. Оно исходит из признания свободы учащегося в выборе веры и конфиденциальности его религиозных убеждений. Это образование, в котором акт личного вероисповедания не является ни условием, ни элементом, ни целью учебно-воспитательного процесса. *Презумпция непринадлежности* учащегося к той или иной традиции вероисповедания становится в этом случае отправной точкой взаимодействия учителя с учеником.

Небольшая сложность со светскостью заключается в том, что по признаку светскости следует отличать от характера образовательной деятельности форму организации религиозного образования в школе. Об этом различии, как и о характерных признаках конфессионального и светского религиозного образования, будет сказано немного подробнее в следующей главе. Здесь достаточно заметить, чтобы понять смысл этого различия, что одна из наиболее популярных в Европе светских форм организации религиозного образования в школе заключается в предоставлении учащимся конфессионального религиозного образования в группах по выбору.

Что касается понятия «религиозная педагогика», то его строгое определение связано с большими трудностями, так как, если придерживаться широкого понимания, выбранного нами, необходимо включать в него как научные и научно-практические школы, развивающиеся на общепедагогическом основании, так и сугубо конфессиональные воспитательные концепции и системы. Многие педагоги, практикующие конфессиональное образование и знающие, насколько большую роль в формировании его содержания и идеалов играет религиозная традиция, не согласятся поверить в то, что религиозное воспитание можно строить на общепедагогических началах, оторванных от почвы традиции. Для них «религиозная педагогика» звучит как «безрелигиозная педагогика», как выражение, лишенное конкретного содержания, а вместе с тем и смысла. Другие ученые и учителя, воспитанные в сциентистской традиции, могут увидеть в выражении «религиозная педагогика» покушение на единство научного знания. Для них оно равнозначно выражению «религиозная математика» или «религиозная физика». В 1970-х годах именно этот тип аргументации, развернутой П. Хёрстом, привел к бурной полемике в английской педагогической литературе о допустимости выражения «христианское образование», а вслед за тем – и о правомерности построения образования на конфессиональных началах.

Эту трудность не стоит преувеличивать. Она, действительно, существует, но проявляет себя не только в области религиозного образования. Будучи связанной с фундаментальной философской проблемой единства и множества, она заставляет теоретиков образования постоянно поднимать вопрос о том, а может ли существовать педагогика вообще, в отвлечении от национальных педагогических идеалов, которые «имеют исторический характер и как таковые ограничены и условны». П.Ф. Каптерев, которому принадлежит приведенная формулировка проблемы, решал ее по-кантиански, на основе различения формальных (общепедагогических) и содержательных (национальных) сторон педагогического идеала: «Содержание воспитательного идеала бывает исторически условным и относительным, а абстрактная форма совершенства, напротив, общечеловечна»<sup>21</sup>. Р. Питерс, приложивший множество усилий к положительному решению этой проблемы, пошел по другому пути и, отказавшись от представления об универсальном педагогическом идеале, признал принципиальную множественность (полипарадигмальность) педагогического знания.

---

<sup>21</sup> Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. - С. 191

Оба решения представляются нам важными и полезными для понимания того, что такое религиозная педагогика. Парадигмальность педагогического знания – это то, с чего мы начали нашу книгу, и то, что задало систему отсчета, в которой мы собираемся рассматривать развитие религиозно-педагогических идей. Вместе с тем, из уже сказанного в предыдущей главе видно, что различие парадигм проводится исследователями отнюдь не на конфессиональном основании. Хотя некоторые религиозные движения и события (в частности, Реформация) и имели прямые педагогические следствия, смена парадигм базировалась на более крупных *цивилизационных* или *культурологических* сдвигах. Парадигмы возникали не в рамках конфессий, но цивилизаций, так что формальные (общепедагогические) идеалы, если и не носили универсальный характер в историческом масштабе, несомненно, переступали за рамки конфессиональных педагогических традиций.

В связи с этим представление о религиозной педагогике как о предприятии, строящемся не на тех или иных конфессиональных началах, но на началах общепедагогических, формально представляется не лишенным смысла. В этом качестве ее стоит рассматривать как *направление (образовательную область) в системе педагогических наук (педагогической деятельности), специфика которой определяется ее предметом*, как это имеет место с военной педагогикой, лечебной педагогикой и т.п. Самоопределение религиозной педагогике на предметном, а не конфессиональном основании означает утверждение педагогической автономии в этой области знания, ранее находившегося в ведении богословия и религиозных институтов. Это самоопределение превратилось в общемировую тенденцию только в конце XX века. Существование религиозно-педагогических научных обществ и периодических изданий, выделение религиозно-педагогических учебных курсов в составе программ университетского образования очевидно свидетельствует, в соответствии с критериями Т. Куна, о превращении религиозной педагогике в новую самостоятельную науку. Помимо формального обоснования *возможности* неконфессионального определения религиозной педагогике, современная реальность предлагает нам нечто более ценное: свидетельство ее *действительного* существования. Сколько бы ни велись отвлеченные споры о том, возможна ли трансляция религиозных содержаний в отрыве от участия в религиозной практике и, в связи с этим, возможно ли религиозное образование вообще, педагоги разных конфессий уже поняли на своем опыте, что им есть о чем говорить и чем обмениваться. В опыте межрелигиозного сотрудничества религиозная педагогика оказалась гораздо более реальной материей, чем можно было ожидать исходя из теоретических соображений.

\* \* \*

Как история педагогической мысли следует по пятам за историей философии и культуры, так за историей педагогической мысли, хотя и с большим отставанием, следует развитие религиозно-педагогических идей. Это похоже на принцип матрешки.

Если окинуть взором новейшую историю религиозной педагогике, в ней обнаружатся аналоги практически всех тех парадигм, о которых говорилось в предыдущей главе. Возьмем типологию Корнетова. Одна из самых очевидных ассоциаций, связанных с педагогикой авторитета - это авторитет Церкви учащей, авторитет традиции, охраняемой иерархией. Если мы ищем хрестоматийный пример педагогической системы, в которой послушание авторитету возведено в ранг основной добродетели, иезуитская школа с ее практикой поливания сухой трости оказывается как нельзя кстати. У человека, мало знакомого с церковной традицией, может даже возникнуть естественный вопрос: а разве с религией бывало иначе? На самом деле, бывало, и в истории религиозно-педагогической мысли мы встречаем такие альтернативы педагогике авторитета, которые вполне могут быть идентифицированы не только как принадлежащие к парадигме педагогике поддержки, но и принимающие в этой парадигме достаточно крайние формы.

За примерами не надо ходить далеко. Известный последователь Л.Н. Толстого, создатель движения «Свободное воспитание» К.Н. Вентцель утверждал, что единственной исходной



предпосылкой религиозного воспитания должен быть только факт существования религиозной проблемы, а не тот или другой способ ее разрешения. Исходя из этого, он считал, что религиозное образование не должно задаваться целью внедрять в детей те или иные готовые религиозные представления, но только помогать ребенку создать творческим путем собственную религию: «В области религии ребенку должна быть гарантирована еще в большей степени, чем в какой-либо из других сторон жизни, полная свобода развития, должна быть обеспечена возможность создания своей собственной свободной религии... *Религиозное развитие ребенка должно быть плодом его самостоятельного, самобытного творчества...*»<sup>22</sup>.

На протяжении практически всей истории христианского образования мы легко находим также многочисленные свидетельства осуществления педагогической манипуляции: косвенного и завуалированного применения наставником своего авторитета, сократической беседы и проч. Особенно богата такими примерами монашеская практика воспитания, отраженная в патристике, агиографической и нравоучительной литературе. Вот типичная история такого рода из жития египетских отцов пустынножителей (IV век):

«Один брат пришел к авве Силуану на Синайскую гору. Увидев, что братия работают, он сказал старцу: «*Старайтесь не о пище тленной* (Ин. 6, 27); *Мария же благую часть избра*» (Лк. 10, 42). Старец сказал своему ученику: «Захария! Подай брату книгу и отведи его в пустую келлию». Когда наступил девятый час, брат прислушивался у двери, не посылают ли звать его в трапезу. Но поскольку никто его не звал, он сам пошел к старцу и говорит ему: «Авва! Неужели братия сегодня не ели?» «Ели», — отвечал старец. — «Почему же не позвали меня?» — «Потому, что ты человек духовный и не имеешь нужды в обычной пище. Мы же, как плотские, хотим есть и потому работаем. Ты избрал благую часть — читать целый день и не вкушать плотской пищи». Брат, выслушав это, поклонился старцу и сказал: «Прости меня, авва!» Тогда старец говорит ему: «Так и Мария имеет нужду в Марфе, ибо и Мария похвалится из-за Марфы»<sup>23</sup>. Бесспорно перед нами древний христианский прототип того, что позже станет называться воспитанием естественными последствиями. Описанный в отечнике прием будет играть ключевую роль в педагогических системах Руссо и Спенсера.

В сущности, само строение классического катехизиса может рассматриваться как попытка построить процесс обучения религии по методу сократической беседы. Вопросно-ответная форма подачи материала предполагает диалог и тем самым некоторую степень активности вопрошающего и некоторый элемент эвристики в обретении знания. Представление о диалоге, взятое на вооружение в катехизической методе, было весьма несовершенным: и вопросы, заданные наперед, и ответы, выраженные однозначно и в предельно формализованном виде, носили закрытый характер и мало способствовали пробуждению активности учащегося. Вместе с тем, в сравнении с простым заучиванием текста и внушением, катехизис, безусловно, может рассматриваться как прогрессивный шаг, ориентирующий педагогический процесс на более активное и осознанное участие в нем обучаемого. Вопросами катехизиса читателю, по меньшей мере, обозначался ряд проблем, над которыми можно было дальше самостоятельно мыслить и которые могли становиться предметом обсуждения.

Если историю религиозной педагогики рассматривать в ее корреляции с существованием педагога на разных «уровнях реальности» (по Колесниковой) или с ситуацией в теории познания, как это мы делали для педагогики в целом в прошлой главе, ни одно из выделяемых парадигмальных пространств вновь не окажется пустым. Хотя родная стихия религиозного образования — область трансцендентного, или область духа, тем не менее, находясь в русле педагогической традиции Нового времени, учитель религии не может строить

---

<sup>22</sup> Вентцель / Сост. и авт. предисл. Г. Б. Борисович, М. В. Богуславский — М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1999. — С. 187-190

<sup>23</sup> Пролог 17 января, Достопамятные сказания. С. 260. № 5.



образовательный процесс, игнорируя как активность внутреннего мира ребенка, так и общие закономерности развития человеческой природы. Отдавая дань уважения этим двум имманентным учащемуся видам реальности, он, несомненно, сталкивается с вопросом о том, в каких отношениях состоят человеческая природа и личность обучаемого с процессом познания, на какой источник и на какие стороны религиозного знания, откровения и мышления следует обратить внимание ученика, чтобы образование оказало наибольшую пользу в его религиозном развитии. Иными словами, выбор педагога между «тремя уровнями реальности» в религиозном образовании, а с тем вместе и формирование его профессиональной позиции будет в значительной мере определяться решениями гносеологического порядка. Признавая религиозную традицию за единственный значимый источник знания, педагог не сможет покинуть пространства «парадигмы традиции» или, если пользоваться другой предложенной типологией, схоластической парадигмы образования. Абсолютизируя научное объективное знание о религии, педагог будет существовать в сциентистской (научно-технократической) парадигме. Повышение внимание к индивидуальному религиозному восприятию, к субъективному измерению религиозной жизни будет означать переход педагога в пространство гуманитарной парадигмы.

Смена парадигм, согласно Куну, выражается очевиднее всего в смене *профессиональных предписаний*, определяющих практику. История последних десятилетий с несомненностью свидетельствует о том, что религиозная педагогика находится в стадии таких революционных парадигмальных перемен. После постепенного разрушения сложившейся в течение нескольких веков практики школьной катехизации, имевшей множество общих черт в разных странах христианского мира, Европа вступает в новую фазу регламентации. Попытки установления новых профессиональных предписаний в области религиозного образования запечатлены в таких важных международных документах, как *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (OSCE 2007), *White Paper on Intercultural Dialogue*, (Council of Europe 2008), в рекомендациях ПАСЕ и др. В целях выработки общей образовательной политики в вопросах присутствия религии в школе европейские государственные и научные фонды все чаще финансируют международные педагогические исследования в этой области (проекты RaLP, REDCo, TRES). Вопросам религиозного образования начинает уделяться повышенное внимание при проведении национальных реформ, немалой причиной чего служит учащение судебных разбирательств по соответствующим искам в международных судах.

Хотя во всех этих движениях много политической конъюнктуры, нельзя отрицать того, что они опираются в какой-то степени на уже произошедшие изменения в школьной практике и на появление нового видения в среде педагогов. Самым ярким проявлением нового видения становится постепенное формирование новых *международных академических стандартов в области религиозного образования*. Этот стихийный процесс, по мнению профессора Тюбингенского университета Ф. Швейцера, говорит о высоком уровне согласия между религиозными педагогами по ряду принципиальных положений. Швейцер выделяет пять наиболее важных положений такого рода:

1. Религия может и должна преподаваться в соответствии с общеобразовательными критериями.
2. Религиозное образование имеет общественно значимый аспект и должно строиться с его учетом.
3. Религиозное образование должно включать в той или иной мере межконфессиональное и межрелигиозное обучение.
4. Религиозное образование должно основываться на праве ребенка исповедовать религию и получать необходимое для этого знакомство с соответствующей религиозной традицией и культурой.
5. Религиозные педагоги должны достигать уровня рефлексии, позволяющего им критически воспринимать собственный религиозный жизненный путь.

Почти со всем в предложенном перечне можно согласиться. Хотелось бы только заметить, что подчеркивание общественно значимого аспекта религиозной жизни создает, на наш взгляд, опасность снижения внимания к личностному измерению религии при ее изучении. Диспропорциональность, присутствующая в документе, вызвана, очевидно, тем обстоятельством, что еще 5-10 лет назад среди педагогов было весьма распространено мнение, будто политическое объединение Европы сопровождается последовательным выталкиванием религии из публичной сферы в область частной жизни и нежеланием международных образовательных институтов рассматривать религиозное образование в качестве одной из функций школы. Объединив усилия, педагоги надеялись противостоять этой тенденции, обосновать общепедагогическую значимость религиозного образования и поднять его статус до международного уровня. За последние годы ситуация резко изменилась, и теперь впору опасаться слишком высокого интереса государственной власти всех уровней к религиозной жизни граждан. После взрывов в Нью-Йорке 11 сентября 2001 подчеркивание социальной значимости религии потеряло актуальность.

Преподавание религии в соответствии с общеобразовательными критериями поставлено в перечне новых стандартов на первое место, и это правильно, потому что здесь пролегал основопологающее различие между старым и новым видением роли религии в школе. От того, на каких основаниях будет строиться религиозное образование – на конфессионально-богословских или на общепедагогических – зависит и то, от кого будут исходить все остальные профессиональные предписания. Этот революционный сдвиг в истории религиозной педагогики означает не только смену приоритета, но и смену авторитета, на который ориентируется практикующее сообщество. В нашей гносеологической координатной системе он описывается как переход от трансценденталистской установки на авторитет традиции к сциентистскому обоснованию педагогической деятельности на научно-эмпирических началах.

На этом, однако, революционные преобразования не прекратились. Второй, не менее важный в методологическом отношении скачок был связан с осознанием несоответствия сциентистских оснований религиозного образования его предмету. Можно сказать, что если в результате первого парадигмального перехода религия была опознана и педагогически осмыслена как общеобразовательный учебный предмет, то в ходе второго перехода она была опознана как предмет гуманитарный. Этот скачок, имевший, бесспорно, свою идеологическую составляющую в релятивистских и антисциентистских увлечениях постмодерна, имел более глубокие гносеологические корни и опирался на грандиозные достижения в теории познания, маркировавшие начало эпохи постпозитивизма. Новая гносеологическая ситуация, сложившаяся к 70-м годам XX века благодаря научным открытиям и деятельности таких выдающихся философов науки, как Л. Витгенштейн, Р. Карнап, М. Поланьи, К. Поппер, Т. Кун, И. Лакатос, У. Куайн и др., выдвигала новые требования к знанию. В частности, она требовала от научного знания более трезвой оценки своих возможностей и призывала вненаучные формы сознания – искусство, нравственное сознание и религию – компенсировать неспособность науки исчерпать богатство духовного мира человека. На эти формы сознания возлагалась задача возместить ту минимизацию субъективного человеческого начала в знании, которая возникла как естественный результат применения редукционистской и детерминистской методологии естественных наук к области человеческого духа. В русле указанных гносеологических движений совершается переоценка педагогическим сознанием незаслуженно приниженого сциентизмом субъективного опыта человека, субъект-субъектных и внутрисубъектных отношений.

Одной критики, как известно, для появления новой парадигмы мало, и вместе с реабилитацией метафизических, субъективных и иррациональных элементов знания большую роль в становлении нового религиозного образования сыграла разработка гуманитарной методологии познания. Гуманитарное исследование стало восприниматься как разновидность научного предприятия, обладающего своим арсеналом средств, набором эпистемических

посылок и стандартов оценки качества. У этого исследования, таким образом, появлялась не только своя уникальная роль - освоения тех элементов знания и самосознания, которые принципиально невыразимы на языке естественнонаучных дисциплин, но и свой уникальный способ достижения цели. Теперь педагог, отрицавший продуктивность объективного и нейтрального рассмотрения религии, не обязан был становиться ни нигилистом, ни религиозным фундаменталистом. Он мог основывать свои педагогические теории на интересующей и ситуативной природе гуманитарного знания и привлекать гуманитарные образовательные технологии для воплощения своих теорий в практику.

Для религиозной педагогики такая ситуация поистине нова. Она открывает перспективы развития образования на совершенно новой методологической основе. Именно эта новизна дает нам основание достаточно смело говорить о второй революции в краткой истории религиозной педагогики. Переход от сциентистской парадигмы религиозного образования к гуманитарной представляется нам наиболее адекватным описанием того, что произошло в теории и философии религиозного образования после того, как оно стало развиваться на общепедагогических началах. В частности, это описание представляется нам более удачным, чем встречающееся в современной научно-педагогической литературе противопоставление унаследованной от эпохи Просвещения *механистической* парадигмы нарождающейся *холистической* парадигме<sup>24</sup>. Хотя «противоположный элементаризму холистский, организмический подход»<sup>25</sup>, предлагающий заменить классический образ мира как простой механической машины образом самоорганизующейся системы, действительно может считаться характеристической чертой новой ситуации в науке, в области образования холистический идеал принципиально не нов. Скорее, наоборот, он стар как мир. Им вдохновлялись как сторонники сугубо индивидуальных подходов к обучению, так и те великие реформаторы образования Нового времени (Коменский, Песталоцци), которые недвусмысленно заявляли о своем стремлении механизировать процесс обучения подобно тому, как механизировался в их время ручной труд.

Если мы вновь обратимся к модели кругового движения педагогической идеи, представленной нами выше, холистический идеал образования займет, скорее всего, положение центра, вокруг которого эта идея всегда вращалась. И было бы весьма опрометчиво утверждать, что сегодня мы находимся к центру ближе, чем античные греки с их идеалом калокагатии. Развивая аналогию дальше можно сказать, что само круговое движение складывается из движения по инерции, свойственной всякой человеческой мысли и притяжения, которое неизменно оказывается на эту мысль со стороны недостижимого идеала. Возникновение нового видения (новой парадигмы) поэтому определяется даже не сменой самого идеала, а сменой нашего положения по отношению к нему, осознанием того, куда нам надо повернуть, чтобы выйти из заноса, в который ввела нас косность наших представлений. Решающим фактором появления новой парадигмы оказывается изменение видения не того, к чему мы стремимся, а того, что мы должны изменить в нашем наличном направлении мысли, чтобы приблизиться к предмету стремлений. Направление парадигмального сдвига определяется координацией старой и новой точек зрения на один предмет.

Есть еще один довод в пользу концепции гуманитарного религиозного образования. В концепции Куна смена парадигм всегда означает качественный скачок в истории науки. Это не только революционный, но и прогрессивный момент развития. Будучи удачным решением известной проблемы, парадигма открывает новые перспективы развития науки, снабжая

---

<sup>24</sup> См.: Schreiner P., Banev E., Oxley S. (Eds.) (2005) *Holistic education: Resource book. Learning and Teaching in an Ecumenical Context* (Muenster – New York – Munich – Berlin, Waxmann). См. также Fedor Kozyrev (2008) Two Concepts of Religious Education in Postmodern Age: ‘Humanitarian’ versus ‘Holistic’, in: Bernd Jochen Hilberath, Ivana Noble, Peter De Mey (Eds.), *Ecumenism of Life as a Challenge for Academic Theology: Proceedings of the 14<sup>th</sup> Academic Consultation of the Societas Oecumenica* (Frankfurt am Main, Verlag Otto Lembeck), 77-92

<sup>25</sup> Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. - С. 401

исследователей новыми методологическими возможностями. Удовлетворяет ли этому условию «холистическая парадигма»? Очевидно, нет. Современная педагогика оснащена гораздо более эффективными методами обучения математике и языкам, стимуляции учащихся к обучению и тестирования их знаний, чем это было во времен Коменского. Но было бы самонадеянно утверждать, что мы заметно продвинулись в деле «всестороннего развития личности». Да, современное физическое знание предполагает более холистический взгляд на природу, чем это было во времена Декарта. Но метод овладения этим знанием остался старым. Если бы у нас был метод, соответствующий организмическому представлению о соотношении части и целого, нам, наверное, не надо было проходить всю историю физики для того, чтобы понять ее современное состояние. Нам достаточно было бы внимательно рассмотреть одну проблему, в которой, как в капле воды, отразился бы весь мир физических проблем. Такого метода у нас нет, и поэтому нам рано говорить о холистической парадигме.

Но у нас есть, хотя бы в зачаточном состоянии, гуманитарная методология и набор гуманитарных методов, в разной степени отрефлексированных и обкатанных на практике, но позволяющих уже сегодня достигать большей эффективности в постижении мира религии, чем это позволяют делать аналитические методы отвлеченного и объективного рассмотрения, взятые из арсенала точных наук. Это позволяет нам рассматривать появление гуманитарной парадигмы религиозного образования как свершившийся исторический факт.

\* \* \*

Теперь, после того, как траектория движения религиозно-педагогических идей нанесена пунктиром на нашу координатную сетку, обратимся к историческим фактам. Как следует из вышесказанного, можно выделять **два этапа** становления современного научно-педагогического подхода к религиозному образованию школьника. В активную фазу оба этапа входят примерно в 1960-80 гг., но соответствующие им прецеденты обнаруживаются в истории педагогической мысли намного раньше. Ввиду краткости описываемой истории эти этапы едва ли можно разграничить строго хронологически. Однако с точки зрения логики исторического процесса их последовательность не вызывает сомнений. Кроме того, эта последовательность обнаруживает себя в истории отдельных педагогических школ и движений, а также в биографиях ученых.

**Первый этап заключался в утверждении педагогической автономии религиозного образования.** Прелюдией к нему была долгая борьба педагогики и школы за независимость от церковной санкции, приведшая в ряде стран к полной секуляризации школы. На волне секуляризации попытки устранить религиозное образование из программ общеобразовательных школ предпринимались с разным успехом во многих странах христианской цивилизации, а также в странах, вовлеченных в орбиту ее влияния (к примеру, в Турции). Начало движению за секуляризацию школы положила первая поправка к Конституции США (1789) и последовавшие акты, закрепившие в качестве толкования этой поправки концепцию «разделительной стены между Церковью и Государством» (в частности, решение Верховного суда США от 1879 г.). Вслед за США проблемы, связанные с реализацией религиозных свобод в системе народного образования, привлекли к себе внимание на законодательном уровне в других странах Запада. В 1850-х гг. законы об отделении церкви от государства принимаются в соседних с США Канаде и Мексике. В Великобритании решению этих проблем было уделено значительное внимание в ходе реформы Форстера (1870). И хотя Великобритания не пошла по пути США, после реформы религия становится главной причиной диверсификации системы образования и главным препятствием для перехода некоторых категорий школ на полное государственное финансирование.

Однако главный толчок движению за вытеснение религии из школы пришел не из Северной Америки, где, как справедливо замечает Зеньковский, отделение школы от Церкви



было вызвано «не торжеством безбожия, а чрезвычайной конфессиональной пестротой»<sup>26</sup>, но из самой Европы. Он был связан с распространением материалистических учений и всплеском антиклерикальных настроений, главным очагом которых не без основания считают Францию. Уже в XVIII веке российская императрица Екатерина II вынуждена просить французского энциклопедиста Дидро, готовившего проект народного образования в России, дополнить учебный план недостающим религиозным предметом. Начало XX века ознаменовано валом революций, в результате которых школа отделяется от Церкви в таких крупных странах христианского мира, как Франция (1905) и Россия (1918). В 1924 религиозное образование и содержание религиозных школ полностью запрещается в Турции. В этот период времени по всей Европе прокатывается волна попыток устранить религию из образования или ослабить влияние церкви на школы. Однако в большинстве стран Европы они не приносят результата.

Если рассматривать положение религии в школах Европы последних веков, то наименее благоприятными для религии были, вероятно, вторая половина XIX и первая половина XX века. После второй мировой войны начинается медленный процесс реабилитации религии в таких важных в педагогическом отношении центрах образования, как Германия и Великобритания. В обеих странах усиление религиозного воспитания молодых граждан рассматривается как противоядие коммунизму и как способ избежать в будущем духовной катастрофы, постигшей Европу в лице фашизма. В Германии конституция отдельной статьей закрепляет обязательность религиозного образования на конфессиональной основе (за единичными исключениями). В Англии и Уэльсе законодательным актом 1944 года религиозное образование также впервые объявляется обязательным для всех типов школ, при сохранении запрета на его конфессиональный характер в муниципальных и государственных школах.

Одновременно с укреплением позиций религии шел процесс ослабления влияния церковных институтов на систему образования. Внешне это выглядело во многих странах как усиление помощи церковным школам со стороны государства. В большинстве стран государство начинает увеличивать долю финансирования церковных школ. К примеру, в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии доля государственного финансирования независимых (в основном, католических) школ выросла за период с 1930-1940 по 1990 гг. с 50 до 90-100 %. Капелланов и священников, занимавших позиции религиозных учителей, сменяют выпускники университетов и колледжей, получившие не теологическое, но специализированное педагогическое образование. В Германии, в соответствии с новой Конституцией, все расходы на религиозное образование берет на себя государство (исключение – Берлин, где религиозное образование осталось на попечении Церкви). На систему государственного финансирования религиозного образования переходит ряд кантонов Швейцарии. Резко увеличивается финансирование церковных школ в католических странах.

Одновременно с усилением финансирования падает уровень самостоятельности церковных школ. В ряде стран с развитым негосударственным сектором образования, к примеру, в Нидерландах, в номинально христианских школах с послевоенного времени многие административные решения начинают приниматься без участия церкви. Перестают согласовываться с епископом кадровые назначения, а программы религиозного образования разрабатываются и реализуются на общих основаниях с другими предметами. Во Франции, Нидерландах, Бельгии и других странах, сильно пострадавших во время войны, значительным фактором этих изменений становится неспособность церковных общин восстановить поврежденные здания. Оплачивая ремонт и содержание зданий церковных школ, государство или муниципальные власти становились в итоге хозяевами положения.

В странах Скандинавии, где на протяжении долгого времени господствующая лютеранская церковь пользовалась статусом государственной церкви (Швеция, Норвегия, Дания), в 1950-60-х гг. проводятся реформы, ограничивающие влияние церковных властей на

---

<sup>26</sup> Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Школа-пресс, 1996. - С. 156



реализацию своей политики в области школьного религиозного образования. Инспектирование шведских школ епископом Церкви Швеции прекращается в 1957 г., а закон 1962 г. требует соблюдения объективности при преподавании религиозных знаний в школе. Некатехизический характер религиозного образования, ориентированный не на подготовку к крещению, а на обретение знаний, утверждается аналогичными законодательными актами в Норвегии в 1969 и в Дании в 1975 гг.

На фоне этих событий, непосредственно сказавшихся на практике школьного религиозного образования, но обусловленных обстоятельствами и соображениями не столько педагогического, сколько политического характера, происходят движения и в области религиозно-педагогической мысли. В них различим уже знакомый нам момент утверждения педагогической автономии, состоящий по существу в переносе борьбы за секуляризацию школы на последний плацдарм церкви в образовании: на религиозное образование. Этот момент движения ярко представлен в деятельности П. Хёрста, наиболее известного из сподвижников Р. Питерса по философской аналитической школе. В работах Хёрста 1960-70-х гг. был сформулирован и поставлен вопрос о том, не заключено ли в выражении «христианское образование» внутреннее противоречие. Этот вопрос, который у самого Хёрста получил положительный ответ, непосредственно вел к следующему вопросу, а именно: о допустимости той практики, которая традиционно носила название христианского образования, но которая, будучи свободной от педагогического обоснования, могла никак не соответствовать и даже противоречить образовательным идеалам. В частности, при дальнейшей разработке проблематики Хёрста скрупулезному рассмотрению в английской философии образования подверглась проблема совместимости образовательного идеала рациональной автономии субъекта с религиозными добродетелями веры и почитания авторитета. К началу 1980-х сложилась весьма драматичная ситуация, когда фактически под сомнение было поставлено право родителей воспитывать в религиозном духе своих детей. К счастью, она благополучно разрешилась в пользу родительского права, оставив в анналах философии образования ряд блестящих образцов гносеологического оправдания религиозной веры.

Не менее определенно на этом этапе проявился и положительный момент развития, связанный с утверждением новых педагогических оснований той практики, которая до сих пор покоилась на церковно-теологических основаниях. Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, она должна сначала изучить его во всех отношениях. Так определял антропологическое кредо педагогики Нового времени К.Д. Ушинский. Соответственно, нет никакой неожиданности в том, что перевод религиозного образования на педагогические рельсы был ознаменован заметной интенсификацией прикладных исследований в области религиозного образования и религиозного развития личности. Книга Рональда Голдмана «Религиозное мышление с детского до подросткового возраста» (1964) рассматривается иногда как манифест нового научного подхода к обучению религии в школах Англии и Уэльса. В этой работе Голдман, ссылаясь на положение авторитетной Кембриджширской программы о том, что в школе «не должно делаться попыток представления учащимся религиозных идей, лежащих за пределами их понимания», попытался определить эти пределы понимания для разного возраста. Тщательно рассмотрев на основе собственных социологических исследований детские представления о смысле изучаемых ими библейских событий и религиозных действий (молитвы, посещения церкви), а также уровень понимания учащимися разного возраста богословских концепций священного, греховного, божественного Промысла, избранного народа и др., Голдман делает ряд важных выводов и предложений. Неудачи религиозного образования, по его наблюдениям, в значительной степени связаны с тем, что мы хотим от детей «слишком много и слишком скоро». Необходимым условием усовершенствования программ, по Голдману, оказывается строгое соотнесение их содержания и методологии со стадиями когнитивного развития, описанными Пиаже.

Развитие религиозно-педагогической теории и практики опиралось не только на прикладные, но и на фундаментальные исследования в области антропологии, философии и психологии религии. В качестве примера фундаментальных разработок, имевших широкий международный резонанс в педагогическом сообществе того времени, можно упомянуть теорию религиозного развития личности Джеймса Фаулера или теорию религиозного плюрализма Джона Хика. Первая раскрывала строгую последовательность этапов в формировании религиозного сознания человека. Она была разработана в тесной корреляции с теорией нравственного развития личности Л. Кольберга. Вторая теория представляла попытку гносеологического обоснования единства религиозного сознания человечества в свете очевидного «многообразия религиозного опыта» (Джемс) и множественности вероучений. Это достигалось в опоре на кантианское различие «реальности в себе» и «реальности в человеческом опыте», причем множественность последней объяснялась влиянием социокультурных линз (традиций) по аналогии с дисперсией света. Обе теории, претендовавшие на универсальную значимость описанных ими законов, несут на себе несомненную печать сциентизма и характеризуют присущее этому периоду стремление религиозной педагогики к максимальной определенности, системности и общезначимости своих теоретических оснований. Многосторонняя критика, которой обе теории подверглись в последовавшие десятилетия, может рассматриваться, соответственно, как не менее характерный признак кризиса этих сциентистских оснований.

В результате отмеченных тенденций практика преподавания религии во многих странах Европы (преимущественно на севере) претерпевает ряд существенных изменений. В Англии радикальный призыв П. Хёрста порвать с конфессиональным обоснованием образовательной практики, смягченный и одновременно усиленный голосами педагогов, не отделивших себя от христианской традиции (таких, как Ф. Хиллиард или Дж. Халл), приводит к отказу от апологетического преподавания христианства. На смену апологетике приходит научный объективизм, вдохновляемый идеалом критического, непредвзятого, идеологически нейтрального знания, обеспечивающего учащемуся широкий кругозор и способность ориентироваться в мировоззренческих вопросах. Помимо христианства в содержание программ включается изучение других религий, распространенных на территории Великобритании (впервые – в Бирмингемской программе 1975 г.). История и философия религии вытесняют теологию и занимают место материнских дисциплин, определяющих содержание и методику изучения предмета. Меняются стандарты преподавания: учителя религии все чаще соотносят замыслы и плоды своей деятельности с общепедагогическими критериями качества. По выражению одного из английских теоретиков, они перестают быть церковным десантом на территории светской школы, но становятся профессиональными педагогами.

Аналогичные процессы происходят в соседних странах. В Дании, Норвегии, Швеции переход с катехизического на религиозоведческое образование происходит наиболее организованно, под прямым контролем государства. В странах с более сильным влиянием церкви в образовании (Финляндия, Германия, Нидерланды и др.) сходные инновационные процессы носят менее формальный характер. В Нидерландах начинает складываться система независимых от церковных властей учебно-методических центров, ответственных за разработку учебной и методической литературы. В Финляндии усиливается диверсификация религиозно-образовательных программ. В частности, старшеклассники получают возможность широкого выбора религиозных предметов, включая как конфессиональные, так и философско-религиоведческие дисциплины. В Германии, после того как Евангелическая Церковь в Германии (ЕКД) на синоде 1958 г. заявила, что она «готова к свободному служению свободной школе», преподавание христианства в школе (*Lernort Schule*) и приходское обучение (*Lernort Gemeinde*) стали рассматриваться как разные виды преподавательской специализации. Соответственно стали развиваться два самостоятельных направления дидактики. Другим видимым шагом модернизации церковной позиции стало появление

гамбургской модели религиозного образования, одобренной руководством той же Евангелической Церкви. В школах Гамбурга с начала 1970-х годов начинает действовать программа «Религиозное образование для всех» - фактически первая в истории этой страны программа религиозного образования, разработанная на основе межконфессионального сотрудничества религиозных объединений и обеспечивающая учащихся началами религиозного знания без разделения по конфессиональному признаку, как это принято в других землях Германии (за исключением Бремена). Во всех перечисленных странах значительно повышается качество научно-методического обеспечения религиозно-педагогических исследований и профессиональной подготовки учителей.

**Второй этап заключался в преодолении дихотомии «религия – наука», ставшей следствием реализации первого этапа.** С тех пор, как религиозное образование стало восприниматься как предприятие, строящееся на научно-педагогических началах, возник соблазн классифицировать религиозно-педагогические качества и явления по принципу импликации: «раз не это – значит, то». Раз не конфессиональное, значит научное, раз научное – значит, объективное и нейтральное, а раз, нейтральное значит, все религии поровну. В этой логике лучшим учителем оказывался неверующий, а лучшим способом обращения с религиозной реальностью – удаление ее на безопасное расстояние, лучше всего – за музейное стекло. Этот короткий этап одержимости религиозно-педагогической мысли идеалами сциентизма был похож на историю увлечения классицистами идеей нахождения математически точных законов, управляющих искусством. Несостоятельность идеи обнаружилась довольно быстро.

Методическое руководство по религиозному образованию «Документ № 36», разработанное в 1971 году для школьного комитета Англии группой экспертов Ланкастерского университета при непосредственном участии Ниниана Смарта, было одним из первых документов, поставивших под вопрос педагогическую состоятельность научно-религиоведческого подхода к преподаванию религиозных предметов, его способность осуществить программу построения религиозного образования на педагогических началах. Здесь впервые предлагается трехчленная типология религиозно-педагогических подходов, в которой традиционному катехизическому («догматическому») подходу противопоставляется не только «антидогматический подход» сравнительного религиоведения, фокусирующийся на фактах, но и «адогматический подход», открывающий путь к знакомству с живым опытом веры через личное сопереживание и мысленную проекцию на себя мировосприятия верующих. Здесь же отчетливо формулируются две причины, по которым религиозное образование, ориентированное на сциентистский идеал объективизма, не может служить общепедагогической цели развития умственной самостоятельности учащегося. Первая заключается в том, что объективное дистанцированное рассмотрение религии может дать о ней только искаженное представление. Без вхождения во внутренний строй религиозной мысли и религиозных мотиваций религия, представленная в ее внешних проявлениях, скорее может оттолкнуть ребенка своей угрожающей странностью, чем дать новую пищу для роста. Она заставит его ум и сердце сжаться, вместо того чтобы расширить их. В лучшем случае разговор на религиозные темы оставит учащегося равнодушным, чему вполне способствует вторая причина неудовлетворительности «антидогматического» подхода: он игнорирует личное переживание учащегося. Более того, он намеренно исключает такое переживание вместе с другими элементами субъективности, как противоречащими самой его объективирующей сути.

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

идею адогматического подхода «Документ 36». Как видно из определения, критика объективизма на этом этапе совсем не означала отказа от принципа научности как такового, но, напротив, делала применение этого принципа более последовательным и более адекватным учебному предмету. Установка на проникновение в сферу субъективных смыслов в определенной мере даже больше соответствовала стремлению построить религиозное образование на общепедагогических началах. Связывая задачу общего образования с инициацией учащихся в различные формы мышления, П. Хёрст обосновывал необходимость изучения религии в школе наличием в религиозном мышлении именно тех специфических, во многом иррациональных элементов, которые делали его непроницаемым для вполне объективного изучения, но незаменимым для полноценного развития кругозора ребенка. Сциентистская ориентация религиозного образования, понуждавшая учителей религии тщательно избегать привнесения в учебный процесс субъективного отношения к предмету, фактически заставляла их бить мимо цели. Как пишет английский теоретик религиозного образования М. Гриммит, эта ориентация породила среди учителей и методистов тенденцию брать за основу работы на уроках те части Библии, в которых содержатся «фактические» описания и тщательно избегать затрагивания мифологических, метафорических и поэтических элементов. По мнению Гриммита, «такие программы, делающие упор на синоптических Евангелиях и путешествиях апостола Павла, возможно, препятствуют в какой-то степени проявлению детского буквализма, но они в то же самое время препятствуют соприкосновению детей с собственно религиозным мышлением и языком. Словом, этот тип программ способствует развитию лишь *исторического* понимания, но делает очень мало для развития понимания *религиозного*»<sup>27</sup>.

Ограниченность сциентистской парадигмы была рано опознана и в других странах, вставших на путь неконфессионального изучения религии. Ингмар Гедениус, профессор практической философии в Упсале, уже в 1949 году выступил с резкой критикой религиозоведческих программ, разработанных для шведских школ. С его точки зрения, научное изучение религии не может дать ответов на вопросы, которые каждый должен прояснить сам, проявляя личную ответственность. В области мировоззренческого самоопределения «ответы» на вопросы жизни – это не верифицируемые факты, но «реагирования на жизнь, исходящие из иррациональных пластов человеческой природы». Правота Гедениуса полностью подтвердилась последующей историей. После того, как законом об образовании 1962 года было установлено требование объективного преподавания религиозных знаний, многие учителя Швеции находились в растерянности. Директора школ старались всякими способами снизить количество часов, отведенных на изучение религии. Ситуация стала исправляться только после нового пересмотра национальной доктрины религиозного образования, в ходе которой ключевой концепцией становятся не мировоззрения («взгляды на жизнь»), а «вопросы о жизни». В обновленной национальной программе 1969 г. цель религиозного образования формулируется следующим образом: обеспечить личное понимание фундаментальных вопросов о смысле жизни через изучение христианства, других религий и парарелигиозных мировоззрений, а также того, как меняются ответы на эти вопросы в ходе трансформации современного общества». В программе 1980 г. религиозный предмет назван «Вопросы человека перед лицом жизни и существования: религиозные исследования». Такая переориентация цели и содержания предмета, несомненно, представляла собой тот самый «сдвиг парадигмы» к углублению в человека, по Питерсу, который мы связываем с усилением позиций гуманитарного мышления в образовании.

Надо заметить, что мысль о несоответствии научной методы изложения природе религиозного знания посещала и русских педагогов, начиная уже с дореволюционного времени, и нет сомнения, что в отсутствии идеологического прессинга наша педагогическая

---

<sup>27</sup> Grimmitt, Michael. What Can I Do in RE? A consideration of the place of Religion in the twentieth-century curriculum with suggestions for practical work in schools. – Great Waking: Mayhew – McCrimmons, 1973. - P. 73



наука могла бы занимать передовые рубежи в освоении новых подходов. В частности, в своей переориентации с «ответов» на «вопросы о жизни» шведские программы фактически стали реализацией высказанной задолго до них мысли Вентцеля о том, что содержанием религиозного образования должен стать «факт существования религиозной проблемы». В.В. Розанов отмечал примерно в то же время, что в письмах законоучителей, с которыми он знакомился по долгу редакторской службы, явно прочитывалось их желание «приравнять свой “предмет” к науке». В этой-то их тенденции, как считал Розанов, и надо видеть объяснение того, почему их труд «не вызывает никакого религиозного света и даже до известной степени производит атрофию самой религиозной восприимчивости в детях и юношах. Религия вовсе не наука, - писал Розанов, - и представляет глубокую педагогическую ошибку, а главное, религиозную ошибку, подходить к ней с приемами наукообразной передачи и наукообразного усвоения»<sup>28</sup>. П.Ф. Каптерев высказывает сходные мысли: «Всяких теорий школа дает много в каждой науке, поэтому в высокой степени желательно понять религию в школе главным образом не как ряд теоретических умозрений и культовых данных, а как руководительницу жизни»<sup>29</sup>. При этом у Каптерева отчетливо намечается переход к гуманитарному пониманию процесса обучения религии, что особенно ценно, если учесть, что Каптерев имел личный многолетний опыт руководства воскресной школой: «Забываясь о внутренних переживаниях учащихся при рассказах, о внутренней правде их, о сильнейшем воздействии на чувство и настроение образуемых, учитель в своем рассказе смело может, по мнению некоторых современных педагогов, нарушать требования внешней правды – географической, этнографической, исторической. Например, библейские рассказы можно ставить в современную обстановку, можно рассказать, что Иосиф был продан цыганам, что Исаак с женой жили не в далеком Ханаане, а в соседней губернии, что они утром пили кофе с сухарями, что в саду у них стояли ульи, а перед домом – зеленые скамейки, что раб Елеазар играл на гармонике, а сосед катался на велосипеде. Иаков и Исав – это крестьянские мальчики из соседней деревни. Исав ловкий и смелый, он постоянно бегаёт по улице и играет с соседними мальчиками, а Иаков все сидит дома с матерью, когда та штопает чулки и кладет заплатки на разорванные штаны Исава. В школе слабенький и болезненный Иаков учится плохо, получает неудовлетворительные отметки и остается на второй год в классе; а Исаву за успехи отец дарит серебряные часы. На этой почве и вырастает трагическое столкновение между братьями»<sup>30</sup>.

Однако вернемся в Англию. Во исполнение принципов, заложенных в ланкастерском руководстве, Н. Смарт предложил шестимерную феноменологическую модель изучения религии в школе. В этой модели помимо достаточно традиционных аспектов религиозной жизни – мифологического, ритуального, институционального, этического и доктринального – в структуру учебного предмета включался еще и экзистенциальный аспект. Включение в образовательный процесс экзистенциальной составляющей было основным новаторством Смарта. Принцип объективности освещения учебного материала, составлявший центральную идею Хёрста и других реформаторов религиозного образования на первом этапе, дополнялся у Смарта принципом обращения к непосредственному религиозному опыту учащегося. Направленность педагогического воздействия на личное религиозное переживание ученика была опознана как необходимое условие соблюдения дидактического принципа активности учащегося в усвоении учебного материала.

Эта направленность, поощряющая эмоциональное и субъективно-личностное восприятие изучаемых религиозных феноменов, требовала соответствующего методического обеспечения,

<sup>28</sup>Розанов В.В. Слово Божие в нашем учении // *Около церковных стен. Собр. соч.* / Под общ. ред. А.Н. Николюкина. – М.: Республика, 1995. - С. 79

<sup>29</sup> Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. - С. 471

<sup>30</sup> Там же, с. 585



делающего упор не на точную передачу учащемуся внешних по отношению к нему содержаний (идей и фактов), а на побуждение его к активному участию в интерпретации преподаваемых содержаний. Арсенал методов, применяемый для гуманитарных предметов, оказался здесь как нельзя кстати, и это методическое сродство послужило дальнейшему сближению религиозного образования с образованием гуманитарным. Как следствие, в «Документе 36» особенно подчеркивается перспективность включения религиозной составляющей в три группы школьных предметов, связанных с изучением: 1) литературы; 2) художественной культуры; 3) истории.

Повышение внимания в образовательном процессе к личной религиозной восприимчивости учащегося играло не только мотивирующую и стимулирующую роль. В этом было нечто гораздо большее, связанное с общей переориентацией религиозного образования с информативной (материальной) на формативную (формальную) цель. Если переход из катехизической в сциентистскую парадигму сопровождался существенным урезанием воспитательных целей, сведением религиозного образования фактически к уровню инструктажа при тщательном избегании воздействия на религиозной чувство учащегося, то с переходом в гуманитарную парадигму наблюдался процесс восстановления потенциала педагогического воздействия. При этом воспитательное воздействие религиозного образования становилось качественно иным. Освобожденное от задачи религиозной социализации (воцерковления), традиционно подразумеваемой катехизическим обучением, оно могло сосредоточиться на индивидуальной религиозности учащегося. Продуктивность религиозного образования могла оцениваться в этом случае в терминах религиозного (духовного) роста учащегося, причем этот рост мог определяться не по формальным критериям знания вероучения или приверженности определенной традиции, а по уровню отзывчивости на религиозные образы, идеи и представления возрастающей сложности.

Майклу Гриммиту принадлежал самый решительный шаг в развитии представлений о возможности выполнения неконфессиональным религиозным образованием в школе развивающих задач. Будучи вполне согласным со Смарттом в том, что только благодаря включению эмоциональной и экзистенциальной составляющих детского восприятия в учебный процесс религиозное образование может выполнить свою общепедагогическую задачу, Гриммит обратил внимание на ряд практических трудностей и методических непоследовательностей, заложенных в шестимерной модели Смартта. В частности, он показал, что ожидать от детей способности практически придерживаться принципа рассмотрения религий «с точки зрения их последователей» нереалистично. Единственный способ активизировать их интерес к изучаемому предмету – наполнить его живым содержанием, отвечающим их житейским вопросам и нуждам. В школьном обучении собственная интерпретация и критическая оценка, исходящая из субъективного детского опыта, сознательно включается в образовательный процесс еще и потому, что это единственный способ развивать способность ребенка к самостоятельному мышлению. Ни то, ни другое несовместимо с принципами, на которых строится феноменологическое исследование. Иными словами, феноменологическому подходу не достает той субъективности, которая отличает педагогическую деятельность от научной. Что касается практических трудностей, то они связаны как с возможностями детского восприятия, накладывающими ограничения на использование сравнительно-аналитических методик в младших классах, так и с квалификацией учителей, работающих в начальной школе. Как правило, они не обладают специальными знаниями, достаточными для квалифицированного представления нескольких религий, так что предлагаемый феноменологический подход оказывался, по мнению Гриммита, за пределами их уровня компетентности.

Для преодоления указанных трудностей Гриммит предложил двуплановую феноменологическую модель, в которой собственно религиозный материал предлагался учащемуся только на втором этапе обучения. Первый пропедевтический этап, названный им *экзистенциальным*, предназначался для того, чтобы развить у учащегося навыки глубокой

рефлексии над собственным жизненным опытом, обращения с языком религиозных символов и оценки того или иного образа поведения в сложных жизненных ситуациях. Этим трем задачам соответствовали три набора учебных тем: «глубинных», «языковых» и «ситуационных», которые изучались соответственно в возрасте 5, 9 и 11 лет. «Предметный» план, в котором происходило непосредственное знакомство учащихся с религиозным материалом, открывался параллельно экзистенциальному с некоторым запаздыванием, так чтобы учащиеся были готовы воспринимать его через призму экзистенциально значимых для них проблем, обсуждавшихся на подготовительном этапе.

Усовершенствуя феноменологическую модель, Гриммит совершенно справедливо обратил внимание на недостаточную чуткость как катехизического, так и феноменологического подходов к двойственности образовательных задач. Педагогический процесс всегда вынужден балансировать между двумя задачами, одна из которых связана с предоставлением ребенку достоверного знания об окружающем мире, другая – с гармонизацией и развитием его внутреннего мира. Признав необходимость уделять внимание второй задаче и в этом смысле преодолев ограниченность, свойственную сциентистскому подходу к религиозному образованию, Смарт в своей модели сохранил сильный дисбаланс двух задач в пользу первой. Роль Гриммита в этой истории заключалась в том, что он, заострив внимание на второй задаче, усилил позиции субъективно-личностных представлений в религиозном образовании и тем самым содействовал более глубокому проникновению гуманитарного стиля мышления и гуманитарной методологии в религиозно-педагогическую практику.

Идеи, заложенные в модели двупланового религиозного образования, были сформулированы Гриммитом через 14 лет на более общем теоретическом уровне в книге «Религиозное образование и человеческое развитие» (1987). Здесь Гриммит афористически метко определяет форму согласования двух общепедагогических целей в практике религиозного образования: «Мы должны поощрять учеников понимать и оценивать религию в категориях личного плана и самих себя – в категориях религиозного плана». В соответствии с такой постановкой целей Гриммитом вводится еще одно концептуально важное различие между двумя путями обретения религиозного знания: обучение *о религии* и *у религии*:

«Когда я говорю о приобретении учащимися знания *о религии*, я имею в виду то, что они узнают о верованиях, учении и практике великих религиозных традиций мира... Про это знание можно сказать, что оно вводит детей в “безличный, или публичный модус понимания”, или, используя термин Уиткина, являет “Объективное Знание”. Когда же я говорю о приобретении учащимися знания *у религии*, я имею в виду то, что они узнают из занятий религией о себе – о поиске ими ответов на конечные вопросы бытия и распознании “знаков трансцендентности” в их собственном опыте, об обретении ими *базовых ценностей* и научении их интерпретации, о влиянии их собственных верований и ценностей на формирование и развитие их личности, о неустрашимости верований, убеждений и ответов на вызовы веры в их собственной жизни, об их способности разглядеть духовное измерение в собственном опыте, о необходимости нести ответственность за принятые решения и т. д. Про этот тип знания можно сказать, что он воплощается в самосознании и личном знании, или, используя термин Уиткина, представляет собой “Субъективное Знание”»<sup>31</sup>.

Различать обучение [в] религии (teaching [into] religion) и преподавание о религии (teaching about religion) на Западе было принято с 1963 года, после того, как эти понятия были зафиксированы в решении верховного суда США по делу родителей против школьной администрации Абингтона (судьи Кларк и Голдберг). Тогда этими двумя понятиями были разведены соответственно недопустимые и допустимые формы обращения с религиозной тематикой в светской школе. С тех пор, следуя определениям суда, под *learning about religion*

---

<sup>31</sup> Grimmitt, Michael. Religious Education and Human Development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education. – McCrimmons, Great Wakering – Essex, 1987. – P. 225

в западноевропейской и американской педагогической литературе стал пониматься религиозно-педагогический – нейтральный, критический и исключительно информативный подход к изучению религии. Вводя новое различие – между *learning about religion* и *learning from religion*, М. Гриммит утверждает, что научно-информативный подход является отнюдь не единственным способом реализации светского религиозного образования. Мы можем также учиться у *религии*, полагая, что ей, как искусству и науке, есть, что предложить растущей личности не только со стороны пополнения знаний, но и со стороны развития личных даров и способностей, формирования картины мира, ориентации в духовных вопросах. Этот подход отличается от религиозно-педагогического примерно так же, как изучение литературы в школе отличается от литературоведческого профессионального образования. Основной целью изучения литературы в школе является не выработка способности заниматься научным исследованием текста (хотя это тоже может составлять второстепенную цель), а расширение кругозора учащегося, воспитание вкуса и развитие его умственных способностей, формирование этических ценностей и обретение нового источника вдохновения, назидания, утешения и духовного роста. Так же с религией. Она в данном случае предстает не столько в роли объекта наблюдения и анализа, сколько в качестве ресурса развития личности.

Трехчленная классификация Гриммита была следующей после «Документа 36» попыткой вырваться из дихотомии «религия - наука». На этот раз основной классификационный признак, по которому различались подходы, был связан не с догматизмом преподаваемого учения, а с формой взаимоотношений между учащимся и предметом изучения, с координацией их исходных позиций в образовательном пространстве. Религия соотносится с учащимся либо как часть его идентичности, либо как внешний объект изучения, либо как внутренний ресурс, неотрывный от самосознания. От того, как соотносится предмет преподавания с личностью обучаемого, зависит и то, чем будет или должна, по замыслу, стать для учащегося религия в результате знакомства с ней. Эта параллель позволила нам в свое время предложить в качестве вариации *координационной* классификации Гриммита еще одну трехчленную классификацию, опирающуюся на *предметный* признак. В соответствии с ней религия может преподаваться и познаваться учащимся в школе *как закон, как факт и как дар*. Представление о религии как о законе, правиле или норме жизни делает процесс ознакомления с нею процессом социализации по преимуществу, введения учащегося в строй мысли и жизни, передаваемый традицией. Представление о религии как о факте внешней действительности, отстраненном от наблюдателя, превращает религиозное образование в род научно-исследовательской деятельности. Представление о религии как о даре возвращает нас к пониманию школы как места духовного обогащения ребенка, выдвигает на первый план развивающие задачи.

После короткого периода достаточно жесткой критики классификация М. Гриммита получила широкое международное признание, а в Англии выделение двух форм неконфессионального религиозного образования («*learning about*» и «*learning from*») стало официальным. Основные директивные документы местных органов управления образованием, устанавливающие религиозно-образовательные стандарты в школах, финансируемых государством – так называемые согласованные программы – с этих пор стали, как правило, включать два параллельных блока методических рекомендаций, соответствующих двум учебным целям: информативной и развивающей. К примеру, в Чеширской согласованной программе (2001), эти две цели определены как «встреча с религией» и «ответ на религию». Согласованная программа графства Сюррей (1996) определяет два основных учебных блока как «учение о религиях: знание и понимание (цель 1)» и «учение у религии: исследование, рефлексия и отклик на религиозные верования, ценности и опыт (цель 2)». Согласованная программа графства Линкольншир (2000) определяет соответствующие блоки как «учение о религиях и исследование опыта человечества (цель 1)» и «учение у религии и отклик на опыт человечества (цель 2)». На основе разделения двух основных образовательных блоков –

*learning about* и *learning from* – построен первый в истории Англии национальный стандарт религиозного образования<sup>32</sup>.

Представление о гуманитарном характере религиозного образования нового типа находит и более непосредственное выражение в трудах современных теоретиков образования. Голландский философ образования Вилна Мейер<sup>33</sup> аргументированно вскрывает в ряде своих работ методическую общность религии как учебного предмета с предметами гуманитарного цикла. Настаивая на том, что путь проникновения во внутренний мир человека, в том числе и в мир религиозных переживаний, существенно отличен от научного познания, Мейер предлагает отказаться в религиозном образовании от абстрагирования, генерализаций и формализаций, свойственных сциентистскому подходу, и взять на вооружение методы, которыми пользуется искусство. В искусстве познание достигается благодаря погружению образными средствами в стихию конкретного, через точно подмеченную деталь, через сообщение частных, индуцирующее сопереживание происходящему. В качестве иллюстрации такого пути, столь противоположного научному объективизму, Мейер приводит актерское творчество и, в частности, школу Станиславского, в которой наибольшая степень проникновения в образ достигается за счет точных частных, штрихов, деталей. Ровно такой же путь – от внимания к частностям до глубокого личного сопереживания – должен проходить ум, пытающийся интерсубъективно (эмпатически) понять чужую религию.

В сущности, трехчленная типология, разработанная современными теоретиками религиозного образования, вполне соответствует предложенной нами картине исторической смены педагогических парадигм. Следуя представлению о прогрессивном характере парадигмальных смен, переход к гуманитарной парадигме в области религиозного образования должен был бы означать не просто смену приоритетов в выборе предметов знания, но и повышение педагогического качества используемых в образовании подходов. Судя по всему, такое понимание совершающихся перемен не чуждо самим реформаторам. Для обозначения пропагандируемого им подхода Гриммит, наряду с понятием *развивающего религиозного образования*, пользуется заимствованным у Э. Кокса любопытным тавтологическим выражением «образовательное религиозное образование», которым явно подчеркивается недостаток внимания к общепедагогическим критериям качества в предыдущие времена. Коллега М. Гриммита и Э. Кокса по Бирмингемскому университету проф. Джон Халл объясняет эту терминологию следующим образом: первый исторический тип религиозного образования предполагал подчинение авторитету вероисповедной традиции, второй – авторитету науки, третий – авторитету педагогики.

Упомянув имя Джона Халла, нельзя не отметить огромность вклада этого ученого в новейшую историю религиозного образования. Создатель крупнейшей международной ассоциации специалистов в области религиозного образования (International Seminar on Religious Education and Values) и один из самых влиятельных теоретиков современности, Джон Халл оказал влияние на реформирование этой отрасли образования во многих странах мира. Одним из направлений специального интереса Халла в течение многих лет была религиозность детей младшего возраста, и он, вслед за Дж. Брунером, внес значительный вклад в опровержение идеи «неготовности детей для религии», развивавшейся, в частности, Р. Голдманом. В нашем дайджесте читателю будет предложен фрагмент работы Халла по этой теме. Другое направление, в котором, как неоднократно подчеркивала В. Мейер, вклад Халла наиболее значителен, связано с *теологией* религиозного образования. Если М. Гриммит вслед за П. Хёрстом ставил вопрос о том, можно ли оправдать религиозное образование на педагогическом основании, Дж. Халл поставил вопрос о возможности оправдать

---

<sup>32</sup> Religious Education: The non-statutory national framework. – London: QCA, 2004

<sup>33</sup> В моей предыдущей монографии «Религиозное образование в светской школе» (2005) ее имя было неверно транслитерировано как Уилна Мейджер.



неконфессиональное религиозное образование на христианском теологическом основании. И нашел на него положительный ответ.

Особое внимание, на наш взгляд, заслуживает то обстоятельство, что ярко выраженная конфессиональная фундированность Джона Халла в христианской (англиканско-методистской) традиции не помешала (а скорее, помогла) ему получить широкое признание в академических сообществах таких разных в культурном отношении стран, как Турция, Южная Корея, Израиль. Особенно сильно личное влияние Джона Халла сказалось на реформе религиозного образования в Турции (2000-2002). Одна из участниц этого процесса Муалла Сельчук так суммирует основные идеи, привнесенные Халлом в новую государственную концепцию религиозного образования в Турции:

- 1) Религия должна преподаваться детям с верой, описательно и критически;
- 2) Религиозное образование поощряет встречу молодых людей с духовными и религиозными ценностями разных традиций, чтобы обогатить и углубить их личностное развитие;
- 3) На молодых людей смотрят не как на верующих или неверующих, а как на учащихся;
- 4) Религиозное образование должно быть образовательным по природе и профессиональным по качеству;
- 5) Религиозное образование должно вносить вклад во взаимопонимание и укрепление мира;
- 6) Религиозное образование, как и другие гуманитарные дисциплины, никогда не является нейтральным в ценностном отношении, но оно является светским, когда составляет часть общеобразовательной программы для всех учащихся<sup>34</sup>.

М. Сельчук подчеркивала также, что для реформирования религиозного образования в ее стране большое значение имело положение Джона Халла о том, что задача предметов духовного содержания в школе должна определяться их «гуманизирующим» потенциалом, а не способностью воспитывать чувство принадлежности к религиозной группе. Думается, это наблюдение чрезвычайно актуально и для нашей страны. Только при указанном условии присутствие религии в содержании школьного образования будет способствовать выстраиванию правильной иерархии отношений «личность – общество – государство», закреплённой в нашем законе.

Хотелось бы в завершение отметить еще одну важную историческую роль открытия того «третьего пути», с которым мы ассоциируем понятие гуманитарного религиозного образования. С преодолением дихотомии «религия – наука» существенно меняется качество отношений между сторонниками разных подходов. Эти отношения перестают быть конфронтационными. Похоже, что переход от бинарной логики к тринитарной действительно оказывает универсальный примиряющий эффект. С появлением «третьего» появляется пространство, в котором множественность существующих подходов уже не может быть сгруппирована по принципу «свой – чужой». И оказывается, что подходы могут друг друга взаимно дополнять. Благодаря открытию третьего *образовательного адогматического экзистенциального развивающего интерсубъективного гуманитарного* религиозного образования стало ясно, что в религиозной педагогике наряду с борьбой противоположностей существуют хорошие перспективы интеграции идей. Эти перспективы соответствуют общим конвергентным тенденциям в науке. Мы слышим сегодня не только о конвергенции педагогики и богословия (К.-Э. Нипков), но и об интеграции естественнонаучной и гуманитарной парадигм, о желательности и возможности их синтеза и «примирения» (А.С. Роботова, А.В. Юревич). Эти тенденции дают надежду на то, что современный

<sup>34</sup> Selçuk, Mualla. Re-thinking Religious Education in Turkish Schools in the Light of the Contribution by John M. Hull to the Turkish Experience // Miedema, Siebre (Ed.) Religious Education as Encounter: A Tribute to John M. Hull. - Waxmann, Muenster – New York – München – Berlin, 2009. – P. 53-64.



парадигмальный сдвиг не превратится в очередное «отречение от старого мира», но станет шагом на пути обогащения и расширения арсенала педагогических методов и подходов.

Сегодня представление о том, что какая-то из моделей или концепций религиозного образования может претендовать на абсолютное превосходство, уходит в прошлое. Среди доказавших свою педагогическую состоятельность подходов встречаются те, содержание которых определяет и научно-религиоведческая, и экзистенциальная, и катехизическая доминанта. Нет среди них только тех вдохновенных «поиском определенности» (С. Тулмин) подходов точных наук, в которых однозначность суждений и незыблемость формул возведены в ранг критерия достоверности. Отвергая притязания культа точности и общезначимости в воззрениях на религию, гуманитарное сознание несет в себе примиряющее начало и полагает барьеры для нетерпимости и конфликта более действенные, чем внешние ограничения юридического порядка.

### Глава 3. Гуманитарное религиозное образование в аналитическом приближении

Аналитическое описание педагогического процесса предполагает расщепление его на ряд составляющих (компонентов), то есть своего рода разборку системы по частям, с последующим рассмотрением каждой части в отдельности. Хотя этот подход чреват всеми недостатками, свойственными механистическому воззрению, и явно не совместим с холистическим идеалом, он остается одним из самых эффективных способов ознакомления с неизвестными предметами и явлениями, в число которых может быть включен и предмет рассмотрения данной книги. Эффективность применения эмпирико-аналитических подходов к изучению гуманитарных явлений следует, по всей видимости, рассматривать не как методологический курьез, а как лишнее свидетельство принципиальной взаимодополняемости подходов и как залог того, что и гуманитарное описание эмпирических исследований и аналитических процедур может войти в будущем более прочно в состав исследовательских технологий.

Три основных компонента педагогического процесса соответствуют трем простым вопросам: *что, как и зачем* преподается и изучается в этом процессе. Таким образом в нем выделяются содержательный, методический и целевой компоненты. Иногда не без основания с вопросом «как» соотносят не один, а два компонента: *операциональный*, или собственно методический, наблюдаемый и реализуемый непосредственно в педагогическом взаимодействии, и *организационный*, который также функционально связан с вопросом о том, как достичь поставленной цели, но хронологически предшествует педагогическому взаимодействию и присутствует в его структуре имплицитно. Этот компонент тесно связан с понятием дидактической системы и с вопросами управления образованием: в рамках именно этого компонента регулируются отношения между участниками педагогического взаимодействия, решаются процедурные вопросы, устанавливаются «правила игры». Число учащихся в классе, продолжительность и количество уроков, границы ответственности педагога, форма аттестации профессиональной компетентности педагога и успешности освоения образовательной программы учащимся – вот далеко не полный перечень вопросов, относящихся к организационной составляющей педагогического процесса.

Наконец, некоторые авторы педагогической учебной литературы, например, В.А. Сластенин, справедливо выделяют в качестве отдельного компонента педагогической системы субъектов педагогического взаимодействия: учителей и учащихся. В этом случае помимо личностных характеристик, присущих каждому из участников, предметом рассмотрения могут становиться групповые идентификационные признаки, такие, как требования, предъявляемые педагогу со стороны методологической культуры и профессиональной (корпоративной) этики, или усредненный показатель ожидаемый усвояемости данного предмета (обучаемости) среди группы учащихся определенного социального положения, определенного возраста и т.п. Применительно к религиозному образованию важной характеристикой, относящейся к «субъектному» компоненту, является, например, конфессиональная идентичность учителей и учащихся.

Приведенный пример показывает, кстати, насколько тесно взаимосвязаны между собой два последних из рассматриваемых нами компонентов. Признаки, характерные для субъектов педагогического процесса, легко переходят в разряд организационных характеристик, стоит только сделать эти признаки формальными. Так, конфессиональная идентичность участников взаимодействия может при определенных условиях входить в число формальных требований к организации педагогического процесса и, соответственно, переходить из пятого в четвертый компонент.

К этому же пятому компоненту относится и характер взаимодействия субъектов. Надо заметить, что, возможно, именно здесь руководящая педагогическая идея находит наиболее прямое и яркое отражение. Авторитаризм или педоцентризм педагогической установки, нацеленность на идеал личностной автономии или на идеал послушания различить между

собой бывает проще, наблюдая за характером общения педагога со своими воспитанниками, нежели сопоставляя содержание и методику образовательных программ.

Есть все причины согласиться с широко распространенным в педагогике представлением о ключевой роли целеполагания в формировании педагогической системы. И все же, несмотря на признание системообразующей роли целевого компонента, нам представляется более удобным начать описание гуманитарного религиозного образования с двух последних из представленных компонентов, с тем чтобы погружаться в тонкости педагогической материи с той ее «надводной» стороны, в которой педагогическая проблематика наиболее сильно сцеплена с социальной.

\*\*\*

Гуманитарное качество педагогического процесса определяется значимостью, какую приобретает в нем внутренний мир вовлеченных в него участников (педагогов, учащихся, авторов и персонажей изучаемых текстов, критиков и др.). В этом смысле важность субъективного компонента, характера субъект-субъектных отношений в описании и оценке педагогической реальности сама по себе выступает признаком гуманитарности. Согласно И.А. Колесниковой, в гуманитарной парадигме «приоритетное значение приобретает субъективированное, персонифицированное знание, с его индивидуальной окраской, у которого всегда есть автор в его уникальности, неповторимости чувств, отношений, индивидуального опыта»<sup>35</sup>. Для религиозного образования, в котором учитель обычно рассматривался как представитель конфессиональной традиции, такая расстановка приоритетов означает радикальное переосмысление характера педагогических отношений.

Применительно к учителю новизна ситуации выражается в том, что, не выступая более в роли транслятора догматических истин и канонических норм, он оказывается перед учащимся в уязвимой открытости своего личного религиозного опыта. В каком-то смысле можно сказать, что гуманитарное религиозное образование требует от учителя большей религиозной восприимчивости, чуткости и открытости, чем этого требовало обучение религии как закону. Неустрашимость из педагогического взаимодействия субъект-субъектного пласта отношений, а равно и субъективного восприятия учебного материала, не позволяет учителю спрятаться ни за авторитет религиозной традиции, ни за бесстрастную отстраненность объективного научного рассмотрения. Становясь по преимуществу *интерпретатором* изучаемой реальности, он оказывается в нетривиальном положении литературного критика, вынужденного сочетать объективно-критическую точку зрения с глубоко субъективным переживанием критикуемого текста – положение, которое с замечательной пронизательностью описывал известный американский теолог Ричард Нибур: «Литературный критик должен знать самым непосредственным образом, что представляет собой эстетическое переживание, какие требования предъявляет поэтическое творчество со стороны вдохновения и со стороны труда, какие движения в душе поэта посредствуют между чувственно воспринимаемым символом и его идеей. Он должен жить в мире тех же ценностей, что и поэт. Если он сам хоть немного не поэт, как может он освещать, прояснять и дисциплинировать поэзию?» В сходном положении, по мнению Нибура, находится богослов или учитель веры: «Богословствуя, мы должны делать это как люди, причастные вере, разделяющие опыт веры, даже в том случае, когда критикуем ее». Без такой причастности «нельзя отличить высокое от низкого, истинный опыт и выражение веры от поддельного, символ от воплощаемой им реальности»<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. - С. 34

<sup>36</sup> Niebuhr, Richard. *Radical Monotheism and Western Culture*. – New York: Harper&Bros, 1960, p. 13-15

Участие в гуманитарном религиозном образовании, таким образом, не требует от учителя ни формальной принадлежности определенному вероучению, как того требует конфессиональное религиозное образование, ни нейтральности, отстраненности и беспристрастности, определяющих специфику педагогической позиции в сциентистской парадигме. Взамен от учителя требуется нечто гораздо большее: сочетание личной религиозной восприимчивости (даже определенной развитости религиозного вкуса) с открытостью и способностью критического взгляда на свои религиозные предпочтения. Напомним, что в перечне международных академических стандартов религиозного образования, составленном Ф. Швейцером, есть пункт, касающийся учителя: религиозные педагоги должны достигать уровня рефлексии, позволяющего им критически воспринимать собственный религиозный жизненный путь. Эта формулировка достаточно аккуратно определяет то необходимое профессиональное качество учителя религии, которое должно отличать его от обычного верующего и которое иногда совершенно ошибочно связывается с требованием нейтральности учителя в вопросах веры.

Совершенно очевидно, что указанные профессиональные качества носят неформальный характер и как таковые едва ли подлежат прямой экспертной оценке. Эта особенность гуманитарного религиозного образования обуславливает одно из важнейших его отличий от классического конфессионального обучения религии в организационном плане. Для придания религиозному образованию гуманитарного качества необходимо, чтобы учитель был свободен от формальной подотчетности религиозным институтам. Это организационное правило непосредственно следует из нового характера педагогического взаимодействия, в котором учитель перестает быть выразителем официальной позиции религиозного объединения, а становится проводником, соединяющим учащегося с миром религиозной культуры, со всей свободой выражения личного мнения, естественно присущей этому новому положению.

Каким же образом можно в такой ситуации удостоверить компетентность учителя и диагностировать качество его работы? Да так же, как и в других предметах – по плодам. Учитель религии, освобождаясь от двойного подчинения и становясь полноправным членом педагогического сообщества, вовсе не попадает в ситуацию вседозволенности и неограниченного самоуправления. Его новая степень свободы от догматического и канонического контроля служит только укреплению самодисциплины, продиктованной верностью нормам ответственного учительства. Возможности же внешнего регулирования со стороны администрации школы и педагогического сообщества никоим образом не ослабляются. Часто ли директора школ или инспектирующие школу организации прибегают к помощи университетских ученых и сотрудников академии наук для того, чтобы оценить работу учителей физики, литературы или истории? Разве в структуре управления образованием не хватает своих ресурсов для такой оценки? В области религиозного образования дело у нас обстоит, конечно, гораздо хуже вследствие чрезвычайной ее запущенности за советское и постсоветское время. Но нет ни теоретических, ни фактических оснований полагать, что при нормальном развитии этой области педагогической деятельности обнаружится принципиальная невозможность решать соответствующие вопросы силами педагогов и институтов, относящихся к системе образования. Освобождение учителя от формального удостоверения его религиозной принадлежности подчеркивает образовательный (не миссионерский) характер того, что он делает в школе. Назначение же учителей в школы по представлению епископа или уполномоченного им лица представляется безнадежным анахронизмом, не соответствующим ни современным требованиям школы, ни реальным возможностям иерархии контролировать религиозную жизнь современного человека.

Применительно к учащемуся гуманитарный характер религиозного образования обнаруживается, прежде всего, в том, что его личная духовная проникательность и творческая активность становятся необходимым образовательным ресурсом, задействуются с целью его развития. Подобно учителю, учащийся вступает в педагогическое отношение не в силу принадлежности определенной вероисповедной традиции, но в силу религиозности, в

разной степени свойственной человеку. В русской педагогической традиции это различие очень хорошо понимал Каптерев, когда писал более века назад о том, что «не следует ни на минуту упускать из виду различие между общественностью и государственностью, между религиозностью и церковностью. Необходимо воспитывать человека как общественное существо; но отсюда совсем не следует подчинение педагогического процесса государству и изменчивой политике. Точно так же необходимо воспитывать человека как существо, снабженное религиозным сознанием; но отсюда очень далеко до необходимости внесения в педагогический процесс церковных требований...»<sup>37</sup>

Если религия – это дар, раскрыть который в учащемся и для учащегося призван педагогический процесс, избежать включения в этот процесс личного религиозного переживания и суждения учащегося (то есть именно того, чего последовательно избегает и схоластическое, и сциентистское религиозное образование) становится невозможно. Можно уверенно говорить о том, что гуманитарное религиозное образование, в отличие от двух других рассматриваемых типов, делает ставку на высокий когнитивный и творческий потенциал субъективного религиозного восприятия и в этом отношении повышает статус учащегося как субъекта познания в образовательном процессе. В этом отношении *гуманитарность* религиозного образования неотрывно связана с *гуманистической идеей*, насколько последняя предполагает уважение к достоинству отдельно взятого человека.

Согласно И.А. Колесниковой, субъект-субъектные отношения, свойственные гуманитарному образованию, характеризуются особым качеством «ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка»<sup>38</sup>. Одно из наиболее ценных прозрений Колесниковой заключается в том, что возникновение указанных отношений равенства связано не только с невозможностью достижения в сфере гуманитарных наук исчерпывающего знания о предмете, но и с принципиальной незавершенностью человека: «*Момент незавершенности, несовершенности, дающий повод к внутреннему движению, объединяет взрослого и ребенка, учителя и ученика в бытийном плане, рождая постоянный импульс к взаимодействию, делая их равными в ценностно-смысловом отношении*»<sup>39</sup>. Поскольку представление о качественном несовершенстве наличной природы человека и – одновременно – возможности преодоления этого несовершенства (хотя бы в эсхатологической перспективе) в акте религиозного подвига (пробуждения, озарения, преображения, очищения, обожения и т.п.), т.е. видение бесконечной перспективы развития человеческой личности и (или) природы составляет внутреннее зерно религиозных учений о человеке, постольку можно утверждать, что гуманитарное сознание в этом пункте имеет глубокое сродство с религиозным сознанием. Это означает, что всякое хорошо поставленное религиозное образование, желающее оказаться на высоте требований, предъявляемых к нему учебным предметом, будет избегать фиксированных отношений неравенства и диспропорционального использования авторитета.

Отмеченное Колесниковой онтологическое равенство не следует, по всей видимости, понимать слишком буквально, как равенство ролей, ответственности и авторитета. Скорее речь должна идти о принципиальной *диалогичности* гуманитарного педагогического отношения, о соизмеримости сторон, позволяющей им вступать в полноценный диалог. Многие представители гуманитарной философии образования, в частности, Г. Ноль, подчеркивали, что образовательный диалог совсем не должен быть симметричным, что его дидактическая ценность в значительной мере определяется разницей когнитивных потенциалов учащего и обучаемого. В современной теории религиозного образования распространено представление о диалоге как взаимодействии двух разных горизонтов

---

<sup>37</sup> Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С. 210

<sup>38</sup> Колесникова, цит. соч., с. 35

<sup>39</sup> там же, с. 77



восприятия (более широкого учительского и более узкого ученического), ожидаемым результатом которого становится формирование зоны ближайшего развития ученика.

Из сказанного можно заключить, что гуманитарное педагогическое отношение не находится в антагонизме с учением большинства религиозных традиций о человеке и путях его развития. Более того, некоторые традиционные религиозно-образовательные практики (к примеру, еврейская хеврута) имеют подчеркнуто гуманитарный характер. С другой стороны, нет сомнения в том, что некоторые формы конфессионального религиозного образования, не идентифицирующие себя с гуманитарной парадигмой, могут нести сильный гуманистический потенциал и что инициация в религиозную традицию сама по себе способна внести значительный вклад в общее развитие личности. Но нет также сомнения, что может быть и по-другому. Гуманитарное религиозное образование расширяет возможности ознакомления человека с миром религии, открывает еще один, достаточно новый путь, который для кого-то может оказаться более предпочтительным, чем путь организованной религиозной социализации.

Несовместима с гуманитарным религиозным образованием не педагогика авторитета и не религиозный авторитет сам по себе, а безличный и обезличивающий характер педагогического отношения, возникающий в том случае, когда личная религиозность участников этого отношения отчуждается, выводится из педагогического процесса как помеха. К такому отчуждению ведет всякая абсолютизация вне-личностных (объективированных) форм знания, которой равно чреватые схоластический и сциентистский подходы. Можно ожидать, что более субъективированные (будущие?) формы конфессионального религиозного образования, отнесенные нами выше за неимением лучшего названия к эзотерической парадигме, окажутся более совместимыми с гуманитарным педагогическим отношением и возьмут на вооружение многое из гуманитарных методик, к которым проявляет столь повышенный интерес наше время. Поэтому вопрос о том, может ли быть гуманитарное религиозное образование конфессиональным, мы оставляем открытым, ограничившись лишь несколькими замечаниями, касающимися организационной стороны вопроса.

\*\*\*

В организационном отношении гуманитарное религиозное образование характеризуется, как уже было замечено, неформальным субъект-субъектным характером отношений между участниками. Ни учитель, ни ученик не обязаны позиционировать себя ни внутри, ни вне религиозной традиции, как того требуют, соответственно, классический конфессиональный и сциентистский религиозноведческий подходы к религии. Вместе с тем, методология гуманитарного исследования, опирающаяся на представление о *ситуативном* характере знания (в противовес объективному знанию наук о природе), делает крайне желательным для достижения результата, чтобы взаимодействие участников не напоминало игру в прятки и чтобы каждый из них имел отрефлексированное представление о собственной культурной идентичности и обусловленных ей «предсуждениях» (по Г. Гадамеру), а также, по возможности, имел хоть какое-то представление о социокультурных факторах, определяющих позиции других участников. Иными словами, желательно, чтобы каждый участник обозначил тот культурный контекст, включая его религиозные аспекты, находясь в котором и исходя из которого, он интерпретирует изучаемые явления и факты. Это методологическое пожелание заостряет вопрос об организационных условиях соблюдения религиозных прав и свобод в гуманитарном религиозном образовании.

Оборотной стороной превалирования неформального межличностного отношения между участниками становится размытость и трудная определимость критериев правильной и этически допустимой организации образовательного процесса. В этом одно из наиболее уязвимых мест представляемого подхода. Здесь же надо искать объяснение той закономерности, по которой гуманитарные формы религиозного образования наиболее

активно развиваются там, где при выработке образовательных стратегий педагогический дискурс начинает доминировать над юридическим. С юридической точки зрения четкость и простота правил, которые гарантирует конфессиональная или секулярная форма организации религиозного образования, представляется слишком большой ценностью, чтобы жертвовать ею в угоду сомнительных педагогических выгод. И надо признать, что в условиях неблагоприятной религиозной ситуации в обществе такие простые решения (поделить учащихся на группы по конфессиональному признаку или вообще запретить религиозное самовыражение в школе) могут оказаться предпочтительными в социальном (но не в педагогическом) отношении. Поэтому с сожалением надо признать и то, что гуманитарное религиозное образование имеет перспективы реализации в тех странах, где религиозная культура общества созрела для того, чтобы избегать конфронтации по религиозным вопросам не путем устранения религии из общественной жизни, а путем доброжелательного принятия многообразия религиозных проявлений.

Поскольку гуманитарное религиозное образование немыслимо вне диалога, особое внимание при его организации должно быть уделено созданию благоприятных условий для религиозного самовыражения участников. Это означает, прежде всего, что участие в диалоге должно быть добровольным. Нельзя заставлять говорить о религии тех, кто испытывает к ней отвращение или патологически агрессивно реагирует на религиозные воззрения других. В каждой школе встречается небольшая доля таких детей и подростков, требующих индивидуального подхода. У части из потенциально конфликтных участников диалога умелое педагогическое воздействие может выработать приемлемые формы реакции на разговор о религии. Другая часть учащихся, как и всякий, заявивший о своем нежелании участвовать в диалоге, должна быть освобождена от занятий. В этом и заключается свобода совести. Соблюдение этой нормы делает наиболее удобным в практическом отношении такую организацию религиозного образования в школе, при которой религиозные дисциплины включаются в число предметов по выбору.

Далее, мы склонны считать, что конфессиональная организация религиозного образования – по крайней мере, в ее наиболее распространенных исторических формах – создает ряд ограничений для свободного религиозного самовыражения и потому не может быть признана предпочтительной для реализации гуманитарного подхода. В самых общих чертах эти ограничения обусловлены тем, что в диалоговое пространство в этом случае вносится догматическое и каноническое мерило, которое, подобно наэлектризованной палочке, приложенной к стержню, создает поляризацию пространства, раскладывает множество мнений, которые могли бы занять участники по спорным этическим, мировоззренческим и вероисповедным вопросам, по оси «правильных» и «неправильных» ответов. Вместе с тем, именно невозможность вынесения однозначного суждения о правильности ответа составляет отличительную черту гуманитарного педагогического взаимодействия.

Эту особенность можно понять, сопоставив два вида вопросов, поднимаемых в гуманитарных дисциплинах. На уроках географии или истории можно задать ученику вопросы, предполагающие только два ответа: правильный и неправильный. Таковы вопросы о том, в какой стране находится Париж или в каком году состоялась битва при Ватерлоо. Диалог учителя и ученика по этим вопросам едва ли должен включать возможность пересмотра позиции учителя при несовпадении мнений. Эти вопросы, касающиеся *фактологической* стороны изучаемых явлений, сближают гуманитарные предметы, включая религию, с точными и естественными науками. Здесь работает закон исключенного третьего. Но помимо вопросов о том, кто написал то или иное произведение и в каком году произошло то или иное событие, гуманитарное образование поднимает и пытается решать совсем другие вопросы, связанные с моральной и эстетической оценкой, с образованием разветвленных ассоциаций и многосторонних связей между фактами, с продуцированием мироощущения, общей картины мира, целостного образа или впечатления от того или иного события, произведения искусства, направления мысли, религиозного опыта и т.п. Эти образы, впечатления и картины уже не

могут делиться на две категории. Они могут быть бедными и богатыми, зрелыми и незрелыми, здоровыми и нездоровыми, правдоподобными и неправдоподобными, но диалог учителя и ученика в этом случае приобретает принципиально открытый характер. Учитель литературы должен избегать вопросов о том, какой из двух великих поэтов правильнее описал чувство влюбленности. Не должен он также ожидать и тем более требовать от учеников полного согласия с собою в суждении о том, какова главная мысль того или иного романа. И если учитель истории принимает только один вариант суждений о том, чем закончилась Бородинская битва – победой или поражением – или требует от учеников оценивать роль российских императоров в истории по двухбалльной шкале, он может быть заподозрен либо в профессиональной некомпетентности, либо в идеологической ангажированности.

Но то же самое имеет место в изучении и преподавании религии. Есть подходы, работающие в логике исключенного третьего, и в них, помимо вопросов о том, в каком веке возникло христианство или представители какой религии собираются в мечети, санкционируются вопросы вероисповедного характера, требующие не менее однозначных ответов. Кто был прав в христологическом споре: Несторий или Кирилл? Успешность ответа на *так* поставленный вопрос предполагает не столько понимание сути проблемы, сколько знание того, какой ответ будет признан правильным. Это случай закрытого знания, при освоении которого безусловная правота учителя в споре, неоспоримость его позиции является отправной точкой и запрограммированным финалом взаимодействия с учеником. Под пресловутым догматизмом образования в его отрицательном смысле обычно понимается именно такое проникновение жесткой бинарной системы оценки в область духовной жизни. Гуманитарное качество религиозного образования предполагает другой, открытый характер вопросов, развивающих способность учащегося свободно двигаться в смысловом поле, не размеченном на зоны правильных и неправильных ответов. При этом тот факт, что необходимым условием принадлежности к вероисповедной традиции зачастую выступает выбор только определенных ответов, тоже, конечно, не должен ни утаиваться, ни ускользать от внимания ученика.

Предпочтительность неконфессиональной организации гуманитарного педагогического взаимодействия совсем не означает, что всякое понимание светскости оказывается для этого взаимодействия благоприятным. Возвращаясь к вопросу о том, каковы должны быть условия соблюдения религиозных прав и свобод в гуманитарном религиозном образовании, следует совершенно определенно сказать, что эксклюзивное понимание светскости, ориентированное на идеал наибольшей удаленности религии от публичной сферы, еще менее благоприятно для осуществления этого образования, чем его конфессиональная организация. К счастью, это не единственное понимание светскости. В мире отмечается устойчивая тенденция к выработке более инклюзивных концепций. Примером тому может служить усилившаяся в последние два десятилетия в американском обществе критика джефферсоновской концепции «разделительной стены» между церковью и государством или общественный резонанс, который вызвал во французском обществе доклад Р. Дебрэ о преподавании в школе знаний о религии (2002). В докладе прозвучал призыв к формированию иного понимания светскости, свободного от пережитков атеистического отождествления светскости с антирелигиозностью: «Подавление религии и закрепление за ней статуса “черной дыры Разума” свидетельствовало, возможно, о том, что принцип светскости был отягощен негативными проявлениями своего младенческого состояния... Теперь пришло время перейти от некомпетентной светскости (“религия нас не касается”) к понимающей светскости (“наш долг – понять ее”)<sup>40</sup>. Обращение к проблемам религиозного образования во Франции было, кстати, вызвано растущей тревогой по поводу усилившихся деградационных процессов в школьном образовании, касающихся, прежде всего, уровня гуманитарного знания

---

<sup>40</sup> Цит. по: Понкин И.В. Правовые основы светскости государства и образования. – М.: Про-Пресс, 2003. – С. 350

выпускников. Радикальный секуляризм образовательной политики был опознан как одна из главных причин падения уровня гуманитарной подготовки.

Идея светскости не так проста, как это может показаться с первого взгляда, и потому она породила в европейской истории множество разных, порой не согласующихся между собой интерпретаций. Сложность эта обусловлена, во-первых, тем, что подходить к определению светскости можно с двух разных сторон: со стороны регламентации режима взаимодействия государства с религиозными организациями или со стороны обеспечения базовых гражданских свобод, таких как свобода совести и вероисповедания. Читателю, желающему глубже разобраться в этом вопросе, можно рекомендовать книги И.В. Понкина, содержащие тщательный анализ разных подходов в современной международной практике толкования светскости.

Во-вторых, в силу присущей ей диалектичности, идея светскости, претворенная в жизнь, порождает противоречия, главное из которых связано с несовместимостью попытки предоставить гражданам полную свободу самовыражения и в то же время максимально оградить от внешнего вмешательства их религиозную жизнь. Что должно делать в этом случае государство с теми назойливыми проповедниками, которые пролезают в окна и двери мирных граждан с благой вестью, а, найдя все входы закрытыми, оставляют в щели брошюры с пугающими предостережениями о страшном суде? Каждое общество, по всей видимости, должно решать эти вопросы по-своему, и мы видим, что в области регламентации религиозного самовыражения в школе складываются самые разные подходы. К примеру, во Франции и Германии, в странах с равно развитым уровнем гражданского общества, осуществляется совершенно разная государственная политика в отношении ношения религиозных символов в школе.

Очевидно, что отмеченное противоречие требует постоянного балансирования между двумя крайностями. Показателен в этом отношении пример США, где решение вывести религию из пространства школьной жизни натолкнулось на свойственное американскому обществу уважение к религиозному самовыражению и потребовало все возрастающего внимания государства к выработке сбалансированной политики в этой сфере. Изданное в 1995 году госдепартаментом США «Руководство по вопросам религиозного самовыражения в светских школах», структурированное как перечень «разрешений» и «запретов», представляет собой попытку проложить оптимальный путь между крайностями религиозной свободы, обеспечивающий наиболее комфортное существование как верующего, так и неверующего в образовательной среде. Документ явно берет на вооружение известную демократическую максиму, согласно которой свобода каждого заканчивается там, где начинается свобода другого. Так, в число разрешенных форм самовыражения в светской (публичной) школе включены «речи, выступления и изречения учащихся на религиозные темы, в том числе, направленные на переубеждение слушателей, насколько это не вызывает возмущения с их стороны», а в число запретов – «разговор о религии в навязчивой форме».

Для общества, воспитанного в эксклюзивном понимании светскости, очень важно увидеть альтернативы. Очень важно увидеть, что на другом конце диапазона возможных пониманий светскости образования и школы находится такая школа, в которую открыт доступ представителям разных религиозных традиций, как для того, чтобы обучаться в ней, так и для того, чтобы представлять свою традицию другим. В этой школе христианство может преподавать мусульманин, буддист или правоверный иудей, и никого из христиан это не будет смущать, потому что каждый будет понимать, насколько ценно увидеть свою религию глазами другого религиозного человека, видящими ее извне. Здесь будет место спорам на религиозные темы в классе и совместным посещениям разных богослужений, при которых никому в голову не придет идея навязать свою веру другим. Здесь из всех религиозных свобод самым трепетным образом будет соблюдаться конфиденциальность религиозных убеждений, но мало кто захочет пользоваться этой свободой. Здесь залогом соблюдения светскости станет не регламент, а воспитываемый школой религиозный такт, который не позволит никому из



участников перейти невидимую черту, отделяющую любопытство от святотатства, религиозное рвение от хамства и критическую неумолимость ума от легкомысленной профанации высоких чувств. Здесь не будут гневно клеймиться ни религиозный фанатизм, ни отчаянность религиозных исканий, потому что каждый из взрослых будет понимать, что это всего лишь юношеские вывихи, для выправления которых он сюда и поставлен. Эта школа будет местом, в котором гуманитарное религиозное образование сможет принести сториичный плод, в котором оно станет органической и неустранимой частью школы.

Но как быть с теми самыми назойливыми проповедниками, проникающими в каждую щель? Не разрушится ли вся эта идиллия их присутствием? Опыт разных стран показывает, что наиболее агрессивные религиозные организации оказываются на поверку неожиданно мало заинтересованными в участии в крупных межконфессиональных проектах. На самом деле тому есть простое объяснение: назойливость всегда сопряжена с невозможностью слышать другого, вступать с ним в диалог. Открытое диалоговое пространство оказывается плохой ареной для миссии, построенной на исключительности притязаний. Эти проповедники предпочитают, скорее всего, удалиться из такого пространства и возвратиться в более естественные ниши своего социального обитания.

И все же осуществление гуманитарного религиозного образования требует определенного уровня организационных усилий, возможно, не меньшего, чем для других форм педагогического взаимодействия. Эти усилия направлены, в первую очередь, на подбор и подготовку кадров. Обладание широкой гуманитарной образованностью, владение гуманитарными методами, хорошее знание педагогики и психологии развития, глубокое и широкое знакомство с миром религиозных явлений по принципу «все о чем-то и что-то обо всем» – не слишком ли много для одного человека? Требования, которые гуманитарное религиозное образование предъявляют педагогу, действительно, высоки и составляют его второе уязвимое место. Однако, в сущности, они не сильно отличаются от требований, предъявляемых преподавателям других гуманитарных дисциплин. Традиционный учитель религии, получавший образование на конфессионально-богословской основе, освобождался фактом своего конфессионального подчинения от обязанности владения гуманитарной культурой. Новые требования к религиозному образованию лишают его этой привилегии. В организационном отношении успех гуманитарного религиозного образования в значительной мере определяется тем, насколько значительное место в профессиональной подготовке педагогов будет уделено блоку общепедагогических и гуманитарных дисциплин.

В дополнение хотелось бы заметить, что зависимость результативности педагогического процесса от гуманитарной культуры участников означает необходимость диверсификации учебных программ, адресованных группам разного уровня подготовки. Старая и много критикованная идея Р. Голдмана о «готовности для религии» приобретает в этом случае новое звучание. Она означает обязательность соотнесения педагогических задач, методов и содержания образования не только с возрастом учащихся, но и с уровнем их гуманитарной культуры. Задавая зону ближайшего развития этой культуры, религиозное образование не должно осуществляться в отрыве от нее. В организационном плане это равносильно требованию глубокой интеграции религиозного образования в блок гуманитарных дисциплин, что может рассматриваться как еще один аргумент против конфессионального обособления религии в школьной среде.

\*\*\*

Переходя к разговору о целеполагании в гуманитарном религиозном образовании, нельзя обойти стороной вопрос о специфике гуманитарного знания. Коль скоро религия признана одним из гуманитарных предметов, пути и материальные цели ее изучения должны находиться в согласии с общей методологией гуманитарных наук. «Природу объясняем, дух понимаем», – это знаменитое различие, введенное Дильтеем, обусловлено важными



методологическими особенностями познания в «науках о духе». Главной причиной воздержания от объяснения в этих науках является *нередуцированный* характер знания. В отличие от «наук о природе» редукционизм – целенаправленное упрощение ситуации, сведение ее к «простому случаю» – не входит здесь обязательным элементом в методологический арсенал. Напротив, умение направить внимание на деталь и частность, зачастую раскрывающую больше в изучаемой духовной реальности, чем самое удачное объяснение, составляет его главное богатство. Соответственно, если ученый-натуралист работает на заранее расчищенной площадке смыслового поля с двумя-тремя объектами, которые ему предстоит «нанести на карту» – с возможно большей надежностью установить связи явлений, или *объяснить* их – то в предельно насыщенном и переплетенном смыслами гуманитарном пространстве такая задача становится невыполнимой. Галилей в мысленном эксперименте с наклонными досками исключил трение, и это привело его к гениальной мысли о том, что тело, предоставленное самому себе, должно сохранять движение. Если бы литературовед попытался применить тот же прием к объяснению природы человека, он вскоре вынужден был бы отказаться от затеи, обнаружив, что его объекты не поддаются общей закономерности. Исключение «второстепенных» характеристик героев привело бы литератора не к приближению, а к удалению от реальности. По крайней мере, этот прием вывел бы его за рамки реалистического жанра.

Галилею принадлежит мысль о том, что хотя истина экстенсивно бесконечна, она все же подвластна человеческому уму, который может постигать ее в частных случаях с совершенной математической точностью. Но бесконечность может быть и интенсивной, «бесконечностью вглубь», и именно с такого рода бесконечностями обычно приходится иметь дело гуманитарному познанию. По этой причине гуманитарное знание и понимание возможны лишь частично. В «парадигмальном пространстве» гуманитарного образования, по Колесниковой, научное объяснение всегда остается лишь частичным по отношению к субъекту. *Аксиома неполноты знания* входит в число важнейших эпистемологических основ гуманитарного образования.

Гуманитарное знание не обладает качеством *общезначимости* в той мере, в какой им обладает знание в «науках о природе», в математике и (отчасти) в философии. В истории развития гуманитарной методологии эта особенность гуманитарного знания была особенно подчеркнута Дильтеем в контексте размышления «о возможности общезначимой педагогики» (1888). Как показали А.П. Огурцов и В.В. Платонов, цель педагогики, по мысли Дильтея, не может выводиться общезначимым образом из этики, поскольку нравственные ценности и суждения разных людей по своему волевому и эмоциональному содержанию различны. Поэтому «обязательность, с которой высказываются суждения или правила, имеют в разных случаях разный смысл и ценность. Они выражают реалии, в которых оказывается человек в моральном порядке сам по себе... [и] невозможно связать их в единое целое логическими операциями как некую систему морали. Нравственная жизнь сама включена в содержательные связи культуры и связана в высшие формообразования. В нравственной жизни возникает стремление к такому содержательному единству»<sup>41</sup>. Невозможность достижения общезначимого гуманитарного знания обосновывается Дильтеем, как мы видим, самим фактом *личности*, персонифицированности этого знания. Как ни покажется это странным на первый взгляд, морально-этический релятивизм возникает как следствие целостности человеческой личности, требующей «содержательного единства» моральных требований, их полной и гармонической согласованности с личностными волевыми и эмоциональными актами. Внутреннее единство отдельных личностей оказывается в этом случае препятствием к внешнему единству морально-этических и воспитательных предписаний.

---

<sup>41</sup> Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. - С. 87

Воздерживаясь от объяснения своего предмета познания, гуманитарий в то же время не готов признать поражения и потерять перспективы постижения мира в гносеологическом тупике. Идеал совершенного знания не отвергается им, но облекается в иную форму: на место объяснения приходит понимание как некая принципиально иная форма проникновения в суть явлений. Нацеленность гуманитарных наук на *понимание*, а не на знание, подразумевает, что в этом случае познающий имеет дело с контекстуализированным и ситуативным характером знания. Понимание является формой связи познающего с конкретным содержанием, данным познающему налицо и сиюминутно. Оно не может быть зафиксировано в виде формулы, отвлеченной от содержания и от ситуации, в которой содержание было представлено субъекту. Одно и то же содержание может по-разному пониматься не только разными субъектами, но и одним и тем же субъектом в разное время. Но именно поэтому, будучи более конкретным и более динамичным продуктом познавательной деятельности, понимание больше, чем отвлеченное знание, соответствует опытному освоению (духовного) мира. Оно больше приближено к онтологии реального мира. Понимание отражает не формальную и формализуемую, но глубокую и живую связь субъекта с реальностью. Знание и понимание в этом ключе могут быть сопоставлены с гербартианскими категориями системы и метода. С. Гессен, считавший вслед за Гербартом, что овладение методом является высшей целью научного образования, подчеркивал, что овладеть методом науки можно только применяя этот метод к решению конкретных проблем опытного знания. Метод – это «живое орудие мысли» и носителем его может быть «не мертвое слово, а всегда живой человек»<sup>42</sup>. Такое живое, практическое, неотрывное от опыта жизни знание в области духа называется мудростью, и в зарубежных описаниях новейшей теории религиозного образования сегодня довольно часто можно встретить рассуждения о мудрости как забытом и возрождающемся идеале образования, вытесняющем просвещенческий идеал энциклопедического знания.

Ориентированность учебного процесса на понимание религиозных смыслов составляет характерный признак гуманитарного религиозного образования. Понимать религию, уметь мыслить и говорить о религии – так можно сформулировать его основную цель. Такая постановка цели поднимает ряд серьезных вопросов, касающихся методической осуществимости неконфессиональной установки в преподавании религии. Как можно понимать религию, не будучи религиозным человеком, не будучи причастным ее языку, форме самовыражения, практике? Перефразируя вопрос в терминологии Витгенштейна, как можно изучать религиозный язык, находясь вне религиозной языковой игры? Но принимать правила религиозной языковой игры и участвовать в религиозных действиях – значит исповедовать религию! Не является ли в таком случае гуманитарное религиозное образование замаскированной формой вовлечения учащегося в религиозную жизнь или, по меньшей мере, средством пробуждения в нем религиозности?

На эти вопросы едва ли можно дать простой ответ. Конечно, невозможно гарантировать и нельзя ожидать того, что знакомство с тем или иным религиозным содержанием пройдет бесследно для религиозного чувства, мировоззрения и сознания ученика. Религия – очень крепкий в смысловом и эмоциональном отношении состав, и трудно предугадать, кого и когда она заденет за живое. Всякое новое понимание, обретение смысла, произошедшее на уроке религии, без сомнения будет отражаться на религиозной восприимчивости, чувстве и сознании ученика. Но что следует из этой рискованности встречи с религией? То, что религию не надо изучать в школе или, напротив, что педагогически адаптированный религиозный опыт должен стать обязательным элементом подготовки ребенка к взрослой жизни? Поиск ответа, очевидно, выводит нас за пределы педагогической теории.

Острота поставленной проблемы обусловлена тем, что в области религиозного образования труднее всего отделить субъективное от объективного, а соответственно, и разделить две стороны целеполагания, о которых говорилось в предыдущей главе:

---

<sup>42</sup> Гессен, с. 250, 251

формирование отношения к окружающему миру (вклад в знание о мире) и к самому себе (развитие самосознания). Обретение нового религиозного понимания или смысла всегда означает, что человек не только что-то воспринял извне, но и изменил в себе. В современной педагогической теории эта диалектика двух сторон религиозного познания и образовательных целей осмыслена достаточно основательно. Так, уже в 1968 году Н. Смарт говорил о том, что религиозное образование в светской школе может ставить перед собой две цели: 1) «способствовать пониманию природы религии как особого пути интерпретации опыта» и 2) «развивать у учащихся способности к пониманию и размышлению о религии». Если говорить о конфессиональной школе, то, по мысли американского философа образования Г. Морана, религиозное образование всегда сопряжено с «двумя вполне различными, но одинаково необходимыми целями... Эти две цели столь различны, что почти противоречат друг другу, но именно в напряжении между ними раскрывается логика религии и религиозного понимания. Эти цели, если выразить их наиболее сжато, заключаются в том, чтобы: 1) научить людей религиозному образу жизни; 2) научить людей понимать религию». Как считает Моран, преподаватели религии, постоянно сталкиваясь в своей профессиональной деятельности с конфликтом двух целей, в результате останавливаются на какой-то одной из них, однако они все же должны стремиться к их совмещению или, по крайней мере, следуя одной из них, зная, что есть другая. Добавим от себя, что преподаватель религии, практикующий гуманитарный подход в светской школе и ориентирующий учебный процесс на вторую цель, едва ли может стремиться совмещать ее с обучением религиозному образу жизни. Однако и он, и другие вовлеченные в педагогическое отношение лица должны знать, что для кого-то из учащихся это совмещение может произойти само собой. Во всяком случае, гуманитарное образование подразумевает, что полученное в нем знание *не является экзистенциально бесполезным*, как знание чеховского учителя словесности о том, что Волга впадает в Каспийское море.

Гуманитарное религиозное образование, делающее упор на субъективных и персонифицированных формах знания, не может избежать вовлечения в образовательный процесс глубоких экзистенциально значимых переживаний, а с тем вместе не может и удалить учащегося на безопасное расстояние от религии. Однако, отвергая прозелитические и миссионерские цели, оно может сделать процесс ознакомления с религией совместимым с принципами и идеалами светской школы, во-первых, за счет того, что безрелигиозная (атеистическая и агностическая) интерпретация может быть включена как равноправная точка зрения в диалоговое поле, а во-вторых, за счет того, что задача развития способности к религиозному пониманию внутренне сопряжена здесь с общеобразовательной целью развития самостоятельного суждения и оценки.

Последнее замечание подводит нас к размышлению о формальной образовательной цели. Материальная цель изучения религии – ее понимание – подчинена в гуманитарном педагогическом процессе общеобразовательной развивающей цели. Понимание религии ценно не столько само по себе, сколько в перспективе тех положительных психологических новообразований, которые оно совершает в ребенке. Выше мы уже видели, что исторически разворот религиозного образования в гуманитарном направлении явился непреднамеренным следствием попытки обосновать присутствие религии в содержании школьного образования на педагогических основаниях. Развивающий характер гуманитарного религиозного образования вложен в него, таким образом, самой логикой исторического процесса. Нельзя сказать, что превалирование формальной цели над материальной – особенность исключительно нового подхода. Ни схоластическая, ни сциентистская парадигма не ограничивала педагогической значимости религиозного образования информативной и инструктивной функциями. В сциентистской парадигме религиозное образование служило, по меньшей мере, задаче формирования научного мировоззрения, на катехизацию же, как правило, возлагалась задача духовно-нравственного воспитания школьника. Однако если проводить различие между воспитанием как конвергентным процессом, имеющим в виду «сообразность социальному идеалу» (по выражению Каптерева) и развитием как

дивергентным процессом раскрытия разносторонних возможностей личности, в гуманитарной парадигме религиозного образования в отличие от двух других парадигм, предпочтение недвусмысленно отдается второму.

Итак, что может дать знакомство с религией для развития личности? В западной теории и философии образования во многом под влиянием англо-американской аналитической школы преимущественно подчеркивается важность знакомства учащегося с религиозной интерпретацией опыта, или религиозной формой мышления, по Хёрсту, с точки зрения развития познавательных способностей. Р. Питерс считал, что либеральное образование должно удовлетворять целому ряду когнитивных требований, одно из которых заключается в том, что знание и понимание должны затрагивать все формы мышления и сознания. Образованного человека должна отличать целостность и широта знания, наличие «когнитивной перспективы», познавательного потенциала. Ему должна быть присуща определенная виртуозность ума, позволяющая легко и безошибочно переходить из одной аксиоматической, ценностной и языковой системы в другую. Она может быть развита только на основе понимания и внимания к внутренним стандартам и критериям качества, присущим разным формам мышления. Овладения приемами рационального мышления для этого мало. Учащемуся должна быть показана эффективность в решении познавательных задач внерациональных форм освоения действительности, среди которых важнейшее место принадлежит религии. Он должен получить представление о самодостаточности, внутренней стройности и притягательности этой формы мышления хотя бы с тем, чтобы не совершать грубых логических ошибок в мышлении на религиозные темы и в интерпретации религиозных явлений. Религиозное образование должно помочь школьникам осознать, что существуют *разные категории истины* со своим способом выражения и верификации. Знакомство с религией должно научить их понимать важность определения формы верифицируемой истины, с тем чтобы не задавать неправильные вопросы, не совершать тот незаконный переход из одной языковой системы в другую, который Витгенштейн определял как метафизическую ошибку. В педагогическом отношении, как писал Гриммит, важно дать понять учащемуся, что «слово *Бог* используется не для того, чтобы указать на нечто, локализованное в пространстве – как стул, апельсин или машина – но скорее для того, чтобы обозначить поворот разговора в плоскость посвящения в тайну»<sup>43</sup>.

Вторая по важности функция религиозного образования связана с эстетическим развитием школьника. Подробнее об этом мы будем говорить в главе 6 в связи с обсуждением статьи В. Мейер о Гербарте. Символичность религиозного мышления и языка, сродство богословия и поэзии, художественное богатство традиционных форм религиозной практики делают религиозную культуру незаменимым и неиссякаемым источником вдохновения, утончения и возвышения эстетического восприятия, совершенствования вкуса. Немецкий лютеранский богослов П. Тиллих вообще считал, что религия не есть некая самостоятельная область деятельности человеческого духа, но глубинное измерение всей человеческой культуры. Изучение религиозного пласта мировой культуры, приобщение учащегося к религиозному наследию человечества должно рассматриваться при таком понимании как органический и неустраняемый компонент гуманитарного образования. В свете задач эстетического развития построение религиозного образования на гуманитарной методологической основе представляется естественным и наиболее обещающим решением, обеспечивающим наиболее тесную его интеграцию с другими учебными предметами, выполняющими задачу эстетического развития школьника (литература, мировая художественная культура, изобразительное искусство и др.).

Следующий ряд педагогических задач связан с нравственным развитием школьника. В этом отношении значительный интерес представляет попытка Дж. Фаулера соотнести фазы

---

<sup>43</sup> Grimmitt, Michael. What Can I Do in RE? A consideration of the place of Religion in the twentieth-century curriculum with suggestions for practical work in schools. – Great Waking: Mayhew – McCrimmons, 1973. – P. 67



религиозного развития личности с фазами нравственного развития по Л. Кольбергу. В обеих системах основной вектор развития задается процессом скачкообразного расширения когнитивных схем и их усложнения за счет постепенного размыкания эгоцентрически замкнутого мира неразвитой личности. Поскольку некоторым формам нравственной ущербности находятся прямые соответствия в области религиозного сознания (нетерпимость – религиозный фанатизм, безответственность – религиозная гетерономия), развитие религиозного сознания может оказывать прямой эффект на нравственное состояние личности. То же касается и положительных нравственных качеств. Религиозное образование, несомненно, может расширять мотивационную базу нравственного поведения за счет обогащения ценностной системы учащегося категориями религиозной добродетели (праведности, святости) и насыщения самосознания учащегося мотивациями религиозного плана (идея посмертного воздаяния, идея всеединства). Здесь, однако, кроется своя опасность, о которой стоит упомянуть особо.

Идея сближения задач религиозного и нравственного образования, как бы ни была она популярна, встречает ряд серьезных педагогических возражений. В некоторых странах возникает даже тенденция к полному разведению двух сфер во избежание неблагоприятных последствий. Вкратце эти возражения могут быть сведены к трем пунктам:

1. Хотя моральные нормы и религиозные табу исторически тесно переплелись между собой, мораль в значительной мере автономна. Нравственное воспитание осуществимо в значительной мере без опоры на религиозные санкции и предпосылки. Более того, школы должны остерегаться увязывать слишком тесно нравственность с религиозными воззрениями, поскольку учащиеся, отказавшиеся от религиозных воззрений, могут лишиться вместе с тем надежного основания для нравственности. Мысль о том, что «раз Бога нет, значит все позволено» является прямым продуктом недолжного сближения религии и морали.
2. Религиозное и нравственное восприятие отличаются между собой не меньше, чем восприятие историческое и эстетическое, и именно эта несводимость религиозного опыта, восприятия и чувства к другим аспектам духовности обосновывает необходимость введения религиозного образования в общеобразовательные программы. В принесении жертв можно усмотреть и отрицательный, и положительный нравственный смысл, однако оба эти смысла не только не будут покрывать смыслового диапазона этого универсального религиозного действия, но и не будут затрагивать существа дела.
3. В силу характера социального запроса, обращенного к школе, сближение задач религиозного и нравственного образования легко приводит к подчинению первых вторым. Но такое подчинение всегда ведет к профанированию, обеднению и выхолащиванию религиозного содержания. Религиозность как форма трансцендирования человеческого духа находится на шаг впереди морали. В ней человек обретает силу для принятия решений в ситуациях экзистенциального выбора, в которых мораль уже не может служить надежным ориентиром (см. дилеммы Кольберга). В нее, по всей видимости, уходят корни нравственного чутья, на которое остается полагаться человеку в зоне бездействия нравственного императива. Религия дает человеку некоторую окрыленность (по определению Маркса), без которой его нравственное сознание рискует закоснеть, а голос совести заглохнуть. Кроме того, религия оказывает преобразующее действие на человека только *изнутри*, становясь частью его существования и существа. Она, если пользоваться категориями Фрейда, лежит глубже, чем суперэго. Когда же она соединяется с требованиями морали, становится внешней по отношению к человеку силой, тогда она, по выражению В. Соловьева, может вызвать в его душе только справедливый и законный протест. С этим связана высокая степень риска нравственного образования, апеллирующего к религиозности. Служебное положение религии по отношению к морали и идеологии легче всего приводит к воспитанию цинизма.



Ушинский считал встречу с ханжеством, лицемерием и показной набожностью самым большим злом, какое школа может принести детям.

Гуманитарное религиозное образование должно быть ориентировано на развитие культуры контекстуального мышления в нравственно-этических вопросах. Развитие гуманитарного сознания у школьника должно помочь ему избежать смешения религии и морали и научиться распознавать подмену понятий. Оно должно привести его к пониманию того, что невозможно благополучно извлечь из религии нравственную пользу, отбросив все остальное. Оно должно также предостеречь его от соблазна вмешиваться в религиозную жизнь с требованиями, выношенными и обоснованными в лоне внерелигиозной этики, диктовать универсальные нравственные требования представителям разных религиозных традиций.

Еще один круг педагогических задач, традиционно решаемых в рамках религиозного образования, связан с социализацией школьника. В конфессиональном религиозном образовании намеренная религиозная социализация (воцерковление) входит в число приоритетных задач. Она может быть определена как задача подготовки учащегося к включению в религиозную общину, как приобщение его к традиционной системе ценностей и образу жизни, как формирование его конфессиональной идентичности. В гуманитарном религиозном образовании задачи социализации ставятся и решаются существенно по-иному.

Социализация, поскольку она имеет дело с коллективными формами идентичности, предполагает некоторое основание для единства взглядов, ценностей, убеждений, культурно-исторического наследия и языка в самом широком смысле. В конфессиональном образовании роль такого основания играет конфессиональная принадлежность. В гуманитарном религиозном образовании, вне зависимости от того, насколько однороден в конфессиональном отношении состав участников, объединяющим началом становится принадлежность не к «общине верных», а к «общине учащихся». Соответственно социализация заключается в этом случае не в приобщении к вероисповедной традиции, а в культивировании внутри малой общины учащихся ценностей и моделей взаимоотношений, могущих обеспечить мирную и полноценную жизнь того большого взрослого общества, в котором выпускникам школ предстоит вместе жить. В современной ситуации таковым все чаще оказывается открытое многоконфессиональное общество, и гуманитарное религиозное образование, для реализации которого предпочтительно многообразие религиозных взглядов участников, оказывается самым подходящим образом приспособлено к этой задаче. Многообразие религиозных убеждений участников диалога в их конкретном, опытно постигаемом, «наглядном» проявлении становится в гуманитарном образовательном процессе естественным дидактическим и воспитательным ресурсом.

Уникальность школьной ситуации состоит в том, что люди, разделенные культурно-историческими барьерами, подвинуты фактом совместного обучения не только к необходимости установления партнерских отношений (что возможно, к примеру, и при совместном труде), но и к активному диалогу, обмену идей по главным вопросам жизни. Уроки религии в школе могут стать местом, где живое знакомство с религиозными взглядами сверстников-иноверцев будет осуществляться легче и непринужденнее всего, ибо не будет заслоняться никакими другими целями кроме познания. Это делает школу естественным питомником религиозной терпимости. Добавим сюда, что одноклассники, как показывает жизнь, соединяются узами, вполне способными соперничать по своей крепости и глубине со связями, возникающими между верующими в общине. Недаром Дж. Дьюи возлагал на школьное содружество ведущую роль в осуществлении социальных реформ. Следующие разными духовными путями, молодые люди оказываются на очень значимом отрезке жизни рядом, бок о бок, и эта, чаще всего неповторимая, возможность должна быть использована на уроках религиозного образования для того, чтобы заложить основы гражданской и общечеловеческой солидарности для будущего.

Принятие факта религиозного многообразия может сопровождаться разным отношением к инаковости. В последнее время все чаще проводят различие между пассивной и активной толерантностью. В первой различия только терпят, во второй они опознаются как богатство и благо, которое нужно беречь. Соответственно различают слабую и сильную формы плюрализма. Надо заметить, что гуманитарное религиозное образование в силу самой своей методологии тяготеет к сильной форме плюрализма, воспринимающей религиозные различия не как помеху единства, а как самодовлеющую ценность. Различия составляют пищу гуманитарного процесса. При отсутствии различий в интерпретации изучаемых явлений гуманитарная методология теряет смысл. Она может быть заменена алгоритмическими процедурами точных наук.

В числе развивающих задач, связанных с социализацией школьника, особое внимание в гуманитарном религиозном образовании уделяется развитию коммуникативной культуры. Это тоже прямо вытекает из диалогового субъект-субъектного характера педагогического взаимодействия. Страны Европы постепенно переходят на образовательные стандарты, определяющие цели и ожидаемые результаты образования в терминах приобретаемых школьником компетенций. Развитие коммуникативных способностей школьника становится в связи с этим самой востребованной функцией религиозного образования. Нередко присутствие в базисном (национальном) учебном плане религиозных предметов обосновывается исключительно их ожидаемым вкладом в развитие способности выпускника к межкультурной коммуникации.

Последнее, на что хотелось бы обратить внимание в связи с вопросами целеполагания – это то, что отсутствие у возрастающего числа учащихся и их родителей опыта практической религиозной жизни ставит перед религиозным образованием новые задачи. Появляются концепции, в которых уже не понимание религии, а *восполнение недостатка религиозного опыта* рассматриваются в качестве главной задачи ознакомления учащихся с религией в общеобразовательной школе<sup>44</sup>. В условиях сокращения пастырского душепопечения возрастает важность *психотерапевтической функции* религиозного образования. Некоторые теоретики<sup>45</sup> начинают возлагать на религиозное образование задачи клинической психотерапии, вводя в педагогический обиход понятия *здоровой и болезненной религиозности* с более дробным описанием различных дефектов религиозного восприятия. В связи с этим нелишним будет вспомнить, что понятие *религиозной болезни* фигурирует уже у Джемса, который определял это состояние как религиозный запрос, на который не дается нормального религиозного ответа. Но давать «нормальные ответы» на смысложизненные вопросы – одно из призваний общеобразовательной школы и, в первую очередь, ее гуманитарных дисциплин. Входя на равных методологических основаниях в состав гуманитарного образовательного блока, религиозное образование сможет оказаться адекватно подготовленным для решения и этой задачи.

\*\*\*

Вопрос о том, что должно изучаться на уроках религиозного образования, осложняется многозначностью и нелегкостью определения понятия «религия». Под религией мы можем понимать ту или иную исторически сложившуюся систему богопочитания (христианство, индуизм и др.), и в этом случае мы сталкиваемся с рядом дидактически важных вопросов, по которым пока не достигнуто согласия среди религиоведов, философов и богословов: например, следует ли относить к области религиозных учений конфуцианство, восточные лечебные гимнастики или коммунизм. П. Тиллих считал, что все классические определения религии как «культы богов» (*cultus deorum*) неоправданно суживают ее значение, выбрасывая из

---

<sup>44</sup> См. например, работы норвежского педагога Тронда Энгера (Trond Enger)

<sup>45</sup> John Wilson, Heinz Streib

рассмотрения как домифологические, так и постмифологические формы религиозности – те, в которых богов «еще нет» (шаманизм) или «уже нет» (дзен-буддизм). Но в таком случае мы рискуем непомерно расширить область применения понятия «религия», включив в нее любой предмет человеческого почитания и приверженности («Ах Арбат, мой Арбат, ты моя религия...»). Наконец, мы можем совсем отказаться определять религию по предмету, вызывающему религиозное отношение, и согласиться на том, что само это отношение (религиозность) и составляет сущность религии. Мы также можем взять за характеристический признак религии определенные формы выражения религиозности и заявить, например, что религия есть не что иное, как коллективная ритуальная практика.

Идея содержания учебного предмета определяет не только отбор учебных тем и материалов, выстраивание логики учебного предмета, но и разработку процедур, с помощью которых можно оценить результативность усвоения этого содержания. Формирование содержания того или иного образования предполагает глубокое осмысление того, какими качествами будет обладать образованный человек. Поскольку образованность в современной педагогической науке все реже оценивается по критериям знания, высказываются мнения, что надо отказаться от устаревшего представления о содержании образования как о том, что учащемуся предстоит узнать, и рассматривать его в терминах «изменений в структуре личности» (В. Леднев), произведенных педагогическим процессом. При таком подходе результативность религиозного образования трудно рассматривать иначе, чем в категориях изменения качества религиозности учащегося со всеми вытекающими из этого трудностями. Заметим, что в английском религиозном образовании, где эта проблема осмыслена давно и основательно, выход был найден в отказе от итоговой аттестации. Религия является обязательным учебным предметом, но оценки за этот предмет не ставятся.

Множественность подходов к пониманию и определению сущности религии (иногда их насчитывают сотни) отражает сложность религиозного феномена. О необходимости возможно более строгого разграничения между личным (субъективным) и социальным (культурно-историческим) измерениями религиозной жизни в философии религии XX века писали многие, начиная с Джемса. В западном религиоведении идея такого разграничения наиболее ярко представлено у У. Смита, который в нашумевшей книге «Значение и конец религии» предлагал вообще отказаться от понятия «религия» и говорить взамен о существовании таких «двух качественно различных факторах человеческой религиозности, как историческая *кумулятивная традиция* и личная вера конкретного человека» (см. также ниже, глава 4). Если брать отечественных мыслителей, наиболее удачным и удобным в педагогическом отношении нам представляется предложение И. Ильина проводить различие между «религиозным содержанием» и «религиозным актом». И в том, и в другом случае вводимое различие обуславливает возможность двух принципиально разных подходов к изучению религии – через принадлежность верующего традиции и через его личную веру. Соответственно содержательное поле религиозного образования может насыщаться фактами, принадлежащими двум разным видам реальности: наличными объективными и историческими свидетельствами традиционных религиозных установлений в одном случае и индивидуальными внутренними переживаниями религиозного характера в другом.

Одно из основных отличий гуманитарной парадигмы от схоластической и сциентистской состоит в том, что личное измерение религиозной жизни (религиозный акт, индивидуальное религиозное переживание) сознательно и целенаправленно включается в этом случае в содержание религиозного образования. В религии не меньше, чем в искусстве, проникновение в мир смыслов неотделимо от субъективного переживания. Соответственно установление связей (понимания, взаимопонимания) между субъектами смыслообразования требует не только предъявления отчужденных от личности религиозных содержаний, но и определенного резонанса религиозных актов, которыми эти содержания принимались или создавались. Как это хорошо определил И. Ильин, в содержание образования непременно должны включаться элементы знакомства с живым и личностным опытом носителей веры,

должна обеспечиваться возможность «вчувствоваться в религиозные акты основоположников»<sup>46</sup>. Гуманитарный образовательный процесс, даже если он фактически имеет дело с догматическим вероучением, **строится по принципу диалога религиозных сознаний** и оставляет значительное пространство для самовыражения участников этого диалога.

Одну из возможностей реализации диалогового принципа открывает построение содержания религиозного образования **на культурологической основе**. Предметом изучения в этом случае становится та или иная религиозная культура, а элементами содержания (учебными темами) могут выступать как отдельные произведения и памятники этой культуры (тексты, изображения, музыкальные произведения и др.), так и религиозные символы в их различном материальном, образном и словесном воплощении.

О несовпадении понятий религиозной культуры и традиции и о предпочтительности опоры на первое понятие в контексте общеобразовательных задач, мы писали отдельно<sup>47</sup>. Укажем лишь вкратце, что религиозная культура охватывает более широкий круг явлений, выходящих за границу *сакрального*, или сакрализованного традицией пространства в ту область светской культуры, которая может быть пронизана религиозными идеями, интенциями и содержаниями и вместе с тем оставаться внешней по отношению к конфессиональной традиции. Отношения между православным богословием и русской религиозной философией хорошо иллюстрируют это различие. Существуют еще два обстоятельства, в силу которых традицию нельзя отождествлять с культурой. Первое связано с тем, что традиция по определению коренится в прошлом. Поэтому религиозная жизнь, имеющая место в настоящем, оказывается при перетекании из личного в социальный план как бы в ином измерении по отношению к традиции. Это измерение *становящейся традиции* вполне сопоставимо с одним из возможных представлений о культуре как среде, или субстрате, в котором и из которого выкристаллизовывается традиция в ее историческом бытии. Нельзя упускать из виду, что все продукты религиозного творчества и религиозного вдохновения прежде, чем они стали частью религиозной традиции (или были отвергнуты ею), были частью религиозной культуры. Второе обстоятельство, связанное с первым, заключается в том, что в силу выполнения традицией оградительной функции, она не может рассматриваться как источник саморазвития. Культура как творчество преемственное, по аккуратному определению Вяч. Иванова, отличается от традиции как формы авторитета (по Гадамеру) именно тем, что основной формой существования в ней является не последование, а активное *возделывание* и преобразование наличной действительности (творчество). Опора на категорию религиозной культуры позволяет рассматривать акты религиозного творчества в качестве элемента содержания религиозного образования.

Как одна из базовых категорий гуманитарного мышления, культура представляет собой не просто аккумулят деятельности человеческого духа, но и (наиболее крупную) знаково-смысловую систему, в которой культурные содержания связаны между собой подобно тому, как отдельные слова и их значения связаны в языке. Изучение религиозной культуры, таким образом, открывает широчайшие возможности для практики контекстуального и интертекстуального прочтения религиозных содержаний, понимания культурной обусловленности исторических форм религиозного самовыражения, знакомства с полисемией религиозной символики и языка.

В частности, в рамках изучения религиозной культуры возможны четыре уровня диалога. Первый и наиболее очевидный из них – уровень межличностного диалога,

<sup>46</sup> Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. – М.: Рарогъ, 1993. - С. 36

<sup>47</sup> См.: Козырев Ф.Н. Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе: Монография. - СПб: Апостольский город, 2005; Козырев Ф.Н. Религия как предмет изучения: опыт построения феноменологической модели // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. - № 2 (52). – Т.1. Гуманитарные науки. – С. 57-66



возникающий всякий раз при несовпадении индивидуальных интерпретаций. Второй и наиболее важный с нашей точки зрения диалог возникает на уровне взаимодействия между личностью учащегося и культурой. Как убедительно показал С. Гессен, культуроцентрическая установка в педагогике вовсе не исключает ее заостренности на задаче личностного развития. Гессен снимает противоположность между личностью и культурой, вводя понятие «культуры индивида», которое и отождествляется им с понятием образования. Культура ставит человеку не внеличностные, а сверхличностные задачи, которые и есть истинные личностные цели, поскольку сущность личности в постоянном трансцендировании, перерастании себя. Вполне разделяя представление Руссо о том, что культура может выступать фактором дезинтеграции личности, Гессен, тем не менее, считает, что посредством правильно поставленного образования можно добиться гармонического соотношения двух начал, при котором «центробежные силы внешних культурных содержаний», пытающиеся растащить личность на части, будут уравниваться центростремительной силой развитой личности. Правильное соотношение сил достигается, по Гессену, когда сила личности заставляет «культурные содержания» вращаться вокруг себя, перерабатывая их в «свои», выступая субъектом и творцом культуры<sup>48</sup>.

Третий уровень диалога, известный как «диалог культур» (С. Библер), возникает в том случае, когда содержание образования включает две и более религиозные культуры. Этот диалог приобретает в последние годы особую важность в связи с упомянутой выше востребованностью способности к межкультурной коммуникации. Четвертый уровень диалога связан с понятием *инкультурации*, означаящим в современном богословском словаре двусторонний и потому существенно диалоговый процесс взаимодействия религии и культуры. Применительно к христианству инкультурация означает одновременную христианизацию (евангелизацию) культуры и аккомодацию христианства к культурному субстрату (контекстуализацию Евангелия). Субъектами диалога в данном случае выступают Церковь и мир светской культуры, и практически каждый христианин, в силу одновременной принадлежности этим двум мирам, оказывается причастен этому диалогу. Именно в контексте такого диалога возможно прояснение важных с точки зрения общей гуманитарной образованности вопросов о том, какие элементы той или иной культурной идентичности имеют религиозные корни и какие элементы религиозной практики коренятся в народных традициях и культуре. На этом уровне уместно размышление о таком важном в религиозном отношении вопросе, как допустимые границы обмирщения и обновления (модернизации) религиозной традиции, а также о типах принципиально возможных взаимоотношений религии и культуры, как они даны, к примеру, в книге Ричарда Нибура «Христос и культура».

Все четыре вида диалога практикуются в современном религиозном образовании. Учитывая силу культуроцентрических тенденций в отечественной педагогике, следует признать неплохие перспективы развития этого подхода к построению содержания религиозного образования в нашей стране. Следует также обратить внимание на то, какое исключительное внимание уделено понятию культуры в наследии наших религиозных мыслителей, разрабатывавших педагогическую проблематику: В. Зеньковского, И. Ильина, В. Розанова, А. Лосева и др. У И. Ильина мы встречаем ряд теоретически важных положений, позволяющих применить к области религиозного образования идею индивидуальной культуры Гессена. «Перед своим религиозным опытом, - писал И. Ильин, - современный человек не имеет права стоять в беспомощности и недоумении: он должен активно строить его и владеть им... Каждый из нас призван творить культуру своего религиозного опыта»<sup>49</sup>.

Понятие «культуры религиозного опыта», введенное И. Ильиным, замечательно тем, что объединяет культуроцентрическую теорию Гессена с одной из наиболее популярных теорий содержания образования, выработанных в советской дидактике И. Лернером и М. Скаткиным.

<sup>48</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – С. 79

<sup>49</sup> Ильин, цит. соч., с. 38-40



В книге «Дидактика средней школы» (1982) эти авторы предлагают рассматривать содержание школьного образования как педагогически адаптированное отражение различных видов социального опыта. Надо заметить, что этой идеей они предвосхитили отказ позднего Хёрста (1990-е гг.) от опоры в его теории содержания на концепцию «различных форм мышления» в пользу концепции «различных форм социальной практики». **Религия**, безусловно, может рассматриваться **как один из видов самобытного социального опыта** (и практики) и на этом основании включаться в содержание школьного образования. В то же время коллективная религиозная практика предполагает наличие индивидуальной отзывчивости субъекта, которая может опираться только на предшествующий индивидуальный религиозный опыт. И. Ильин соглашается использовать понятие «общий опыт» только в кавычках, утверждая, что он «существует в действительности, но не в виде общих переживаний (которых нет), а в виде общих религиозных Предметов, содержаний (догм), книг (Писание), правил, слов, обрядов, зданий и священнослужителей. И вот религиозный доступ ко всему этому можно найти только через субъективно-личные переживания... Заменить этот личный опыт нечем; ибо “общего” религиозного опыта нет»<sup>50</sup>. В категории «религиозного опыта», таким образом, как и в категории «религиозной культуры», снимается противоположность индивидуального и социального и открывается путь к осуществлению процессов индивидуации (воспитания автономии) и социализации в едином педагогическом процессе.

Педагогическая привлекательность понятия «религиозный опыт» повышает интерес к феноменологии религии, для которой это понятие является центральным, и обуславливает возможность построения содержания гуманитарного религиозного образования **на феноменологической основе**. В качестве внешних религиозных содержаний, подлежащих усвоению, выступают в этом случае отдельные религиозные феномены. Жертвоприношение, почитание мощей, молитва, исповедь, храмовое богослужение – эти и другие элементы религиозной практики, а равно и религиозные установления, правила, этические нормы, догматы, религиозные символы и даже отдельные личности и их поступки могут составлять содержание феноменологического предмета. Тематическая группировка учебного материала может осуществляться в соответствии с различными «измерениями религиозной жизни», как например, у Гриммита: мифологическое, ритуальное, догматическое, этическое, социальное. Возможны другие способы структурирования содержания, к примеру, по следующим тематическим блокам: священные времена (праздники), священные места, священные тексты, формы религиозного (священно-) служения, религиозные подвижники (святые).

Если при культурологическом подходе максимальная глубина усвоения внешних содержаний достигается за счет активизации творческих способностей учащегося, включения его в процесс *сотворчества*, то при феноменологическом построении содержания ключевым механизмом усвоения становится индуцированное *сопереживание* религиозного опыта, основанное на эмпатии, ассоциации и других психологических способностях общего свойства, усовершенствовать которые призван гуманитарный процесс. Этот механизм обуславливает необходимость включения в содержание образования в той или иной форме личных экзистенциальных переживаний учащегося, во взаимодействии с которыми только и может осуществляться продуктивное усвоение внешних религиозных содержаний. Соответственно для гуманитарного религиозного образования, построенного на феноменологической основе, характерно включение в содержание образования параллельного ряда феноменов экзистенциального и этического плана, таких, как смерть, забота, счастье, богатство, свобода и т. п., или «смысложизненных вопросов», по Бахтину. Непосредственная связь этих феноменов с жизнью учащихся позволяет легко «перекинуть мосты» от них к религиозным феноменам, отражающим коллективный и исторический опыт обращения к смысложизненным вопросам и их религиозного разрешения. Осуществляться этот параллелизм может как на уровне

---

<sup>50</sup> Там же, с. 49

составления учебного плана, классическим примером чему может служить двухплановая модель Гриммита, представленная в предыдущей главе, так и на уровне планирования отдельного урока (у того же Гриммита – см. глава 6).

Подробнее о связи гуманитарного религиозного образования с феноменологическим методом будет говориться ниже. Преимущество феноменологического основания для построения содержания религиозного образования над культурологическим заключается, во-первых, в большей простоте изучаемых явлений и связанной с этим меньшей сложности генерализаций, необходимых для понимания (понять, в чем смысл отдельного религиозного феномена проще, чем достичь понимания культуры как целостного явления, равно как и понимания ее связей с религией). Во-вторых, феноменологический подход гораздо лучше применим при изучении разных религий. Структурирование учебного материала по группам феноменов, встречающихся в разных религиозных традициях, создает превосходные возможности как для сравнительного изучения религий на тематической основе (праздники в иудаизме, исламе и христианстве и т.п.), так и для применения гуманитарных процедур проникновения в прикровенные смыслы, запечатленные в изучаемых феноменах.

Два представленных подхода к формированию содержания, конечно, не исчерпывают собой все возможности. Можно упомянуть, к примеру, активно распространяющийся в последнее время способ формирования содержания религиозного образования на основе рассмотрения актуальных социально-этических проблем. Как современные религиозные общины разных традиций относятся к проблемам эвтаназии, экологии, однополых браков, глобализации? Поиск ответа на эти вопросы в классе очевидно предоставляет богатые возможности задействовать диалоговые и интерактивные методы обучения, сконцентрировать внимание учащихся на гуманитарных аспектах современной религиозной жизни, проявить и развить их способности понимать религиозные взгляды других. Основное преимущество этого подхода, доказанное практикой, заключается в том, что таким образом подобранное содержание оказывается более интересным для школьников, дает возможность наиболее полно активизировать их внимание и мотивировать их к изучению религии.

Перечисленные подходы к формированию содержания характеризуются одной общей особенностью, которую необходимо зафиксировать в качестве отдельного методологического принципа гуманитарного религиозного образования. Отбор и структурирование учебного материала не преследует в этом случае цели систематического описания предмета. Эта особенность прямо следует из отказа гуманитарных наук от стремления к объяснению своего предмета и из признания принципиальной неполноты знания. Стремление к системности описания воспринимается гуманитарным сознанием как анахронизм, свойственный механицизму Просвещения с его идеалом точного и энциклопедически всеохватного знания. В виду неисчерпаемости смыслового содержания тех духовных предметов, с которыми обычно имеет дело гуманитарное познание, оно ориентировано на **выборочность описания**. Эта выборочность, однако, перестает быть существенным изъяном постольку, поскольку механистическое представление о реальности как машине, составленной из слаженно работающих узлов, заменяет здесь организмическое представление о мире как организме, каждая частичка (клетка) которого содержит информацию о целом. Место принципа системности в отборе содержания для гуманитарного учебного предмета занимает по этой причине **принцип экзemplярного обучения**, согласно которому отобранный для представления учащимся фрагмент изучаемой реальности должен обладать качествами репрезентативности за счет интенсивной бесконечности своих содержаний и сродстве этих содержаний изучаемому целому. Этот фрагмент должен давать учащемуся представление о целом.

Отказ от системности придает гуманитарному религиозному образованию гибкость, обеспечивает свободу в отборе и структурировании содержания. Он позволяет обойтись меньшим количеством преподаваемого материала, что становится все более ценным в условиях растущей информационной перегруженности учащегося. В то же время принцип

экземплярности требует от учителя и методиста высокой степени мастерства и многостороннего знания предмета. Пример в этом образовании выполняет не просто иллюстративную функцию. На нем строится понимание. Он становится отправной точкой для диалога, в ходе которого должно произойти обретение новых смыслов. Для успешного выполнения этой задачи учитель не может прийти на урок с готовой схемой, в которую следует уложить сознание ученика, или формулой, которая послужит ответом на все вопросы. Учитель должен быть вместо этого глубоко погружен в смысловую ткань своего предмета. Одного узла этой ткани (примера, или экземпляра, рассматриваемого на уроке) должно быть достаточно ему для того, чтобы «втягивать» в диалог большие объемы «семантического вакуума» (В. Налимов), который ему предстоит распаковать со своими учениками на уроке. Но это уже относится к операциональному компоненту педагогического процесса.

\*\*\*

Методика преподавания отдельных предметов составляет самую значительную по объему и востребованности разновидность педагогической литературы. Это особый жанр, право авторства в котором принадлежит в большей степени практикам, чем ученым. Хотя нашу книгу нельзя отнести к этому жанру, описанию теоретических основ некоторых методов и методик, применяемых в гуманитарном религиозном образовании, полностью посвящена ее вторая часть. Поэтому здесь мы ограничимся лишь введением в проблематику, связанную с методической стороной дела, с вопросом о том, на каких принципах осуществляется изучение религии в гуманитарном процессе.

Сначала перечислим основные проблемы, которым, на наш взгляд, необходимо уделить внимание при разработке методик гуманитарного религиозного образования. Затем остановимся немного на каждой из них.

1. Проблема выбора приоритетной системы отсчета, или проблема релятивизма;
2. Проблема позиционирования участников по отношению к предмету изучения с учетом их субъективных предпочтений, или проблема нейтральности;
3. Проблема выбора языка общения;
4. Проблема совместимости религии и науки;
5. Проблема мотивации учащихся в их различной готовности к восприятию учебного материала.

Первая проблема, релевантная и другим гуманитарным предметам, стоит особенно остро в отношении религии по причине того, что каждой религии свойственны притязания на свою исключительность, абсолютность и самодостаточность. Кроме того, религиозные требования и призывы способны оказывать тотальное воздействие на человека, покоряя его ум и сердце, определяя строй его мысли и кодекс поведения, формируя привычки, предпочтения, вкус. Если в классе встречаются представители разных религий и мировоззрений, невозможно ожидать, что кто-то из них откажется от существования в своей системе отсчета и примирится с существованием в другой. Эта ситуация породила среди сторонников сциентистской парадигмы образования представление о том, что единственное надежное основание для межрелигиозного диалога может предоставить нейтральная почва научного религиоведения. Соответственно, научный дискурс приобретает приоритет над частными конфессиональными воззрениями. Такое решение, однако, оказывается мало приемлемым для религиозных участников диалога, во-первых, потому что они не без основания поднимают вопрос о том, с какой стати научное мировоззрение (с целым набором метафизических предпосылок, на которых оно покоится) должно считаться мировоззренчески нейтральным. Во-вторых, стремительно накапливающийся в современном мире опыт межрелигиозного диалога убедительно свидетельствует о том, что представителям разных религий обычно легче найти общий язык для разговора на религиозные темы между собой, чем с представителями научного взгляда. Благодаря этому возникает естественное сомнение не только в

незаменимости, но и в пригодности научного дискурса для обеспечения межрелигиозного общения.

С гуманитарным религиозным образованием указанный сциентистский подход к решению проблемы релятивизма несовместим по методологическим основаниям. Нельзя признать вполне удачным и тот синкретический подход к решению проблемы, который строится на поиске общих этических и мировоззренческих оснований, разделяемых всеми религиями. Проекты такого рода (среди которых наиболее известным остается проект «Глобальная этика» Г. Кюннга) много критиковались за заложенную в них тенденцию минимизировать различия между религиями. В погоне за единством легко утрачивается богатство религиозных содержаний, а религиозный диалог легко превращается из обмена любезностей в обмен банальностями типа «У нас всех один Бог» и «все религии хотят мира».

В гуманитарном религиозном образовании проблема релятивизма решается по-другому, за счет одного из базовых представлений, заложенных в нем: о ситуативном и контекстуализированном характере знания. Присутствие нескольких систем отсчета вообще здесь не создает проблему, но является нормальным и ожидаемым условием протекания педагогического процесса. Устранение этой множественности не входит в число образовательных задач. В то же время, в силу заложенного в человека стремления к непротиворечивому (когерентному) представлению о реальности, в силу его стремления к взаимопониманию и солидарности и связанного с этим естественного сопротивления релятивистским взглядам, множественность точек зрения опознается как гуманитарная проблема, требующая обсуждения и изучения на уроках религии. Принимая различия за ценность, гуманитарное мышление не вычеркивает из числа ценностей и взаимопонимание. Оно только не позволяет взаимопониманию подчинять себе другие ценности. Более того, гуманитарному образовательному процессу не противоречит признание приоритета за какой-то одной системой отсчета в той или иной педагогической ситуации. Коль скоро обеспечивается уважение к другим системам отсчета, такое неравенство нарушает интересы участников не более, чем приоритет одного языка. Подобный взгляд на вещи был выражен, в частности, в концепции «встречи культур», разработанной в ходе образовательной реформы 1995-1997 гг. в Норвегии. В парламентском докладе «Идентичность и диалог» (1995) говорилось о том, что встречу представителей разных культур в норвежской школе не следует воспринимать как встречу в культурном вакууме. Объективная ситуация большинства и меньшинства дает, согласно докладу, основания для приоритета норвежской культуры, включая ее религиозные аспекты, в образовательных программах норвежских школ.

В методическом отношении важно понимать, что уравнивание религий в образовательном процессе на правовых основаниях может входить в противоречие с педагогической задачей инкультурации учащегося и что разрешение этого противоречия в гуманитарном процессе желательно достигать не за счет отказа от инкультурации, а за счет совершенствования методик и методологической культуры педагога. Педагог должен понимать, что приоритет одной точки отсчета, возникающий в образовательном взаимодействии, носит ситуативный и условный характер и обусловлен прагматическими соображениями. От того, что какая-то точка зрения становится превалирующей в диалоге, она не меняет своего гносеологического статуса всего лишь одной из точек зрения, пусть и самой дорогой для большинства. Ее релевантность культурному контексту и укорененность в нем не может ставить под сомнение гносеологическую состоятельность других точек зрения, укорененных в других культурных субстратах. Это положение, составляющее одно из важнейших требований к методологической культуре педагога, должно стать одновременно одним из самых важных открытий, которые могут вынести учащиеся из знакомства с религиозным многообразием на уроках религии.

Такой подход реализован, в частности, в рамках Уорвикского проекта религиозного образования (Великобритания). Автор проекта Р. Джексон, признавая оправданность того, что христианству, как наиболее широко распространенной в Великобритании религии, отводится



в содержании образования больше места, чем другим религиям, подчеркивает в то же время равноправие изучаемых религий перед лицом научной критики. Религиозное равенство, закрепленное в качестве конституционной нормы в большинстве европейских стран, реализуется в гуманитарной педагогической действительности, таким образом, не как требование обязательной представленности всех религий, а как отказ какой-либо из религий в привилегии быть выше критики и выше сравнений. С ним связан ряд более частных методических требований. В частности, учитель должен тщательно воздерживаться от апелляции к единомыслию учащихся по формуле «мы ведь все с вами...» Утверждения религиозных истин, например, «Бог сотворил этот мир за шесть дней», должны предваряться напоминанием о том, в какой языковой системе они сейчас работают. Учитель должен проявлять чуткость к желанию многих учащихся участвовать в разговоре инкогнито и найти способы так деликатно вовлечь их в диалог, чтобы им не пришлось выставлять напоказ свои убеждения. Для выполнения этих требований он должен занять как можно более осознанную и выверенную позицию в отношении того, что составляет его собственные религиозные убеждения и идеалы.

Гуманитарное религиозное образование, как уже отмечалось, не предъявляет учителю требования нейтральности. Оно также не предполагает, что он может относиться к предмету своего преподавания без личных пристрастий и предпочтений. Не противоречит идее гуманитарного образования и открытое исповедание веры учителем, хотя это исповедание, конечно, не должно превращаться в проповедь и не должно становиться нормой. В педагогических целях учитель вполне может предпочесть не открывать свои религиозные убеждения ученикам.

Позиция учителя в гуманитарном религиозном образовании определяется принципом интерсубъективности обучения. Учитель выступает перед учеником не в качестве делегированного религиозной общиной транслятора истины, а в качестве субъекта интерпретации, надеющегося, благодаря своей большей погруженности в культурный контекст, расширить горизонт понимания ученика. Учитель может опираться и ссылаться на авторитет традиции, но он не должен ассоциировать себя с ней. Это удержит его от постановки нескромных педагогических задач и от худших форм авторитаризма. Дистанцирование от принципа объективности обучения, с другой стороны, будет остерегать его от высокомерия в отношении религии и будет стимулировать его к предпочтению аутентичных способов представления религиозных традиций, исходящих из того, как видят религиозные явления люди, знакомые с ними, а не люди, далекие от них.

Отказ от объективного *объяснения* религиозных явлений, входящий в число методологических принципов гуманитарного религиозного образования, не освобождает от необходимости обращаться в педагогическом процессе к понятию и с понятием «религия» в его наиболее абстрактном значении. Учителю необходимо понимать, какой род явлений он обобщает тем самым словом, которым назван его предмет. Условно говоря, он должен позиционировать саму религию в одном из «трех пространств»: в ряду явлений субъективной, объективной или трансцендентной реальности. Иначе его собственная позиция может оказаться слишком шаткой в глазах учеников. Проблема состоит в том, что все три варианта выбора чреватые серьезными опасностями. Рассмотрение религии как явления трансцендентной реальности, казалось бы, наиболее адекватно предмету. Однако, в ней есть один серьезный логический изъян, давно подмеченный в философии религии. Как писал еще С. Булгаков, «основное содержание религиозного переживания, как касания миру трансцендентному, запредельному, божественному, явным образом содержит в себе противоречие для рассудочного мышления. Объект религии, Бог, есть нечто, с одной стороны, совершенно трансцендентное, иноприродное, внешнее миру и человеку, но, с другой – он открывается религиозному сознанию, его касается, внутрь его входит, становится его имманентным содержанием... Если брать эти понятия в статической неподвижности, застывшими в логические кристаллы, то основное понятие религии, идея Божества, есть



вообще лишь явное недоразумение, очевидное для всякого, обладающего логической грамотностью, это – горячий лед, круглый квадрат, горький мед»<sup>51</sup>. Если мы хотим оставаться последовательными в выбранной нами терминологии, то религиозное образование, полагающее предмет своего изучения в трансцендентной реальности, должно заключаться по преимуществу в погружении в полное молчание. Хотя такой способ религиозного образования практикуется в некоторых современных квакерских школах, его вряд ли можно рекомендовать для широкого применения.

Любая активная форма религиозного образования имеет, таким образом, дело не с трансцендентной, а с имманентной реальностью, в которой просвечивает трансцендентное. К какому из двух модусов имманентности (тварности) относится эта реальность: к миру субъективного (Я) или объективного (не-Я) бытия? Двуплановость религиозной жизни, отмеченная выше, обуславливает возможность двух ответов. Этим ответам в области наук о религии соответствует существование двух противоположных подходов к описанию и объяснению религиозных феноменов как принадлежащих области психологической или социальной (культурно-исторической) реальности. Первый выводит религиозные представления из области нерелексивных переживаний. Происхождение религии обуславливается в этом случае внутренней мотивацией, не связанной напрямую с познанием. Классическим образцом психологического подхода является фрейдизм, в котором проблема происхождения религии связывается с подсознательной деятельностью человеческой психики. Второй (онтологический) подход к описанию отличает то, что религиозное мировоззрение рассматривается как продукт обработки человеческим сознанием эмпирической внешней по отношению к человеку действительности. В качестве источника религиозных представлений может выступать в этих теориях общество (Э. Дюркгейм), внешние человеку силы природы (Г. ван дер Леув, Ф. Энгельс) или сам факт существования «не-Я», внешнего мне бытия (Ж. Маритен и большинство теологических описаний).

Хотя отнесение религиозных явлений к миру субъективного методологически более соответствует гуманитарному взгляду на вещи, метафизически (на уровне посылок) такое отнесение вступает в противоречие со стремлением гуманитарного мышления рассматривать вещи так, как они даны сознанию другого. Ведь для религиозного сознания исключительно важно именно то, что религиозное явление не отождествляется им с «Я». Онтологические объяснения религии оказываются поэтому более совместимыми с религиозным мировоззрением, поскольку они строятся на признании элемента объективности в религиозном опыте. В психологических же объяснениях основная религиозная догадка о существовании несводимой к природе (сверхъестественной) и внеположной субъекту реальности признается иллюзией. В то же время онтологические описания, влекущие за собой *опредмечивание* источников религиозного вдохновения, влекут вместе с тем и к принижению, профанации, выхолащиванию религиозной жизни.

Есть разные выходы из этого затруднения. Один из них связан с «умножением сущностей» путем введения представления о четвертом виде реальности – мире духовной культуры, который нельзя отождествлять ни с одним из трех выше описанных миров. К такому решению, по всей видимости, склонялся С. Гессен, предлагавший разделять сферу духовной жизни человека на два уровня, или плана: «план духовной культуры» и «план благодатного бытия» (правда, религиозная педагогика относилась в его системе не к первому, а ко второму плану). Нам представляется наиболее удачным другое решение, связанное с диалектическим пониманием и описанием религиозных явлений. Это понимание отталкивается от признания первичности акта взаимодействия субъекта и объекта в религиозной жизни и покоится на представлении об особой *субъектно-объектной структуре религиозного опыта*. Оно может рассматриваться как приложение к области религиоведения основополагающей догадки Канта о невозможности описания познаваемых сущностей вне

<sup>51</sup> Булгаков С. Свет невечерний. – М.: Республика, 1994. – С. 88

познавательного акта. История развития диалектического подхода в Европе восходит к Р. Отто и Ф. Шлейермахеру. В XX веке на его основе возник ряд признанных научных теорий и теологических систем (М. Хайдеггер, П. Тиллих, М. Элиаде, И. Ильин и др.). В этом случае взаимоотношения человека (субъекта) и божества (Объекта) предстают как существенно диалектические и *диалоговые* взаимоотношения, исключающие возможность рассматривать одну из сторон этих взаимоотношений отдельно от другой. Религия обретает свое положительное содержание в Откровении, данном в ответ на «предельную заботу» человека (П. Тиллих), на его религиозный запрос. Она не является продуктом религиозности человека, но и вне религиозности не существует. Диалектическая установка на понимание религии, благодаря заряду кантианского агностицизма, заложенного в нем, делает обязательным присутствие умолчания в отношении ноуменального плана духовной жизни. В феноменальном же плане она настраивает на восприятие религиозных явлений как воплощений трансцендентального в человеческой духовности и на интерпретацию (*прочтение* их смыслов) в контексте этой духовности. Этот подход представляется нам в полной мере соответствующим методологии гуманитарных наук.

С двумя рассмотренными проблемами тесно связана проблема выбора языка педагогического общения. Собственно говоря, витгенштейновская «языковая игра» и есть та система отсчета, о которой мы говорили выше. Недаром Витгенштейн трактовал богословие как *грамматику религиозного языка*, ответственную за рефлексивную выработку семантических стандартов, имплицитно содержащихся в языке веры. Заложить правила языковой игры – значит задать режим диалога и расчертить то смысловое поле, на котором будут разворачиваться события. На этом подготовительном этапе педагог обеспечивает себе и учащимся возможность маневра, определяет запретные зоны, намечает рубежи основных столкновений. На этом этапе создаются условия для педагогической манипуляции и индоктринации. Например, учитель вводит понятие «фундаментализм». Он обращает внимание на то негативное значение, которое термин приобрел в международном обиходе, и тут же поднимает вопрос о том, плохо ли иметь фундамент для веры, привлекая поддерживающие цитаты из евангельской притчи о доме, построенном на песке. Если ему удастся достичь согласия с учениками в том, что они дальше будут употреблять этот термин в положительном смысле, это согласие становится важнейшим в тактическом отношении плацдармом для уже совместного наступления на «западные ценности». Или, напротив, учитель может, объявив с порога непреложность негативного значения термина, беспощадно клеймить им в дальнейшем подходящие и не подходящие к случаю проявления ортодоксальных настроений. Выработанный таким образом шаг за шагом семантический код сможет с какого-то момента заработать самостоятельно как система распознавания «свой-чужой» и внести существенный вклад в мировоззренческую ориентацию учащегося.

С проблемами языка связан ряд других педагогически важных вопросов, в частности, вопрос о правомерности представления о «неготовности для религии» учащихся, не достигших фазы формально-операционального мышления, по Пиаже. Как показал Джон Халл в своих работах о религиозном образовании для маленьких детей, младшие школьники демонстрируют поразительные когнитивные возможности в отношении таких сложных богословских представлений как всемогущество, всеприсутствие Бога и т.п. Ошибка сторонников идеи «неготовности», согласно Халлу, заключается в том, что способность совершать формальные мыслительные операции они путают со способностью оперировать абстрактными представлениями. Для эффективного раскрытия возможностей ребенка в образовательном процессе требуется одно условие: учитель не должен использовать абстрактный язык. Абстрактные понятия, о которых с ребенком идет речь, должны быть выражены на языке конкретных образов. Для религиозного образования это не составляет проблемы. Оно даже в большей степени, чем другие школьные предметы, позволяет избежать абстрактного языка, поскольку религиозная традиция, помимо богословских категорий, всегда

обладает одним универсальным и совершенно конкретным средством передачи знания – символом.

К проблеме понятности для детей языка, на котором их знакомят с религией, мы вернемся в главе 5 в контексте рассуждений о герменевтике. Здесь следует лишь вкратце заметить, что выбор языка затрагивает не только эффективность религиозного образования, но и более деликатные вопросы, связанные с использованием авторитета. Уже упоминавшийся Г. Моран подробно останавливается на влиянии, которое оказывает на преподавание религии теологический язык, и выступает активным сторонником перевода теологических понятий на педагогический язык как условия успешности религиозного образования.

К области языковой проблематики примыкает вопрос о *серьезности* в преподавании религии. Одно из направлений современной критики традиционного конфессионального образования заключается в том, что в этом случае в образовательный процесс сознательно не допускались такие важные воспитательные средства, как ирония, игра и смех. Вместе с этим фактически закрывался доступ в педагогический процесс творчества, без которого, как утверждает американский теоретик Дж. Берриман, религия приобретает достаточно зловещие черты: «Способность религиозных педагогов фундировать религию в творческом процессе имеет решающее значение для выживания нашего вида. Века насилия показали со всей очевидностью опасность религии, основанной на власти. Единственное, что может противостоять угрозам “религии власти” – это религия, укорененная в творчестве...»<sup>52</sup> Примером включения смеховых и игровых элементов в изучение религии может служить методика самого Берримана «Божественная игра»<sup>53</sup>, а также «Педагогика сопричастности» Д. Чидестера и его коллег из университета Кейптауна<sup>54</sup>. Авторы последней сознательно включают в описание религиозной жизни африканских племен вымышленных персонажей, путешествующих по Африке и попадающих во множество комических ситуаций. Оба теоретика интенсивно используют в своих разработках идею смеховой культуры М. Бахтина.

В методиках гуманитарного религиозного образования развитию языковой культуры обращения с религиозной тематикой должно быть уделено значительное место. Ведь основное отличие этого образования от катехизации и эзотерических форм религиозного обучения заключено в том, что путь к пониманию религиозных смыслов лежит в этом случае не через непосредственное погружение учащегося в религиозную практику, а через опосредованное соприкосновение с религиозным опытом других в плодах их религиозного творчества, и, значит, через развитие восприимчивости к языку религиозного самовыражения и умения распознавать этот язык в ряду других языковых систем.

В этой же плоскости лежит и разрешение проблемы отношений религии и науки. Пресловутая несовместимость религиозного и научного взгляда на мир на добрую половину обусловлена путаницей языковых систем, неумением или нежеланием серьезно разбираться в гносеологическом статусе научных и религиозных истин, а на оставшуюся долю – грубыми и необоснованными упрощениями духовной и мыслительной деятельности ученого, отказом ему в способности совмещать профессиональный атеизм испытателя с искренним религиозным благочестием и верой. Это анахронизм, подобный средневековому отношению к лицедейству как смертному греху, только исходящий уже не от церковных, а от научных мужей, просвещенных в религиозных вопросах не больше, чем средневековые монахи в ядерной физике.

<sup>52</sup> Berryman, Jerome W. Playful Orthodoxy: Reconnecting Religion and Creativity by Education // *Sewanee Theological Review*, V. 48 (4). – 2005. – P. 454

<sup>53</sup> См: Berryman, Jerome W. *Godly Play. An Imaginative Approach to RE.* – Minneapolis: “Augsburg”, 1991; Berryman, Jerome W. *Laughter, Power, and Motivation in Religious Education* // *Religious Education*. – 1998. – V. 93 (3). – P. 358–378 и др.

<sup>54</sup> Chidester, David. *Multiple Voices: Challenges Posed for Religious Education in South Africa* // *Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World.* – IARF, 2001. – P. 26–31

Проблеме отношений религии и науки посвящена громадная литература, большая и лучшая часть которой не обходит стороной радикальных сдвигов в теории познания, произошедших за последние полвека. В виду обширности этой темы здесь ей едва ли возможно уделить достаточно места. К тому, что нами писалось на эту тему ранее<sup>55</sup>, добавим, что есть, по меньшей мере, два позитивных решения проблемы взаимодействия религии и науки в образовательном процессе. Один связан с разведением сфер компетенции религии и науки и возможно более тщательным разграничением предметов изучения, относящихся к каждой сфере. Другой – с верой в возможность освещения одной и той же изучаемой реальности с двух сторон, благодаря чему научное и религиозное описание взаимно дополняют друг друга. На наш взгляд, оба подхода продуктивны в педагогическом отношении и совместимы с гуманитарным религиозным образованием. Возможно, в раскрытии представления о взаимной дополнительности самих этих подходов заключен наиболее эффективный путь установления подлинно симфонических отношений между религией и наукой.

Следует также заметить, что выстраивание отношений между религиями и наукой в религиозном образовании тесно сопряжено с решением всех трех вышеописанных проблем. Как показала весьма поучительная попытка реализации культурологического подхода к преподаванию православной культуры в много обсуждавшемся в последние годы учебнике А. Бородиной<sup>56</sup>, требования религиозного благочестия могут входить в жесткий конфликт со стандартами научной объективности и критичности. Здесь педагогу и методисту надо очень четко определяться и в своей вере, и в языке. Оставаясь бескомпромиссно на стороне Предания в таких спорных вопросах, как происхождение первых христианских икон, Плащаницы и др., А. Бородина вступила на довольно скользкий путь. В религиозной истории человечества было немало случаев, когда легенды и мифы, фантазии и лжесвидетельства ошибочно принимались или сознательно выдавались за историческую реальность. Такая подмена не только обесценивает миф или фантазию, могущие содержать свою высокую художественную и религиозную правду, но и дискредитируют традицию, в которой совершается подмена. Незаконное присвоение статуса «научно доказанных» или исторически достоверных событий тому, что таковым не является, должно быть идентифицировано как один из самых вредных для духовного развития человека видов злоупотребления религиозным авторитетом. Такое злоупотребление ведет к воспитанию суеверий, последствия которых – религиозное мракобесие или кощунство и цинизм. В методическом отношении особенно важно понимать, что такая опасность возникает только в том случае, когда педагог претендует на научную обоснованность своих суждений и трактует религиозные феномены и представления как эмпирически проверяемые факты. К области религиозного образования критерий фальсификации К. Поппера применим в полной мере: представление научно, если его можно опровергнуть. И наоборот: опровергнуть можно только научное представление. Гуманитарное религиозное образование с его внимательностью к гносеологическому статусу истин и требованием включать в снаряжение для полета в заоблачные дали весомый балласт агностицизма, застраховано от столь тяжелых по своим последствиям методических ошибок.

Помимо этих хорошо известных проблем, уже привлечших к себе широкое общественное внимание, имеется ряд методических трудностей, обсуждающихся в более узком кругу специалистов. Так, в последние десятилетия в связи с уже упомянутым недостатком религиозного воспитания в семьях среди европейских педагогов стала активно муссироваться методическая проблема, стоящая перед учителями религиозного образования острее, чем перед учителями других предметов. Это разный уровень подготовленности учащихся к

---

<sup>55</sup> См.: Козырев Ф.Н. Религия и наука на рубеже тысячелетий: продолжающийся спор или путь к единству? // Педагогика культуры. – 2005. – № 3-4. – С. 22-27

<sup>56</sup> Бородин А.В. Основы православной культуры. Учебное пособие для основной и старшей ступеней общеобразовательных школ, лицеев, гимназий. - М.: Издательский дом «Покров»

восприятию материала. Учителя религии сравнивают эту ситуацию с тем, как если бы на уроках математики встречались дети, часть из которых владеет логарифмическим исчислением, а другая только учится считать. Эта проблема требует организационного (формирование групп по уровню подготовленности) или методического решения (например, разработка дидактических материалов разного уровня сложности). Другая проблема такого рода связана с растущей коммерциализацией образования, все более остро ставящей перед религиозной педагогикой задачу удержать религию в учебном плане. Одно из направлений борьбы за место в пространстве школы связано с обоснованием социальной значимости религиозного образования. Оно реализуется в основном на политическом поле. Другое направление связано с повышением привлекательности религиозного образования, и оно решается уже собственно методическими средствами. Обе проблемы заставляют уделять повышенное внимание при разработке методик задаче мотивирования к обучению и поиска индивидуальных подходов к учащимся, имеющим самые разные представления о религиозной жизни и отношения к ней. Интерактивность, входящая в арсенал гуманитарных методов, становится, таким образом, востребованной в религиозном образовании не менее чем в других областях школьного образования.

В заключение этого раздела хотелось бы подчеркнуть важность качественного методического обеспечения религиозного образования в школе. Интерактивный и личностно ориентированный характер обучения не является оправданием бездарной траты времени на уроке. Вялый, бессодержательный и бесцельный разговор на религиозные темы не способен ни возбудить религиозного вдохновения, ни расширить горизонты понимания учеником мира религии, ни помочь ему решить экзистенциально значимые проблемы. Религиозный диалог должен быть хорошо режиссирован. Он должен вестись интенсивно и в деловом ключе в направлении заранее поставленных педагогических задач. И для этого необходима методика.



### Рональд Голдман. Проблемы религиозного мышления (1964)<sup>57</sup>

«Царь Соломон, наверное, очень любил животных, потому что у него было много жен и целая тысяча дикобразов». Ребенок, сделавший такое заявление, не только отличается недостатком должного полового воспитания, но обнаруживает также одну из общих проблем детского мышления. Каждый из нас может привести не мало подобных перлов, которые производят дети, пытаясь осмыслить окружающий мир. Это в особенности относится к тому моменту, когда дети приступают к изучению сложного мира религии. Арнольд Геселл (Gesell and Pp, 1946) приводит разговор двух детей разного возраста. Младший твердо уверен, что Понтий Пилат – это дерево, поскольку он слышал в церкви, что Иисус был «распят при понтийском Пилате»<sup>58</sup>. Старший настойчиво убеждает младшего в том, что Пилат человек, а не дерево, пока младший, наконец, не уступает. Все еще колеблясь, он неохотно произносит: «Ну, хорошо. Пусть он был человек, но все равно, это был очень понтийский человек». Список детских несуразностей можно продолжить длинным списком молитвословий вроде молитвы Господней «Отче наш, Гарольд – имя тебе»<sup>59</sup>, или молитвы шестилетнего мальчика, попавшей в журнал «Педагогические исследования: первые годы в школе» за 1963 год: «Я твоей верою свободися, верою противу Бога споклоняема всемогуще, и верою во все иже с ним и противу молитвы святая».

Мы встречаемся в этих выражениях не с богохульством, но с поразительными примерами детского непонимания. Слишком часто, однако, мы не хотим разглядеть в них симптомы действительных затруднений, с которыми сталкивается детская мысль, и серьезных ограничений на пути рассудочной интерпретации опыта ребенком. Правда состоит в том, что когда ребенок сталкивается со сложными мыслительными ситуациями, он пытается извлечь из них по возможности больше смысла. Приведенные выше примеры иллюстрируют усилия ребенка осмыслить то, что для него предстает как бессмыслица. Мы находим в них чисто вербальные ошибки, путаницу, возникающую на основе неправильного сочетания слов и неточности передачи, что всегда имеет место в случае повторения по принципу попугая, без вникания в смысл слов.

Во многих областях знания, таких как математика, история, география и родной язык, за последние тридцать лет была проведена большая работа над детским мышлением. Под влиянием плодovitого писателя и исследователя проф. Ж. Пиаже значительное число ученых из многих стран помогли нам лучше понять процесс развития мыслительной деятельности, структуру и порядок мышления, а также ограничения в понимании, демонстрируемые учащимися разного возраста. Эксперименты показали, какую ценность могут представлять случаи детского непонимания для диагностики проблем детского мышления и адекватности их отражения содержанием образования по отдельным предметам. К некоторым из этих исследований мы вернемся ниже. Я упоминаю их здесь потому, что когда впервые познакомился с ними, сразу подумал, насколько важно было бы провести такие исследования в области религиозного мышления детей и подростков.

То, что будет представлено ниже – это своего рода отчет о методах и результатах такого исследования. Я попытался понять особенности и приемы мышления, с которыми молодые люди приступают к вероучению, постоянно предлагаемому им школой, церковью и семьей. Конечно, представление этого вероучения не отличается системностью и несет на себе черты конфликта религиозных воззрений, характерного для мира взрослых людей. Тем не менее, дети каждый день встречаются с Библией, Церковью и религиозными практиками, иногда участвуя в них, как это имеет место в школе, а иногда выступая в качестве заинтересованных

<sup>57</sup> Глава 1 из книги: Goldman, Ronald. *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. – London: Routledge & Kegan Paul, 1964

<sup>58</sup> Буквальный перевод с английского звучал бы «под понтийским Пилатом» - прим. пер.

<sup>59</sup> Путаница связана с заменой «hallowed» на созвучное «Harold» - прим. пер.

зрителей. Поставленные перед фактом существования религии и верой и желанием взрослых научить ей своих детей, дети самоотверженно пытаются понять в ней все, что доступно их пониманию.

### **Роль интеллекта**

В центре внимания этой книги интеллектуальные усилия, которые предпринимает ребенок, чтобы постичь основные идеи, выражаемые и подразумеваемые религиозным вероучением. Упор на интеллект сделан потому, что обучение предполагает сообщение идей в доступной для уразумения учащимся форме. Религиозное обучение не является исключением из этого общего требования, даже хотя мы и готовы признать, что понимание может быть как интеллектуальным, так и эмоциональным. Религия не представляет собой исключительно умственного занятия вроде складывания философской головоломки путем рассудочных операций. На рассудочном уровне параллель между обучением религии и обучением математике допустима, но в весьма ограниченных пределах. В конечном итоге религия имеет дело с тайной и говорит о вещах и переживаниях, которые нелегко передать. Некоторые религиозные переживания настолько глубоки, личностны и мистичны, что возникает сомнение, можно ли их передать вообще, разве что на эмоциональном языке искусства.

Минимизировать роль эмоциональности в религиозном понимании несправедливо, поскольку чувственный элемент в религии имеет большую важность. Действительно, истины, постигнутые в опыте эмоционального переживания, как правило, имеют больше неотразимой силы, чем истины, предъявленные логически. Тот, кто стремится быть поглощенным истиной и получает возможность увидеть ее изнутри, оказывается в выигрышном положении по сравнению с тем, кто, стоя на позициях объективности, вынужден созерцать ее со стороны. Короче говоря, аргументы в пользу существования Бога остаются интеллектуальными упражнениями, пока они не соединяются с актом веры.

Писатели-экзистенциалисты прошлого и настоящего – такие как Кьеркегор, Паскаль, Сартр, Хайдеггер, Камю и Марсель – верующие и атеисты, восстали против исключительно научного подхода к знанию и напомнили нам о восприимчивом мире чувства, удивления и уникального личного переживания, составляющем средоточие религиозного знания. Эта вторая сторона знания должна обязательно учитываться всяким учителем при рассмотрении вопросов о методах и целях религиозного образования.

Тем не менее, главная задача учителя – сообщение истин интеллектуального плана, в силу чего мыслительные способности учащегося оказываются максимально задействованными. Религиозная истина должна быть неотразима интеллектуально, а не только эмоционально, и поэтому прятаться за эмоциональным обаянием и убегать от ответов на вопросы о религии или даже от постановки интеллектуальных проблем нечестно и в конечном счете пагубно для религии. Если так, нам не обойти проблем, связанных с умственным развитием ребенка и подростка. Какова природа религиозного мышления ребенка? Как формируются его представления о Боге, Церкви, праведности? Можно ли выделить признаки и черты религиозного мышления, характерные для разного хронологического и умственного возраста? Какие ограничения налагают на религиозное понимание возраст, незрелость опыта, родительское влияние и множество других факторов? Способствует или препятствует библейский материал того или иного вида ясности мысли и восприимчивости к религиозным истинам? Существует ли определенный возраст или этап личностного развития, который мы могли бы определить как возраст «религиозной готовности», с наступлением которого ум становится более способным к постижению религиозных истин? Можно ли разработать программу религиозного образования, которая бы соответствовала процессу умственного развития?

### Природа религиозного мышления

Прежде чем давать сколько-нибудь заслуживающие доверия ответы на эти вопросы, мы должны разобраться в том, что есть, а что не есть религиозное мышление. Взгляд, которого я последовательно придерживаюсь в этой книге, состоит в том, что религиозное мышление не отличается по своему образу и методу от нерелигиозного. «Религиозное мышление» – это краткое выражения для обозначения мыслительной деятельности, направленной на религию, а вовсе не особого типа рациональности. Красноречиво пишет об этом Уильям Джемс (William James 1902): «Есть религиозный страх, религиозная любовь, религиозное благоговение, религиозное веселье и так далее. Но религиозная любовь – это всего лишь естественная человеческая эмоция любви, направленная на религиозный объект; религиозный страх – это всего лишь обычный страх..., предсказуемое содрогание души человека, вспомнившего о божественном возмездии; религиозное благоговение – это тот же органический трепет, который охватывает нас в сумеречном лесу или в горном ущелье, разве что на этот раз он вызван мыслью о нашем неземном родстве...»

Поэтому Джемс категорически утверждает, что у человека нет религиозного инстинкта. Дж. Дж. Смит (J.J. Smith 1941) формулирует это более кратко: «Ребенок от рождения не наделен религиозностью, как он не наделен ни моралью, ни эстетикой, ни мышлением. Он не наследует ни одно из этих качеств в функциональной форме, но обретает их постепенно в ходе опыта».

Не все авторы согласятся с такой категоричной точкой зрения. Базил Яксли (Basil Yeaxlee 1939), к примеру, считает, что религия есть нечто большее, чем усвоенный склад ума, и предпочитает говорить о ней как о природной способности наравне со способностями человека говорить, воевать и строить. И все же определение религии как «меры ответственности» и последующие рассуждения на эту тему в книге Яксли не оставляют сомнения в том, что религия для него – это скорее тотальное реагирование человека на свои опыты, нежели особое влечение или инстинкт. Все эти рассуждения ни в коем случае не отвергают того, что религия представляет собой естественное выражение базовых человеческих потребностей, они отрицают лишь существование некоторой особой потребности или влечения. Вернее будет сказать, что религия есть завершение полноты человека, часть которой составляет интеллект.

Коль скоро мы говорим, что религиозное мышление – это мышление, направленное на религию, понятно, что термин «религия» нуждается в определении. Так как известно пятьдесят или более определений религии, я остановлюсь на одном ясном определении, принадлежащем Уильяму Джемсу: религия – это «чувства, действия и переживания отдельных людей... насколько они воспринимаются ими как имеющие отношение к чему бы то ни было, почитаемому божественным». Божественное специфически интерпретируется в нашей культуре в христианских терминах Бога как Любви, раскрывшейся наиболее полно в историческом событии боговоплощения. При таком определении религиозное мышление есть мышление, направленное на постижение природы Бога, Его взаимодействий с человеком в истории и отношениях с человеком сегодня, Его откровениях о Себе через боговдохновенные тексты Библии и через личность Иисуса Христа. Отсюда следует, что содержание религиозного мышления оказывается связанным в нашем обществе с концепциями, опирающимися на указанные идеи. Можно видеть, что эти идеи и язык, на котором они выражаются, являются очень взрослыми. Сама Библия – это книга для взрослых, и теология – это род деятельности зрелых людей. При этом нет сомнения в том, что ребенок с самого раннего возраста начинает формировать религиозные представления и развивать собственную теологию – систему отсчета, постепенно меняющуюся по мере того, как он размышляет о Боге и Его действиях в этом мире. Образ ребенка-теолога может показаться абсурдным на первый взгляд, пока мы не вспомним, что каждый ребенок является в одно и то же время математиком, обживающим и интерпретирующим мир чисел, поэтом и художником, творчески

выражающим свое понимание прекрасного, моралистом, составляющим кодексы и правила на основе собственного опыта страха, авторитета взрослых, давления общественного мнения, альтруизма. Все это сопровождается примитивными формами числовой, эстетической и этической выразительности, за которыми прочитываются грубейшие недоразумения и искажения восприятия, обусловленные эгоцентрической натурой ребенка. С религией на ранних ступенях развития дело обстоит точно так же, и религия детства очевидно отмечена долгим периодом ученичества, эксперимента и поиска, предшествующих взрослому религиозному мышлению.

### **Проблема содержания религиозного обучения**

Учитывая долгий период развития, который претерпевает эта сторона жизни ребенка наряду со всеми другими, что можем мы предложить ему с точки зрения религиозного обучения? Если религиозное обучение должно иметь содержание, каково оно, и на какие предположения о детском мышлении должны мы опираться, подбирая материал, подходящий для того или иного возраста?

Полезно взглянуть на некоторые материалы, предлагаемые религиозным образованием в качестве подходящей умственной пищи для молодых. В Британии религиозным обучением занимаются множество церквей и дневных школ. Каждая разрабатывает свои программы и планы, предлагающие учителю материал, который с успехом может преподаваться детям различного возраста. В частности, в Англии и Уэльсе после принятия законодательного Акта об образовании 1944 года религиозное обучение в государственных школах осуществляется на основе «согласованных программ». Они называются так потому, что являются продуктом согласования между протестантскими церквями, учителями и местными органами управления образованием. Эти программы с пользой послужили нашей образовательной системе последние двадцать с лишним лет, несмотря на тот факт, что многие учителя, неподготовленные к преподаванию предмета, не совсем правильно их понимали и использовали. Программы были продиктованы искренним желанием снабдить подходящим учебным материалом весь разновозрастный контингент учащихся государственных школ. Одна из самых ранних и широко использовавшихся программ, принятых в Кембриджшире (редакция 1949 г.), специально оговаривала, что в школе «не должно делаться попыток представления учащимся религиозных идей, лежащих за пределами их понимания». Проблема с таким подходом состоит в том, как узнать, что находится в пределах понимания, поскольку некоторые из материалов, предложенных кембриджширской программой, сами, похоже, не вполне соответствовали возможностям возрастной категории, которой предназначались. К примеру, история Исхода рекомендовалась к изучению в возрасте от семи до девяти лет. Но достаточно ли развито у ребенка представление о времени для того, чтобы осознать самый общий смысл описанных событий, не говоря уж об их религиозном понимании?

Далее, кембриджширская программа, следуя многим другим, включает библейские истории о детях: о младенце Иисусе, младенце Моисее и призвании отрока Самуила. Оставляя в стороне религиозный смысл и ценность этих историй, вместе с интеллектуальными проблемами, которые они представляют, многие авторы ставили под вопрос разумность такого подхода к обучению шестилетних детей. Они подчеркивали потребность маленьких детей в самоидентификации не со слабыми и беспомощными, но, к примеру, с Иисусом как сильным старшим братом. Многие программы рекомендуют притчи Иисуса как подходящий учебный материал для детей в возрасте от пяти лет. Д. Эйнсуорт (Ainsworth 1961), изучавшая эту проблему, пишет: «В свете работ Пиаже понимание маленькими детьми притч следует поставить под вопрос. Поскольку смысл притч носит скорее абстрактный, чем конкретный характер, возможно ли, чтобы ребенок понимал его прежде, чем он достиг формальной стадии умственного развития?» Ее ответ на этот вопрос состоит в том, что только с десяти лет дети начинают понимать простейшие притчи.

Программа Вест-Райдинга (1947) предполагает, что истории вроде призвания Самуила или видения Иакова в Вефиле могут преподаваться детям трех-семи лет с целью показать «как Бог наглядно учит нас тому, что духовный мир всегда внутри нас и вокруг нас». То, к каким искажениям реальности приводит эгоцентричная интерпретация маленькими детьми идеи вездесущия Божьего, было показано Бове (Bovet 1928) и Пиаже (Piaget 1929). Торберн (Thorburn 1946) ссылается на призвание Самуила как на историю, совершенно неверно понимаемую шестилетними детьми с повышенными способностями.

Дюрхемская программа (1946) предполагает, что дети девяти-десяти лет готовы увидеть в истории искушений Иисуса повествование о том, что Иисус отвергает «любую возможность использовать магическую силу и решается покорить людей лишь любовью и убеждением». Более поздняя бристольская программа (1960) рекомендует преподавать историю искушений Иисуса шестилетним детям. Сомнительно, обладает ли даже высокоразвитый десятилетний ребенок достаточным опытом и интуицией, чтобы понять смысл идеи, выдвигаемой дюрхемской программой, не говоря уже о проблеме, связанной с использованием абстрактного мышления.

Хотя раннее и позднее детство представляют собой трудный возраст для составления религиозных образовательных программ, следует все же подумать над тем, как сделать учебный материал в этой образовательной области более подходящим и менее уязвимым для критики. Есть свидетельства К. Хайда (Hyde 1963), Д.С. Райта (Wright 1962) и Дж. У. Дэйнса (Daines 1962) о частых случаях непригодности учебного материала не только для обычных средних школ, но и для лицеев и гимназий<sup>60</sup>. Гарольд Лоукс (Loukes 1961), изучивший отношение учащихся последних классов лицеев<sup>61</sup> к предмету «Религиозное знание», сообщает, что большинство из них «находит уроки по Библии детскими и неадекватными». Исследование достижений выпускников лицеев в области религиозного знания после десятилетнего обучения по согласованным программам, проведенное Институтом образования при университете Шеффилда (1961), выявило столь низкие и тревожные результаты, что в пору ставить вопрос о полной переработке существующих программ. Исследователи сообщают, что большинство согласованных программ не соответствуют своему назначению; они требуют не только коренной переработки, но и частых текущих поправок. К этому добавляется следующий комментарий: «Полученные данные ясно показывают, что религиозное образование в школах малоэффективно, в частности, знание детьми Ветхого Завета остается предельно ограниченным. Это означает, что требуются дополнительные исследования в части содержания и методов религиозного образования».

Хотя критике подобного рода легко подвергнуть многие из существующих программ, справедливости ради надо заметить, что в нескольких случаях власти на местах предпринимали попытки экспериментировать с материалом и строить содержание скорее на психологической, чем на библейской основе. Гордон Хьюит (Hewitt 1963), обсуждая значение моего собственного исследования, упоминает несколько таких программ, представляющих смелую попытку соотнести содержание с потребностями ребенка. Главная проблема, тем не менее, сохраняется. Каковы детские потребности и способности в том, что касается религии? На каких предположениях о детском и подростковом мышлении должны основываться реформы учебного содержания? Можно ли подвергнуть предположения, на которые сегодня мы опираемся в нашем планировании, опытному испытанию и подтверждению? Существует острая нехватка фактической информации исследовательского характера по данной проблеме. В последующих главах будут представлены исследовательские результаты, позволяющие детально рассмотреть детское религиозное мышление. Но прежде необходимо кратко остановиться на роли исследования в нашем понимании религии.

---

<sup>60</sup> Modern and Grammar schools

<sup>61</sup> Возраст 15-16 лет – прим. пер.



### Психология, исследование и религия

В исследованиях, с которыми нам предстоит познакомиться, использовались методы психологии, и надо признать, что существует определенное сопротивление применению этих методов к изучению религии со стороны учителей и духовенства. Психология религии, будучи признанной дисциплиной, никогда на самом деле не процветала и за шестьдесят лет своего существования провела весьма ограниченное число исследований. Большинство публикаций этого направления носит скорее философский, чем психологический характер и сообщает не о результатах непосредственного изучения религии, а о переносе психологических открытий, сделанных в других областях психологии, на религиозные предметы. Причин недостаточного интереса к данному предмету много, и их ясно показали в своих работах Г. Олпорт (G.W. Allport 1951) и М. Аргайл (Michael Argyle 1958). Основных причин две, и их стоит здесь упомянуть, поскольку они имеют прямое отношение к последующему обзору.

Первая реакция на идею применить психологические методы к изучению религии выражается в боязни того, что психология может быть использована для подрыва авторитета или наступления на религиозные верования. Некоторые психологи, включая Леуба (Leuba 1921), полагали, что стоит нам только раскрыть естественный характер религиозного феномена, отнеся его к разряду примитивной деятельности людей, как обнаружится, что религия держится на ложных предпосылках. Этот страх также распространяется многими на глубинную психологию, особенно – на выпады Фрейда против религии. Более доброжелательное отношение к религии со стороны Юнга часто остается незамеченным, запоминается только то, что религия – это впадение в детство. По этому первому пункту можно со всей определенностью заявить, что психология не противна религии, хотя многие психологи и были неверующими людьми, но представляет собой нейтральную дисциплину, занимающуюся объективным наблюдением, описанием и оценкой того, что она наблюдает. Психология не имеет дела ни с ценностными суждениями, ни с суждениями о правильности и ложности религиозных верований. Что касается глубинной психологии, Флюгель (Flugel 1945) в своем описании психоанализа делает несколько метких замечаний об отношении между психологией и религией. Демонстрируя фундаментальный характер и раннее формирование потребностей, на которые отвечает религия, психология, по его представлениям, свидетельствует о чрезвычайной значимости религии. Флюгель показывает также, что в религиозном переживании ведущее место принадлежит высоким типам эмоционального отношения. Отмечая в то же время способность религии «оказывать тяжелейший калечащий и подавляющий эффект на человеческое сознание, возбуждая иррациональное чувство тревоги и вины и стесняя свободную игру интеллекта», он подчеркивает, что это относится только к самым грубым формам религиозного выражения. Флюгель повторяет из раза в раз, что психология никогда не сможет ни доказать, ни опровергнуть значимость религиозного верования.

Второе возражение против психологического изучения религии исходит из той точки зрения, что религия не только в последнем, но и в первом приближении не может быть ни анализирована, ни измерена в количественных статистических показателях, как того требует исследовательская метода. Это законная точка зрения, но если приложить ее ко всем другим сторонам человеческого поведения, она аннулирует все достижения психологии, социологии и гуманитарных наук в целом. Ведь изучать религию мы можем только как человеческий феномен. Майкл Аргайл, обсуждая эту проблему, пишет: «Общепринятое предположение состоит в том, что человеческое поведение подчиняется законам и что оно может быть предсказано на основе психологических законов и объяснено на языке психологических процессов». Эти законы устанавливаются в описательных исследованиях, результаты которых оцениваются и представляются в статистической форме. Именно таким образом формулируются законы человеческого поведения: как гипотезы, основанные на фактически наблюдаемых данных. Если же мыслительная деятельность представляет собой один из

аспектов человеческого поведения, поддающийся исследованию на основе количественных характеристик и статистического анализа, тогда по определению и религиозное мышление является таковым. Религиозное мышление – не как особая сакральная рациональность, но как мышление, направленное на религию, то, как человек мыслит существование и действие божества – занимает, таким образом, законное место в исследовательском поле.

Аргайл в числе прочих авторов приходит к заключению, что психологическое исследование не может нам сказать ничего об истинности, значимости и полезности религиозных феноменов, но результаты такого исследования могут оказаться важными для религии во многих отношениях. Религия может использовать информацию, добытую в исследовании, для создания условий, способствующих повышению религиозности людей. В частности, это может найти практическое применение в области религиозного образования. Знать, какие факторы оказывают влияние на религиозное развитие детей и подростков, очень важно для педагога: это может помочь ему более эффективно представлять религиозные истины, так, чтобы молодые люди могли их понять и принять.

### Из «Документа 36»: Подходы к изучению религии в школе (1971)<sup>62</sup>

Может ли учитель оставаться объективным, имея дело с таким эмоционально нагруженным предметом, как религия, или же субъективность неустранимо присуща религиозному опыту, делая религию несовместимой с принципами, на которых строится образование в поддерживаемых государством школах? На это вопрос существовало три ответа:

1. «Конфессиональный», или догматический подход.

Он начинается с предположения о том, что цель религиозного образования состоит в интеллектуальной и обрядовой индоктринации. Он часто сопряжен с представлением о том, что любой другой тип религиозного образования не имеет смысла или не соответствует своему названию. В нашей стране такой точки зрения традиционно придерживается Римско-католическая Церковь, некоторые иудейские и мусульманские лидеры и некоторые протестанты.

2. Антидогматический подход.

Он вычеркивает из религиозного образования субъективный элемент и сводит его к академическому изучению, бесстрастному и объективному. Национальное секулярное общество, к примеру, считает, что изучение религии на таких началах должно быть частью программ по истории. Доклад Комитета по религиозному образованию провинции Онтарио, выпущенный в 1969 г., также рекомендует такой подход.

3. «Феноменологический», или адогматический подход.

Этот подход видит цель религиозного образования в содействии пониманию. Обучение рассматривается в нем как средство эмпатического проникновения в мир индивидуального и группового переживания веры. Он не пропагандирует ни одного из религиозных воззрений, но признает, что изучение религии должно переступать пределы простой информативности. Успешные начинания в этом направлении уже имели место в университетах Ланкастера и Лестера. Помимо этого есть большое количество учителей средних школ, разочарованных как «конфессиональным», так и антидогматическим подходами и самостоятельно пробивающих путь к тому, чтобы изучение религии в школе стало действительно образовательным делом. Настоящее руководство имеет целью прояснить этот подход и рассмотреть его практические применения.

Центральным вопросом для нас будет значение *объективности* в изучении религии и условия, необходимые для нее.

Обычно любая форма религии предполагает страстную убежденность. Это убежденность в том, что человек или община почитают за верховную ценность. К ней приходят не путем безучастности и отстранения, но через внутреннее принятие и личное посвящение. В таком случае может показаться, что любая попытка посмотреть на религиозное убеждение или действие как на объект исследования неминуемо упускает или затемняет то самое качество, которое делает его религиозным (т.е. таким, как его сознает и переживает верующий). Если религия не может быть адекватно понята вне субъективности, тогда любая приемлемая концепция ее объективного изучения должна включать в себя эту субъективность. Иначе говоря, объективность должна быть применена к субъективности, она должна выбирать пути ответственного суждения о вещах, имеющих глубоко личное значение и интерес.

Такая объективность действительно возможна вследствие присущей человеку способности к самотрансцендированию. Мы не заперты в тюрьме своей субъективности, но, опираясь на силу воображения, способны участвовать в субъективности других людей.

---

<sup>62</sup> Глава 2 методического руководства: *School Council Working Paper 36: Religious Education in Secondary Schools*. – London, Evans/Methuen, 1971

Человек может оставаться самим собой и в то же самое время разделять с другим человеком его жизнь и его мысль. Личность не реагирует на другую личность как на объект. То, что называется личным общением, предполагает способность воспринять другого как субъект и таким образом установить отношения единства.

«Эта способность сознательного самотрансцендирования является основой всякой объективной научности. Деятельность ученого по преимуществу заключается не в том, чтобы выражать собственные представления и чувства. Его основная задача – предъявлять и интерпретировать представления и убеждения других людей. Более того, он обязан проявить максимум справедливости в отношении к своему предмету, т.е. представлять чужие воззрения с пониманием и симпатией. Этим не исключается возможность выражать и отстаивать собственные взгляды, но такая активность не должна подчинять себе, окрашивать или возмущать взвешенное и осмотрительное обращение с чужими воззрениями».<sup>63</sup>

Способность человека самотрансцендировать силой воображения является базисом всякой научной объективности и предпосылкой всякого интеллектуально ответственного учительства. Объективное изучение религии – это только частный случай объективного изучения какого бы то ни было предмета. Существуют, конечно, особенности, отличающие исследование религии от исследования других предметов. И все же к области религии применимы те же фундаментальные каноны научности, что и к другим областям исследования. Объективность в науке вообще и в религиозных вопросах в частности не исключает эмоций и убеждений.

«В объективном изучении и преподавании вещей, неотделимых от пристрастий и интересов, нет ничего невозможного. Такая объективность достигается не за счет ухода из мира человеческих убеждений в рассудочную отрешенность. Скорее ее можно обрести путем контролируемого раскрытия аффективной и волевой составляющих собственной жизни в целях симпатического постижения внутренней жизни других людей. Это означает, что наибольшую способность к глубокому сопереживанию забот других людей будут проявлять лица с высокоразвитыми эмоциональными и волевыми способностями. Следовательно, рост объективности определяется не отвержением личных убеждений, но их усилением, обеспечивающим основу для понимания убеждений других людей.

В научной среде и на соответствующих уровнях системы народного образования укоренилось печальное заблуждение, согласно которому темы вроде религии и политики, возбуждающие сильные и неоднозначные чувства, не могут получать на школьных уроках разумного и ответственного освещения. Но исключая их, мы отвергаем *raison d'être*<sup>64</sup> критического исследования и отрекаемся от идеала значимой (в противовес тривиальной) объективности. Лучшая среда для культивирования объективности та, в которой признаются и уважаются личные убеждения. Способности критического мышления лучше всего развиваются в школах, где занятия не рассматриваются как способ упражнения отстраненного ума, но как возможность для развития ответственной убежденности целостной личности ученика.

С этой точки зрения религия не может изыматься из учебного плана на том основании, что она является делом заинтересованности и пристрастности, а личные религиозные пристрастия в плюралистическом обществе не совпадают. Напротив, само это несовпадение может использоваться как основание для развития более многогранной и обстоятельной объективности. Более того, религия как царство

---

<sup>63</sup> Р.Н. Phenix. Religion in American public schools // *Religion and Public Order*. – University of Chicago Press, 1965. – P. 87

<sup>64</sup> Смысл существования (франц.) – прим. пер.

высших убеждений, затрагивающих все стороны личности, предоставляет лучший из всех возможных материалов для усовершенствования такого качества объективного, или, иначе, критического и проницательного интересубъективного понимания.<sup>65</sup>

Религиозное образование должно следовать путем «критического и проницательного интересубъективного (или межличностного) понимания». Оно имеет дело не с «голыми фактами», свободными от элементов интерпретации. В каждой области исследования факт и интерпретация неразделимы. Каждый факт устанавливается в рамках определенной системы интерпретаций; каждое утверждение делается в контексте определенных предпосылок. К примеру, в физике факты должны пониматься с точки зрения некоторой концептуальной модели. Их никогда нельзя воспринимать за конечную инвариантную истину, независимую от принятой системы аксиом и определений. Сходным образом, факты религии не могут преподаваться в отрыве от определенной манеры их интерпретации.

Часто считают, к примеру, что Библию можно преподавать в школе объективно, представляя ее как факт и минуя интерпретацию. Но что означает такое предположение? Что слова Библии нужно читать, не пытаясь вникнуть в их смысл? Такое чтение само по себе было бы лишено смысла. Суть чтения Библии или изучения любого другого религиозного предмета заключается в том, чтобы понять его значение, и без интерпретации здесь не обойтись. Поэтому любое осмысленное изучение в школе Библии неминуемо включает в себя экзегезу.

Итак, коль скоро интерпретация неизбежна, объективность не может определяться ее отсутствием или присутствием, но лишь тем, как она применяется. Одни способы интерпретации совместимы с объективностью, другие – нет.

А) Один из критериев объективности – это готовность признать возможность альтернативных интерпретаций. Необходимо признать, что за исключением тех случаев, когда познаваемое самоочевидно или логически доказуемо, возможна более чем одна интерпретация. Преподавание не является объективным, если одна из интерпретаций представлена как абсолютно неоспоримый факт, а другие интерпретации – как невозможные или недопустимые.

Это не означает и не может означать, что учитель всегда обязан представлять все возможные интерпретации изучаемой темы. Это бы безнадежно перегрузило учителя и сбilo с толку учеников. Некоторые аспекты человеческого опыта образуют бесчисленное множество вариантов, и во многих, если не в большинстве педагогических ситуаций учитель может оказаться не в состоянии представить более чем одну интерпретацию. Важно то, чтобы альтернативные интерпретации – изучаются они или нет – молчаливо не исключались. Непростительной является установка на то, что можно обойтись без интерпретаций или что одна из интерпретаций единственная достойна рассмотрения.

Объективное преподавание заинтересовано в том, чтобы представлять свидетельства правоты, так чтобы воззрения и верования могли приниматься и отвергаться осознанно и свободно. Вот почему важно наличие альтернатив. Без них учащийся не сможет наслаждаться свободой выбора. Разумеется, бывает так, что одна из множества возможностей оказывается настолько предпочтительной и настолько хорошо подкрепленной свидетельствами, что другие просто перестают рассматриваться. Тем не менее, даже в этом случае признание существования других возможностей важно для сохранения представления о том, что верования зиждутся на свободном принятии свидетельств.

В области верований свидетельств правоты обычно недостаточно для того, чтобы поднять одну из интерпретаций до статуса доказанной истины в публичных дебатах. Вопросы, с которыми мы здесь имеем дело, чрезвычайно сложны и требуют совмещения и координации нескольких линий аргументации. По этой причине жизненно важно, чтобы обучение в области религии уделяло повышенное внимание альтернативным системам верований и практик.

---

<sup>65</sup> Ibid.



«Цель академического обучения – в обеспечении большего понимания предмета, а не в отстаивании какой-либо религиозной позиции. Единственное, что подобает отстаивать в научном сообществе – это истина, а лучшим путем служения истине является открытость к новому и лучшему пониманию».<sup>66</sup>

Могут возразить, что такой подход может быть уместен в университете, но что обычный мирянин и тем более ребенок нуждается гораздо больше в устойчивом наборе верований, покоящихся на авторитете, чем в ненадежной и легко меняющейся системе идей, вырастающих из осознания допустимости альтернатив.

Хотя эта точка зрения может вызывать симпатию, факт заключается в том, что в мультикультурном обществе не существует ни одной религиозной (или антирелигиозной) системы, которую можно было бы преподавать таким образом. (Конечно, религиозные группы имеют возможность устраниваться от общества и устроить религиозное обучение у себя в школах по собственному усмотрению. Однако есть серьезные основания полагать, что с распространением средств массовой информации такие «религиозные» школы, включая множество закрытых учебных заведений, стали подвергаться воздействию общественного мнения не меньше, чем муниципальные школы, а безмятежная и не сомневающаяся детская вера стала претерпевать испытания с самых ранних лет. Кроме того, многовековая история фанатизма и межгрупповой вражды не позволяет рекомендовать этот тип обучения как принцип национальной политики).

Те, кто выступают против знакомства детей с более чем одним религиозным воззрением, ссылаются на то, что незрелый ум неспособен понимать смысл расхождений и будет только сбит с толку. У этой точки зрения, конечно, тоже есть своя правда. Маленьких детей нельзя учить тем же образом, что и студентов вуза, и ряд исследований в области возрастной психологии показал, что большинство детей способно к абстрактному концептуальному мышлению только, когда им уже «хорошо за двенадцать»<sup>67</sup>. По-видимому, именно по этой причине пловденский доклад<sup>68</sup> содержал много обсуждавшуюся фразу: «Детей не следует сбивать с толку, обучая их сомневаться, прежде чем они научатся верить».

К счастью, даже в начальной школе сомнение – не единственная альтернатива вере. Было показано, что в некоторых отношениях маленькие дети способны оценить значимость разных точек зрения даже в большей степени, чем старшие школьники<sup>69</sup>. Их воображение еще не вступило в компромисс с академическими условностями, и их мыслительный процесс еще не был обуздан стандартами научности. Мир все еще остается для них во многом неизведанным и полным обещаний, и они способны угадывать в нем возможность альтернатив. Младших школьников еще возбуждает творческий дух игры, позволяющий им конструировать воображаемые миры, столь же реальные, что и мир их повседневности. Этот дух составляет само существо объективной рациональности. Предрассудок и необъективный взгляд являются выражением рутины и привычки ума, лишеного воображения. Одно из возражений, выдвигавшихся против изучения религии на университетской скамье, заключалось в том, что религия – это слишком серьезный предмет, чтобы с ним играть, ведь «игра с идеями» составляет существенную часть истинного академического исследования.

Основание для зрелого критического мышления наилучшим образом закладывается в мире детской игры. В начальной школе религиозное понимание можно инициировать посредством деятельного или воображаемого участия в жизни различных религиозных общин. Христианский ребенок может стать иудеем на день или на час, провозглашая священный

<sup>66</sup> Ibid. p.90

<sup>67</sup> См., к примеру: J. Piaget. *The Child's Conception of the World*. – Routledge, 1929 или R.J. Goldman. *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. – London: Routledge, 1964.

<sup>68</sup> Имеется в виду доклад 1967 года «Дети в начальной школе», подготовленный главой Центрального Совета по образованию в Англии леди Бриджит Пловден по заказу министерства образования (Plowden Report). – Прим. пер.

<sup>69</sup> Phenix, cit. op., p. 91-93

праздник или играя роль в воображаемом ритуале. Ребенок иудейского исповедания может воображением перенестись в мусульманскую общину и понять изнутри, через усердное участие в «игре в веры», что означает отправиться в хадж. Так что объективность доступна для детей всех возрастов и всех степеней умственной зрелости. Один и тот же фундаментальный принцип самотрансцендирующего сознания господствует на всех уровнях развития интеллекта. Различия в подходах при работе с маленькими детьми и более зрелыми учащимися определяются не степенью достижимой объективности, а степенью абстрактности, которая может быть применена при рассмотрении альтернативных интерпретаций.

Итак, в мультикультурном обществе задача образования состоит не в том, чтобы сообщать детям, какой из религиозных интерпретаций они должны верить, но в том, чтобы развить у них строй мышления, который позволил бы им приобщаться с пониманием и симпатией к разнообразию точек зрения.

**Б)** Но этого недостаточно. Открытость к существованию альтернатив – не единственное условие объективности в религиозном образовании. Критическое суждение необходимо тоже. Недостаточно поразить воображение учащегося парадом альтернатив, на том все и оставив, так, будто не существует объективных путей суждения об их относительной истинности или адекватности. Специфическая функция академического сообщества заключается в создании схем для критической оценки интерпретаций, имеющих происхождение вне этого сообщества и отражающих интересы как религиозного, так и экономического, социального, военного или политического характера.

Каждая академическая дисциплина обладает своим набором концепций и методов, обеспечивающих такое критическое сравнение и оценку. Образование, таким образом, имеет дело с интерпретацией интерпретаций и выработкой точки зрения на точки зрения. Хотя отдельные дисциплины изучают разные аспекты опыта, их всех объединяет верность этому принципу критического суждения, поиску последовательности и адекватности в интерпретации данных. Этот поиск должен стать органической частью школьного религиозного образования, и в надлежащий момент учащиеся должны быть ознакомлены с методологией, языком и строем мысли, характерными для исследований такого рода.

**В)** Третье предусловие объективности в изучении религии – академическая свобода. Религиозное образование воспринимается многими как введение молодых людей в вероучение и практику определенной религиозной общины в целях поддержания существования этой общины. Хотя такое понимание может вполне согласовываться с интересами конфессиональной общины, оно не может служить основанием для общеобразовательной практики в обществе, образованном представителями разных вероисповеданий совместно с неверующими.

Однако это не может служить и доводом за исключение религиозного образования или за его переориентацию на цели, продиктованные интересами гражданского строительства. Секуляризация школы в таком ключе не обеспечит того, что преподавание в ней станет более объективным, поскольку оно может быть ориентировано в этом случае на пропаганду некоторого одобренного свыше гражданского кодекса веры и ценностей. Поставленная на систематическую основу антирелигиозная пропаганда в школах Советского Союза служит хорошим напоминанием о том, что школа может быть с легкостью превращена в инструмент как церковной, так и секулярной индоктринации. Такая школа служит столь же ревностно, что и религиозная школа, распространению и поддержанию традиционной системы верований и убеждений.

Даже если в качестве гражданского кодекса веры и ценностей выступает не марксизм, а «британский образ жизни» (чем бы он ни был), возражение сохраняется. В выборе своих ориентиров школа не должна оглядываться ни на религиозные организации, ни на политические силы, но лишь на образчики научной дисциплины ума. Можно выразить это

иначе, сказав, что школа – это не религиозный и не гражданский, но академический институт. В преподавании и учении речь идет о лояльности не религиозным институтам и не политическим взглядам, но наукам, осуществляющим свою деятельность в соответствующих предметных областях. Вот что имеется в виду под академической свободой: преподаватель несет ответственность прежде всего перед научным сообществом, а не перед каким-либо другим общественным институтом. Когда это ясно определено, преподаватель не будет использовать свое положение для продвижения иных приоритетов, чем ученость и связанная с ней ответственность в поиске истины через критическое рассмотрение различных взглядов. Каков бы ни был школьный предмет, объективность его преподавания зависит от наличия академической свободы, оборотной стороной которой является верность преподавателя стандартам ответственной учености.

В заключение заметим, что многие авторы, пишущие о религиозном образовании, и многие комитеты, разрабатывающие согласованные программы, до сих пор придерживаются «конфессионального», или догматического подхода. Большинство нападков на религиозное образование в школе осуществляется в рамках критики такого обучения. Этот подход оказывается не только непригодным в поликонфессиональном обществе, но и противоречащим самому духу образования, как оно понимается и практикуется сегодня. На каждом предмете дети поощряются к тому, чтобы спрашивать и исследовать и не принимать ничего за истину, пока сами не убедятся в ней. Задача научного образования, к примеру, состоит не в том, чтобы добиться некритического принятия научных фактов, а в том, чтобы приобщить учащихся к духу исследователей и первопроходцев, делающему науку живым динамичным процессом. Предмет, нацеленный на то, чтобы предписать, во что надо верить, как бы мягко он это ни делал, ставит себя сегодня вне школы. Он может преуспеть в «обучении детей все ответам» (и получении от них этих ответов на экзамене), но в таких ответах мы едва ли найдем что-то большее, чем просто слова, обретающиеся на поверхности ума. Истинное знание и понимание, становящееся частью внутреннего мира и убеждения ученика, достигается личным открытием. И если мы хотим избежать субъективизма, такой путь поиска и открытия вызывает к подходу, который умел бы сочетать открытость ко всем видам свидетельства с методикой системного исследования, осуществляемого в атмосфере академической свободы.

В то же время, антидогматический поход, исключая субъективность, не может рассматриваться в качестве достойной альтернативы, поскольку он скорее приведет к ложной интерпретации религиозных феноменов, чем к их правильному пониманию.

Долгое время предполагалось, как верующими, так и неверующими, что по-настоящему проникновенное и сочувственное изучение религии может строиться только на эмоциональной вовлеченности, переходящей в убеждение. Мы думаем, что это предположение ложно, и образовательный подход к этому измерению человеческого опыта может отдавать должное субъективному элементу религиозной жизни, во многом подобно тому, как понимание музыки подразумевает некоторую причастность переживанию композитора и исполнителя.

### Ричард Аллен. Философия Майкла Поланьи и ее педагогическое значение (1978)<sup>70</sup>

#### Значение тацитного знания<sup>71</sup>

Здесь я смогу только обозначить, но не раскрыть некоторые из следствий, которые Поланьи выводит из своих базовых аргументов и идей.

1. Недостижимость идеала объективизма. Невозможно получить массив знаний, прошедший полную критическую проверку, потому что познавательная деятельность состоит по существу или коренится в актах тацитной интеграции и то, что по необходимости остается тацитным, не может быть ни точно определено, ни выражено в словах, схемах или иных символах, а потому и не может быть предъявлено для критической оценки. Все знание, таким образом, имеет не *некритические*, а *внекритические* основания, поскольку не существует возможности их критического установления. Значение этого заключения раскрывается Поланьи в центральных главах его «Личного знания», а именно: «Логика утверждения», «Критика сомнения» и «Убежденность». Здесь он формулирует свою главную цель: «восстановить наше право свободно придерживаться недоказанных верований и мнений» (ЛЗ, с. 268)<sup>72</sup>, так чтобы «мы могли твердо верить в то, в чем можно сомневаться, и почитать истиной то, что может ею не быть» (с. 312). Только с таких позиций можно противостоять той опасной смеси объективизма, нигилизма и замаскированного морального перфекционизма, которую Поланьи находит в тоталитарных идеологиях нашего века и в учениях, которые, ослабляя традиционные верования и практики, оставляют человека беззащитным перед такими идеологиями. Только в такой системе отсчета можно отстоять истину, свободу и справедливость.

Стоит заметить, что учение Поланьи о внекритических основаниях знания вступает в противоречие с рационалистическими предпосылками философии позднего модерна, навязчивой мыслью которой, начиная с Декарта, была попытка обеспечить интеллектуальную гарантию безупречности знания путем всесторонней проверки исходных интуитивных посылок или представлений и последующей эксплицитной дедукции из них. Кант сформулировал это намерение открыто, но я думаю, что его можно заметить практически во всей посткартезианской философии. Влияние этого идеала ощущается и в тех случаях, когда он не заявляется открыто в качестве идеала. Однако безупречности нельзя достичь по той причине, что «мы знаем больше, чем можем сказать» (ТИ, с. 4), а то, что нельзя сказать, нельзя и проверить. Все, что мы можем – это идти наугад и потом уже обнаружить, правильным ли путем мы пошли. И опять: «Неверным может быть только действие, и всякое действие сопряжено с этим риском. Верить чему-то – мыслительный акт: невозможно ни поверить, ни потерять веру в то, что представляет собой пассивный опыт. Отсюда следует, что верить можно только в то, что может оказаться неверным. Вот моя аргументация в двух словах» (ЛЗ, с. 313).

2. Ниспровержение объективистского идеала расчищает путь к полному признанию активного участия познающего в организации знания, составляющего неотъемлемый

---

<sup>70</sup> Allen, Richard T. The Philosophy of Michael Polanyi and its Significance for Education // Journal of Philosophy of Education. – 1978. – V.12. – P. 167–177 (фрагмент статьи)

<sup>71</sup> «Тацитное знание» - одно из основных понятий М. Поланьи, означающее немое, невыразимое, молчаливое знание, наличие в знании имплицитных (скрытых) компонентов. – Прим. пер.

<sup>72</sup> Аббревиатура в ссылках соответствует следующим работам Поланьи:

ЛЗ (Личное знание) – *Personal Knowledge: towards a Post-Critical Philosophy*. – London, Routledge & Kegan Paul, 1958

ИЧ (Изучение человека) – *The Study of Man*. – London, Routledge & Kegan Paul, 1959

ТИ (Тацитное измерение) – *The Tacit Dimension*. – London, Routledge & Kegan Paul, 1966

ЗБ (Знание и бытие) – *Knowing and Being*. – London, Routledge & Kegan Paul, 1969

компонент этого знания (ЛЗ, главы VII-VIII). Знание необходимо поддерживать актами тацитной приверженности: «Мы всегда молчаливо знаем о том, что придерживаемся веры в правоту нашего эксплицитного знания» (ИЧ, с. 12), и «наивные, мы верили, что нам удастся освободиться от всякой личной ответственности, положившись на объективные критерии валидности, но сила нашей собственной критической мысли разрушила эту надежду» (ЛЗ, с. 268) С объективистской точки зрения философия *лично* знания Поланьи выглядит как *contradictio in adjecto*, как скандал, как приглашение к разнузданному субъективизму и романтическому разгулу, заканчивающемуся тотальным скептицизмом. Но Поланьи – последовательный реалист, и не в дополнение к своей теории тацитного знания, а вследствие ее. Ибо смысл его теории в тацитном вовлечении как внешних, так и внутренних для наблюдателя детекторов в процесс *дистального*<sup>73</sup> постижения реальности, независимой от него. Старая полемика вокруг проблемы субъективности восприятия преодолевается в представлении о том, что в акте познания осуществляется переход *от* изображения на сетчатке и других детекторов внутри познающего к их совместному проявлению и значению в богатстве реальности внешнего бытия (ЗБ, с. 161-2). Поланьи категоричен в своем несогласии с воззрением на науку конвенционалистов, отрицающих ее притязания на истину и пытающихся заместить ее чем-то другим вроде простоты или экономии мышления (ЛЗ, с. 16, 145-149, 166, 307, 354).

3. Участие личности в познании включает оценочные процедуры, часто неявные, но тем не менее необходимые в интеллектуальной работе: мы тацитно придерживаемся веры в правоту наших взглядов (ИЧ, с. 12), мы полагаемся на связность и осмысленность используемого нами набора понятий (ЛЗ, с. 250), и мы внутренне удостоверяем законность наших собственных умозаключений и заключений наших вспомогательных счетных и логических устройств (ЛЗ, с. 259). Мы не можем избежать этой имплицитной оценки в нашем мышлении и нашей речи. Отсюда следует, что не существует знания, свободного от ценностей. Поланьи особенно ярко демонстрирует это на примерах из биологии и технологии, которым по богатству логики, используемой в них, сильно уступают физика и химия – те науки, к уровню существования которых одномерное мышление объективизма пытается редуцировать первую из названных нами пар наук. Организмы и машины строятся по операциональным принципам, определяющим, какую работу организмов и машин следует считать правильной, и выступающим, таким образом, в качестве *критериев правильности*, благодаря которым мы, собственно, и можем постигать организмы и машины как они есть, то есть как определенный тип организмов и машин. Таковыми их делает именно наша способность схватывать операциональные принципы, которые физика и химия не способны идентифицировать (ЛЗ, главы 11, 12). Идентифицировав организм или машину и оценив его/ее как правильно функционирующую или работающую систему, мы можем затем призвать физику и химию, с тем чтобы они объяснили, почему при данных условиях система перестает работать. В «Изучении человека» Поланьи распределяет науки по шкале возрастания сложности оценок, касающихся их предмета. Шкала начинается с физики и химии, далее следуют биология, технология и психология, а затем история, в которой изучение великих деятелей становится уже преимущественно делом субъективной оценки историка. Но «в каждом из разделов естествознания имеют место оценочные суждения того или иного рода» и в каждом «поощряются особые синтетические виды деятельности по отбору объектов исследования и формированию соответствующих стандартов качества, которые образуют восходящий ряд, прогрессирующий в направлении нравственной оценки человеческих действий» (ИЧ, с. 80). Следовательно, мы должны отказаться от «представления о пропасти между бесстрастным фактическим знанием и пристрастной оценкой красоты» (ИЧ, с. 38). Действительно, в самой физике и химии эмоциональное оценочное суждение эстетического и этического плана

---

<sup>73</sup> Согласно теории Поланьи структура знания включает проксимальный и дистальный полюсы. Перенос фокуса с первого на второй лежит в основе механизма образования имплицитных посылок знания. – Прим. пер.



выполняет три необходимые функции: отбора фактов, представляющих научный интерес, проявления внимательности к интеллектуальному изяществу как откровению о тайнах Природы и побуждения ученого к тому, чтобы делиться своим открытием и убеждать в нем своих коллег (ЛЗ, глава 6). Поланьи, таким образом, преодолевает дихотомию факта и ценности, которой придерживался даже Дильтей и его последователи, проводившие жесткую разграничительную линию между *Geisteswissenschaften* и *Naturwissenschaften*<sup>74</sup>. Поланьи делает шаг вперед и показывает, как попытка вынести за скобки нравственные стандарты приводит к радикальному искажению фактов, касающихся самого образа действия человека (ЗБ, с. 32-35).

4. Тацитная интеграция – это процесс *освоения*. Как мы обживаем наши тела, системы мышления и инструменты, которыми пользуемся, точно так же мы осваиваем богатство окружающей реальности, постигаемое путем сведения частных видений деталей в фокальное видение целого, которое в свою очередь само конституируется изоморфной структурой интеграции. (Здесь я бы ввел различие между *экзистенциальным* освоением – своего тела, идей, инструментов и проч. – и *повторяющим*, или *воспроизводящим* освоением – объектов моего сознания). Этот процесс имеет место во всех видах познания, а не только в гуманитарном, как думали Дильтей, Липпс и, кстати, Гуссерль (ТИ, с. 16-17). Он просто усиливается и углубляется по мере движения по указанной шкале от физики к истории. И именно его Поланьи берет за основу своей философии мышления и учения о взаимоотношениях человеческого тела и разума (ЗБ, глава 13).

5. Тацитная интеграция отражает структуру реальности, внутреннее богатство вещей. Как видно из предыдущих параграфов, она открывает возможность вернуться к иерархическому или многомерному видению универсума, особенно в сопровождении идеи Поланьи о *границных условиях*, границах изменчивости физической системы. Из него следует, что богатые сущности испытывают двойное подчинение: машина, к примеру, подчиняется законам физики и химии, в том, что касается ее отдельных частей, и операциональным принципам в том, что касается машины как сложного механизма, выполняющего определенную функцию. Высшее не может быть сведено к низшему или оторвано от него, и само может становиться низшим по отношению к более высокому уровню сложности (ЗБ, с. 153-155). Такова онтологическая и эпистемологическая структура, на которую опирается Поланьи в своем проекте восстановления значимости тех специфически человеческих измерений существования, за которыми объективизм либо вообще не признает значения, либо пытается интерпретировать их в категориях низших уровней бытия. Этот проект наиболее ясно представлен в работах «Изучение человека» и «Значение». Читатель любой из работ Поланьи, сейчас же заметит, что он всегда начинает с какого-нибудь аспекта естествознания, которое выступает у него в качестве ключа к объяснению темы. Выбор такой стратегии объясняется не только его собственным опытом ученого, получившего международное признание, но и основополагающей целью преодоления объективизма, который почитает естествознание (или его интерпретации), за воплощение (или ближайшее приближение) к своему идеалу. Поланьи вступает в бой на поле противника и показывает, что на нем, как и везде, можно найти все те же структуры личного знания, суждения и оценки с тацитным измерением, необходимо присущим им.

Разумеется, сказанное представляет самый беглый обзор, который, надеюсь, достаточен для того, чтобы дать некоторое представление о целях, масштабах, значимости и глубине философии личного знания Майкла Поланьи. Теперь я просто предложу читателю некоторые плоды, которые эта философия принесла или может принести на ниве образования. У меня не будет возможности остановиться на каком-либо из них детально.

### Учение

---

<sup>74</sup> «Науки о духе» и «науки о природе» - Прим. пер.

Поскольку центральное место в размышлениях Поланьи о науке занимает процесс открытия, а не логический анализ уже обретенного знания, как это имеет место у Поппера и большинства других исследователей, естественно, что тема учения часто всплывает в его работах, ведь открывать – один из способов учиться.

А) Исследование представляет собой загадку, оказывающуюся неразрешимой. Исследование должно начинаться с постановки проблемы, и если мы хотим, чтобы оно было успешным и оригинальным, сама проблема должна быть добротной и оригинальной. Но можно ли увидеть проблему, коль скоро она является чем-то скрытым? Этот парадокс обсуждался Платоном в диалоге «Менон»: научиться чему-то невозможно, ибо либо ты знаешь, что ищешь, и тогда тебе не надо учиться, либо не знаешь, и тогда, найдя, не сможешь это распознать. Поланьи, не разделяя ответа Платона, отсылающего к воспоминаниям опытов прошлой жизни (и оставляющего нерешенной проблему того, как удалось научиться в *той* жизни), обращает внимание на то, что никому так и не удалось разрешить загадку, несмотря на огромное количество открытий, совершенных со времен Платона (потрясающий пример того, как мы можем знать больше, чем способны рассказать). Его вывод таков: «Менон убедительно показывает нам, что если все знание эксплицитно, т.е. если мы способны его ясно изложить, тогда мы не можем видеть проблему или искать ее решений». Следовательно, искомый ответ должен лежать в плоскости тацитного знания, в «предчувствии взаимосвязи пока еще разрозненных частных, <...> направляемом ощущением присутствия скрытой реальности, на которую указывают наши детекторы» (ТИ, с. 23-24). Учиться, открывая, возможно именно потому, что мы знаем больше, чем можем сказать. И в момент открытия мы уже знаем нечто, что пока еще не в состоянии выразить. Мы не столько движемся к скрытой реальности, сколько от нее, сознавая, что наши детекторы указывают на нечто, пребывающее вне их, и пытаюсь интегрировать в находящееся в фокусе нашего сознания совокупное видение значений их показаний ту богатую сущность или активность, которую они сами представляют собой. И открытие нового, и распознавание уже известного, определяются одной и той же способностью и структурой тацитной интеграции, ибо мы не способны ни уточнить детали (все или некоторые) знакомого объекта, ни сказать, каким образом мы соединяем их вместе в общее представление.

Б) Существование тацитных измерений знания предполагает, что обучение никогда не может быть полностью эксплицировано и что учащийся должен прилагать усилия со своей стороны. Всегда остается нечто, чему мы не можем научить, но что учащийся должен усвоить сам. Поланьи специально останавливается на этой теме в контексте размышления об умениях. Умелый человек никогда не знает (все или большинство) правил, которым он следует, применяя свое умение. Поэтому он не может научить ему путем объяснения. Даже если он может эксплицировать некоторые правила в максимы, они нуждаются в дополнении практическим знанием изучаемой деятельности. Следовательно, если мы должны научиться им у других людей, а не путем проб и ошибок, это возможно только путем ученичества и традиции. Поэтому «если *артикулированные научные содержания* успешно преподаются в сотнях новых университетов по всему миру, *невыразимое искусство научного поиска* проникло далеко не в каждый из них» (ЛЗ, с. 53). Из работы в работу Поланьи обращает внимание на то, какую высокую долю обучение такого типа занимает даже в программах высшей школы, например при развитии навыков распознавания симптомов болезней (ЗБ, с. 123), в таксономии (ЛЗ, с. 348-354) и в математике (ЛЗ, с. 125).

В) Философия Поланьи – это посткритическая, или фидуциарная<sup>75</sup> философия, нацеленная на то, чтобы восстановить наше право верить перед лицом всеразрушающего скептицизма, которым заканчивается объективизм. Из присутствия в учении элемента традиции и ученичества следует признание его фидуциарного базиса. «Учиться на чужом опыте означает послушаться авторитету. Мы подражаем мастеру потому, что доверяем его

---

<sup>75</sup> Основанная на доверии – Прим. пер.

манере действий, даже не анализируя и не разбирая детально причину ее эффективности. Наблюдая за мастером и перенимая его действия, подмастерье неосознанно осваивает секреты мастерства, включая те, которые эксплицитно не знает сам мастер. Эти секреты могут быть освоены только личностью, отдающей некритическому (т.е. внекритическому, см. выше – Р.А.) перениманию у другого. Общество, которое хочет обеспечить сохранность фонда личного знания, должно поддерживать традицию» (ЛЗ, с. 53).

### **Объективизм в образовании**

Дух объективизма оказал сильное влияние на теорию и практику образования. В этом разделе я кратко покажу, как философия Поланьи может помочь изгнать его.

А) Честное признание фидуциарного основания учебного процесса представляет разительный контраст столь широко распространенным сегодня опасениям в отношении «индоктринации». Если рассмотреть разные соображения о том, что такое индоктринация и чем она плоха, т.е. если употреблять этот термин не как простое ругательство, то можно обнаружить, что это понятие и обеспокоенность, стоящая за ним, выражают предположения объективизма, которые, если взять их всерьез, напрочь отделяют нас от всякого образования и воспитания детей. Давайте возьмем несколько примеров из «Концепций индоктринации»<sup>76</sup> и обозначим с помощью Поланьи ошибки, содержащиеся в них.

1) Насаждение неколебимой веры (КИ, с. 120). Как отмечалось выше, всякое учение держится на твердой и внекритической вере в то, что существует нечто, что можно узнать или открыть. Эта вера, конечно, может обманывать, но определенные фундаментальные формы уверенности необходимы для того, чтобы учиться: это вера в то, что существует независимый от меня внешний мир, что взрослые в основном говорят не лишённые смысла вещи, что мои органы чувств и мыслительные процессы в основном работают нормально. Мы молча и неколебимо верим во все это, и должны это делать, пока живем и дышим. Следовательно, неколебимая вера и ее насаждение не могут быть *принципиально* плохи.

2) Обучение верованиям, не получившим общепризнанного подтверждения (КИ, сс. 86, 169-171). Из наличия у всякого знания тацитных корней следует, что есть предел тому, что может быть артикулировано и таким образом представлено на общественный суд, поэтому многое мы должны принимать просто на веру. Даже в науке существуют фундаментальные расхождения в отношении важнейших идей и вокруг них формируются разные научные школы, потому что эти расхождения не могут быть устранены совместными усилиями за неимением общепринятых правил совершения научных открытий (ЛЗ, с. 150-160). Опять, такая практика не может быть признана порочной по существу.

3) Обучение верованиям без ссылки на доказательства (КИ, с. 18, 19, 56). Опять, принципы тацитной интеграции и тацитного научения предполагают, что хотя бы часть учебного процесса должна проходить в отрыве от вопроса о подтверждениях или предшествовать им. Более того, доказательство представляет собой не что иное как еще один набор верований, предположительно истинных и способных подтвердить первый набор. Согласно этому принципу, для того, чтобы учить на доказательствах, надо научить доказывать существование истины и релевантность этого доказательства и так далее *ad infinitum*<sup>77</sup>.

Б) Что бы мы ни принимали за моральное и аморальное в преподавании методов и содержаний, это не поможет нам избавиться от принципиально фидуциарной и

<sup>76</sup> I.A. Snook (Ed.) *Concepts of Indoctrination*. – London, Routledge and Kegan Paul, 1972, далее в ссылках - КИ

<sup>77</sup> До бесконечности (лат.) – Прим. пер.

внекритической основы учебного процесса. Высказывался ряд предложений, как можно избежать или снизить риск «индоктринации», и нам стоит бросить на них беглый взгляд.

1) Найти заменители для истинности и правильности. Сегодня часто можно услышать утверждения рядовых школьных учителей о том, что наука – это просто экономичное, вероятностное, полезное и т.п. знание, но никак не истина. Это делается для того, чтобы уйти от подозрения в приверженности истине и вытекающей из этого возможности индоктринации учеников. Я уже указал на тексты, в которых Поланьи разделяется с этими суррогатами истины и призывает на их место открытое признание тацитных верований, которых мы все придерживаемся и которые совесть объективиста предпочитает отрицать или подавлять.

2) Обучать методам, а не содержаниям. Джон Уилсон предлагает так поступать в нравственном и религиозном воспитании, дабы избежать индоктринации. В своей предыдущей статье<sup>78</sup> я выступал против этого предложения, основываясь на приводившихся выше соображениях Поланьи о тацитном характере усвоения неписаных правил научного поиска. Более того, Поланьи показывает, как писанные правила, там, где они существуют, индуктивно выводятся из уже опытно удостоверенной успешной практики их применения (ЛЗ, 160-171). Если это верно в отношении таких сравнительно формализованных дисциплин, как естествознание и математика, это тем более верно в отношении неформализуемых областей вроде этики, теологии и метафизики. Нам ничего не остается делать, кроме как положиться на *пригодность* правила, которому мы хотим научить: либо мы совсем не можем его прописать и должны показывать на примере, либо оно эксплицируется на основе его прошлых правильных применений. И, как мы видели, Поланьи настаивает на том, что эксплицитного знания правила никогда не достаточно. Чтобы научить ему и показать, где ученик правильно его применяет, а где нет, учитель должен пользоваться им сам.

3) Применять тестирование. Предполагается, что такой способ диагностирования не просто послужит механическим подспорьем экзаменатору, но даст «объективную» оценку в противоположность субъективным суждениям, отражаемым в оценке «по впечатлению». Но, как показал Поланьи, использование такого средства, задуманного в помощь экзаменатору, будет постоянно требовать вмешательства того же экзаменатора в разрешении спорных случаев и результатов, не предусмотренных схемой (ЛЗ, с. 20). Кроме того, признавая логическую состоятельность этого средства (или системы диагностики), т.е. его способность давать валидные результаты, мы вновь задействуем личные суждения и убеждения (ЛЗ, с. 257-261).

4) Развивать автономию. В предоставлении детям возможности реализовать данную им от рождения автономию или в целенаправленном развитии их автономии часто видятся альтернативы индоктринации. Философия личного знания с ее упором на личную ответственность за формирование и следование своим убеждениям, совершенно определенно утверждает автономию личности в противоположность объективистским упованиям на межличностные процессы, критерии и методы. Но она признает в то же время и сильную ограниченность личной автономии. Часто предполагается, что мы можем и должны сознательно выбирать, оценивать и критиковать все наши верования и действия и должны учить детей делать то же, так чтобы каждый мог стать подлинным хозяином своей жизни, и «индоктринация» будет таким образом устранена. Из всего, что было сказано в этой статье, видно, что этот идеал недостижим. Более того, можно видеть, что он чреват крайним (романтическим) субъективизмом в стиле Сартра: все-де принципы мысли и действия открыты для выбора и нет никакой независимой от нас реальности, которая могла бы нас в этом выборе сдерживать и которой мы должны подчиниться. Поланьи подводит убедительную черту под размышления о ситуации и

---

<sup>78</sup> R. Allen. Education, Emotion and Religion // *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, Sup. Vol., July 1973

призвании человека: «Свобода субъективной личности делать, что пожелается, отменяется свободой ответственной личности делать то, что должно» (ЛЗ, с. 309, ср. с. 315).

В) В большинстве своих работ и особенно в главах 7-9 «Личного знания» Поланьи доказывает, что объективизм Нового времени, отрицающий достоверность всего того, что нельзя доказать, ведет к скептицизму, а от него к нигилизму, сначала к индивидуалистическому нигилизму Базарова, как его описал в «Отцах и детях» Тургенев, а затем – к революционному политическому нигилизму. На таком скептицизме и нигилизме строит свое здание марксизм, производящий ощущение устойчивости своим учением об «объективных силах истории», и в то же время открывающий такую свободу нравственному пафосу, которую объективизм не смог бы себе позволить. Как уже сказано, я не могу здесь остановиться на механизмах этой «моральной инверсии». Все что я могу – это указать на вывод Поланьи о том, что свобода, основанная на скептицизме (как в заезженном аргументе Дж. С. Милля: мы должны позволить свободу слова, потому что мы не можем доказать, в чем истина), в высшей степени уязвима. Поланьи утверждает, что Британии и США недостало логической последовательности, благодаря чему деструктивная и в конечном итоге тоталитарная подоплека скептического либерализма не нашла практической реализации. Мы можем добавить, что, судя по «Изнасилованию ума»<sup>79</sup>, положение дел изменилось, особенно в высшем образовании. Свободу можно уберечь только восстановлением нашего права верить в то, что мы не можем доказать и что может оказаться неверным. Это в свою очередь означает, что в образовании мы должны восстановить наше право учить тому, что должно быть правдой, как мы в то искренне верим, но не можем доказать. Уча, как часто это бывает, что свобода верований и действий должна существовать *потому*, что ничто не доказуемо в политике, морали, религии, искусстве и т.д., мы открываем дверь тоталитаризму, основанному на скептицизме и нигилизме. Тоталитарные идеологии открыто отрицают возможность истины и справедливости, и им можно противопоставить только твердую веру в истину и нравственные идеалы, несмотря на невозможность их доказать и показать. Вот на что вдохновляет нас Поланьи. В образовании это означает восстановление власти учить реальности истины, справедливости и других недоказуемых вещей и пробуждать в них реальную веру, несмотря на тот факт, что для объективизма, нигилизма и тоталитарной идеологии это будет «индоктринация».

Г) Равным образом восстановление иерархического видения универсума, совершенное Поланьи посредством введения представления о богатых сущностях и их двойном подчинении, позволяет нам бороться с таким влиянием объективизма, как тенденция к редукционизму в том, о чем мы учим. К примеру, сам Поланьи выступает с критикой бихевиоризма и выдвигает альтернативное понимание отношения между умом и телом. Я уже отмечал, как он преодолевает жесткое разграничение, часто проводимое между естественными и гуманитарными науками, а также между фактами и ценностями. Как следствие, у нас нет основания умалять последние как «субъективные» в пользу первых как полностью и единственно «объективных». Это значит, что в образовании мы можем смело уделять внимание и гуманитарным наукам, и ценностям и делать это без всяких оговорок касательно их второсортности и подверженности «субъективизму». Мы теперь можем твердо противостоять культу точности и измеряемости, отвергающему реальность и значимость всего, что не может быть выражено математически. В самом начале «Личного знания» Поланьи показывает, как измерения вероятности зависят от наших личных суждений и оценок. Его философия освобождает нас от всех этих стеснений и искажений, которые и стилистически, и содержательно, и на уровне тацитных предпосылок определяют многое из того, чему сегодня учат в средних школах и университетах.

---

<sup>79</sup> Jacka, Cox & Marks. *The Rape of Reason*. – Enfield, Churchill Press, 1975



### Энтони Падовано. Эстетика и благодать (1979) <sup>80</sup>

#### Власть эстетики и религии

И искусство, и вера имеют власть над теми, кто их изведал. Они заставляют покориться реальности большей, чем мое «я», реальности, влияние которой можно ощутить только интуитивно. Сила художника не в нем самом, но в видении реальности, которое открывается ему искусством. Нас покоряет красота, подчиняет истина, завоевывает цельность. Художник – агент, служитель, священнослужитель, если угодно, через которого присутствие иного становится зримым. Художники, подобно мистикам или влюбленным, позволяют через себя существовать другим.

Вера действует так же. Власть религии заключена не в представителях официальных структур, но в послании, возвещаемом ими или в значении того, о чем они говорят. Обращение – результат прозрения конечных истин, сознания всеохватной любви и истины, превосходящей всякое понимание. Агент, знакомящий верующего с этим значимым опытом, – это служитель, священник, художник, если угодно. Взрослые верующие в традиционных религиях прекрасно сознают, что их притягивает в большей степени новое видение жизни, чем те, кто послужили проводником или агентом этого опыта. Взрослые чаще следуют жизненному опыту и собственным откровениям, чем наставлениям религиозных лидеров. Религиозный лидер может надеяться быть услышанным только когда он свидетельствует о реальности, которая уже узнана и признана верующим неотразимой.

Но как узнать, дает ли нам вера, которой мы следуем, видение действительно существующей или выдуманной реальности? Как нам уберечься от религиозного шарлатанства? Рациональных или логических удостоверений не существует. Поскольку реальность, о которой мы говорим, ответственна за жизнь или, по меньшей мере, за порыв к более человечному проявлению жизни, у нас есть чувство, что нас не должно обмануть то, как мы заботимся о жизни других. Художник и верующий оказываются водителями человеческого духа благодаря видению, открывшемуся им.

#### Эстетика и благодать

В истории человечества было немало попыток сделать искусство религией или придать религии больше артистизма. Последнее представляет меньшую проблему. Религия ищет художественного выражения так же естественно, как глаз ищет цвета. Религия чутка к своему призванию делать жизнь прекрасной и осознает, что ее миссия – встречать и являть красоту и смысл, скрывающиеся за поверхностью жизнью. Искусство – символ этого усилия и средство его воплощения, воззвание к полноте человеческой личности, которое религия не способна совершить, минуя эстетику. Эстетическое переживание взыскует бессмертия, как это делает и религия, либо пленяя художника неземным видением, которому он отдает всего себя, либо укрепляя его собственную зачарованность реальностью. Ни художник, ни верующий не имеют дела с преходящим.

Попытка сделать искусство религией сложнее. Когда художник бьется над предельными и всеобщими проблемами бытия и делает это с самоотверженностью и убежденностью, он вовлекается в религиозный опыт. Принципы Тиллиха, похоже, хорошо применимы к этому случаю. Иметь призвание к личной озабоченности конечными судьбами бытия с полной вероятностью значит иметь призвание от Бога, скрепленное благодатной поддержкой.

Забота о вечном требует особого благодатного дара чуткости. Благодатный дар самозабвения и самотрансцендирования делает вечное насущным для того, кто его взыскал.

---

<sup>80</sup> Фрагмент статьи Padovano, Anthony. *Aesthetic Experience and Redemptive Grace*, in: Gloria Durka & Joanmarie Smith (Eds.) *Aesthetic Dimensions of Religious Education*. – Paulist Press, New York – Ramsey – Toronto, 1979

Как бы ни различались наши понимания Бога, они сходятся в одном: Бог есть самый запредельный и всеобщий из вообразимых опытов. Как бы ни расходились наши теологические определения благодати, они имеют нечто общее: благодать – это опыт присутствия запредельного и всеобщего в нашей личной жизни. Искусство превращается в религиозное переживание, когда оно ищет и обретает, сообщает и восхваляет, делает возможным, а по существу и неизбежным тот опыт, о котором мы говорим. Искусство и религия терпят поражение, если они не вносят красоту в нашу жизнь. Благодать – это опыт, который принуждает художника отвергнуть мир, лишенный смысла, мир, калечащий человеческий дух. Благодать призывает верующего взыскать мира, полного смыслом, в котором человеческий дух прославляет святость жизни.

Служение в искусстве и в религии отличается лишь одним: художник останется верен своему призванию, являя тайну, которой он ведом, даже если он не воплотит ее в своей собственной жизни. Тем временем от верующего ожидается, что он воплотит и претворит в жизнь то видение, которым руководствуется.

Наше видение мира – причина того, как мы поступаем. Нельзя всерьез и надолго изменить поведение человека без предварительной трансформации видения. Мы ведем себя определенным образом, потому что видим мир с нашей особой точки зрения. Примеры этого нам дает и мирская и религиозная жизнь. Хиросима стала мишенью ядерного взрыва потому, что люди поверили: безоговорочная сдача была единственным способом остановить вторую мировую войну. Соответственно, многие вопросы, которые тревожат сегодня христиан, и суждения о недопустимости тех или иных альтернатив исходят из нашего видения Церкви.

### **Видение и обращение**

Как изменить видение человека? То, что больше всего роднит искусство и религию – это любовь. Художник убеждает нас в истине холистически. Он пытается дать нам почувствовать истину. Хорошее искусство насаждает в нас истину на уровне более глубоком, чем поверхность ума. На этом уровне истина наиболее неотразима. Ум способен не только сопротивляться истине, но и принять ее с тем, чтобы держаться подальше. Логическая убедительность вовсе не экзистенциальный императив. Художник заставляет нас ностальгировать по утраченной красоте, по жизни, которой мы лишили себя, по смыслу, который куда-то ускользнул от нас. Искусство ходит за нами по пятам как призрак утраченной человечности и упрашивает нас вернуться в рай. В истинном искусстве есть что-то от райской безгрешности.

Религия подобным же образом делает нас чувствительными к иным уровням нашего существования, открывает новые перспективы будущего и целые новые миры, которых, как нам поначалу казалось, просто нет или, возможно, они казались слишком недостижимыми чтобы проявлять к ним живой интерес. Религия минует разум и требует обращения сердца. Она не отвергает разума, но взыскует гораздо большего, чем интеллектуальное понимание. Религия, подобно искусству, не рассуждает и не медлит; она настоятельна, требовательна, предельно личностна. Подлинная религия может быть либо принята, либо отвергнута, она не терпит компромиссов и умирает от разбавления. Она провозглашает истину, даже если та не очевидна, и те, кто слышат ее голос, не могут не следовать ей. Ибо религия говорит о смысле и любви в этом мире, о полноте и святости жизни. Невозможно отвернуться от этих реалий, не умалив в себе человечности. Мы не можем и удалить их от себя, потому что они уже внутри нас. Они – это благодать, данная нам от рождения, и родовое наследство, вплетенное в ткань нашего духа, влитое в наши сердца. Религия – это тоже ностальгия, реанимация коллективной памяти, уходящей вглубь истории и проникающей до тайников души, ныне просветленных и просвещенных.

Искусство и религия выполняют свою работу наиболее эффективно, когда становятся частью нашего опыта жизни и когда вносят свой вклад в наше самоопределение. Они

достигают этого наиболее убедительно и человечно, когда открывают нам красоту жизни. Значит, дело не просто в том, что мы захотели обратиться или исправиться. Дело в том, что мы не хотим дать красоте пройти мимо нашей жизни, выскользнуть из наших рук.

### **Творчество и тоталитаризм**

Искусство и подлинную религию нельзя никому навязать. Прозелитизм – занятие тирана или, по меньшей мере, продукт тиранической идеологии религии. Официальное искусство – прерогатива гражданского или духовного диктатора.

Настоящая религия и искусство не имеют ничего общего со скрытыми или гласными указаниями. Они терпимы к разногласиям и отказам. Они представляют красоту и делаются служителями ее власти и ее славы. Они делают свое дело, открывая, а не обращая. Обращение – достояние видения, а не художника или верующего. Обращение без откровения о прекрасном превращает художника в агитатора, а верующего – в идеолога или фанатика. Сила религии и искусства проистекает из того факта, что человеческий дух способен распознать красоту при встрече с ней. Они пребывают потому, что предвкушением торжества и жаждой прекрасного наполнен каждый век человеческой истории. Мы находимся в состоянии постоянного обращения ко все более глубинным основам человечности, потому что мы того хотим. Мы обращаемся к религии и искусству за помощью в этой задаче, и они никогда нас не разочаровывают до конца.

И искусство, и религия взыскуют мистического переживания и достигаются погружением в жизнь. Художник и верующий отправляются в чашу неизведанной жизни и приносят оттуда диковинные плоды. И тот, и другой пустынные, анахореты. Оба совершают путешествие в центр себя, где подлинная природа самости, общность с другими и сила присутствия трансцендентного сливаются воедино. Художник должен уже хорошо продвинуться в путешествии, прежде чем он начал творить. Иначе ему будет нечего выразить. Паломничество веры должно увести верующего в мир непознанного далеко от того места, где он сделал первые шаги. Иначе вере будет не о чем проповедовать. Стоит добавить, что ни искусство, ни религия не ищут экзотики. Избранный путь долг и утомителен, но то, что ожидает нас в конце, близко и знакомо. Не то, что ново, завораживает нас, но *раскрытие* или *открытие* известного. Искусство и религия, ликуя, показывают нам то, что мы уже видели раньше – события и вещи, на которые мы смотрели много раз, но никогда не замечали прежде.

### **Истина и воображение**

Истина принадлежит человеку в целом, потому что красота не может быть постигнута умом. Истина и красота – взаимозаменяемые понятия. Познание не ведет к истине, а только к данным или фактам. Истина всегда принадлежит воображению. Это то, как мы приходим к истине в естествознании, искусстве и теологии. Современники Альберта Эйнштейна имели тот же набор данных, что и он, но только меньше воображения. Творческий путь к истине в физике, поэзии и теологии требует одной и той же работы воображения.

Наш век воспел фактическое знание, и этот опыт разочаровал его. Мы начинаем ценить истинность того, что принято называть вымыслом. Художественный вымысел покоится на видении жизни. Факты имеют отношение к вещам, они не требуют человеческого участия. Художественное произведение может быть написано только нами. То, как мы обретаем представление друг о друге и о самих себе, больше похоже на сочинительство, чем на списывание. Самоопределяясь и строя свою идентичность, мы выбираем определенные факты и отбрасываем остальные, мы сочувствуем одному и не придаем значения другому.

Описание или самописание того, кто мы есть, никогда не сводится к перечислению имеющихся данных или фактов, которые мы можем собрать. Осмысление этого феномена привело к тому, что в современной теологии мы стали чаще прибегать к помощи мифа, сказания или символа. Это три инструмента, которыми работает человеческое художественное

воображение. Жизнь начинается с подчинения истине, смерть – с подчинения истины себе. Истина захватывает всего человека. Она поселяется внутри него посредством красоты, которая поглощает истину и делает ее непобедимой.

Знание, которое толкает человеческий род вперед в его бесконечном искании, удовлетворяет не стремлению к накоплению данных, но потребности в обретении истины. Попытка разгадать тайну вселенной исходит не из необходимости познать ее как таковую, а из стремления понять, как мы могли бы посвятить себя этой тайне. Истина – это всегда переживание единства. Жертвенность и посвящение сродни истине, поскольку необходимы для достижения единения. Это жуткая вещь и одновременно необыкновенная радость – знать истину. Ибо истина должна привести нас к жертвенности и посвящению, иначе она окажется обольщением: иллюзией того, что с помощью знания мы можем контролировать жизнь вселенной, или помыслом о возможности держать истину на расстоянии от нас и продолжать жить как ни в чем не бывало. Никто, взглянув на истину, не уходит от нее. Этого невозможно сделать, как невозможно воспринять красоту и остаться нетронутым ею. Чтобы уйти, надо найти в истине ошибку, затем усечь истину и расправиться с оставшейся информацией так, как если бы она принадлежала нам, и мы могли поступать с нею как нам того хочется, а не как того требует истина.

Глубочайшие измерения религиозной жизни, как и высочайшие формы искусства, не принадлежат области познаваемого. Верующий встречается с Богом не в положениях богословской доктрины, а в литургии, прославлении, мистическом опыте. Задача доктрины – углублять эту тайну, а не контролировать или разъяснять ее. Ересь заключается в попытке обладать истиной, сделать ее настолько удобоваримой, чтобы можно было говорить с Богом на своем языке. Доктрина ведет к литургии, иначе она становится стерильной и иллюзорной.

Религия становится наименее убедительной именно тогда, когда начинает прилагать усилия к тому, чтобы стать убедительней. Она становится искусственной, стесненной, узкой, когда определяет себя доктринально. Выразительная сила религии являет себя в иррациональной стороне ее жизни. Художники также становятся наименее убедительными, когда начинают комментировать свое искусство и пытаются выразить его мыслью. Философия или доктрина, стоящая за произведением искусства, невыразительна в отрыве от него. Смысл искусства заключен в самой его форме. Тот же принцип действует и в отношении религиозной истины. Правоверие заключается в образе жизни верующего. Можно отрицать умом то, что любишь всем существом и можно отвергать всем существом то, чем обладает ум. Вот почему не содержание кредо, а харизма любви дает более точное определение веры.

### Эстетика и традиция

Религия и искусство представляют определенное видение мира, то, как мы смотрим на вещи. Если представление получается целостным, люди хранят это видение, передают потомкам его значение и вплетают этот опыт в ткань традиции. Религия и искусство действуют в надежде – никогда вполне не обманывающей их – что каждый век богат людьми, способными видеть и слышать то, что надо увидеть и услышать. В каждом поколении находятся те, кто понимают, что истина не очевидна, и кто отзывчив на внутреннюю красоту жизни. Жизнь продолжается потому, что совсем неотзывчивых не так уж много.

Как теолог, я впечатлен тем фактом, что многие, кто расходится по доктринальным и теологическим вопросам, испытывают величайшее единство друг с другом в литургии, прославлении и мистическом чаянии. Самые фундаментальные из всех истин – это те, что приносят единство и мир.

Наш век отметил начало выхода из технологической эпохи, сопровождающегося тем, что ключевые вопросы, касавшиеся функциональности, начинают превращаться в вопросы, касающиеся красоты. Технология легко приводит к манипуляции и механистичности, даже хотя и дает нам желаемый результат. Религиозное же и эстетическое переживание слишком неуловимы для того, чтобы утилизировать их и манипулировать ими. Тоталитарные

организации стараются упразднить или сфабриковать два эти вида опыта, потому что те, кто стоит в их главе, сознают опасность свободного религиозного и эстетического выражения. Тоталитарные гражданские институты создают государственные церкви и официальное искусство. Тоталитарные религиозные институты нещадно вмешиваются в литургическую жизнь, предают анафеме религиозное творчество и уничтожают тех, кто призван к мистической и созерцательной жизни. Такие институты предпочитают политику поэзии, правопорядок Евангелию, догмат теологии, единовластное администрирование консилиуму, мистификацию мистике, документ диалогу. Тоталитаризм – это всегда достижение чрезмерно умственного и рационального подхода к жизни. Тоталитаризм ставит вопрос о нации и церкви так, как обычно делает технолог: работает ли это? Истина и красота представляют меньший интерес для диктатора, чем эффективное функционирование.

Рассудочное знание подпитывает иллюзию подконтрольности. Поэтому его надо всегда тщательно уравновешивать эстетикой и интуицией. Истинная религия и искусство больше призывают нас уступать, чем контролировать.

Свобода и творчества идут рука об руку. Несвободная церковь умирает каждый день от смертной скуки. Несвободная страна, возможно, и дает гражданам чувство порядка, но угнетает в них человеческий дух. Свобода и убеждение тоже идут рука об руку. Когда человек свободен, он ищет самопожертвования и возможности одарить других; несвободный же ищет только средств к выживанию. В тоталитарной стране или церкви приспособление важнее рвения.

Художники, как и созерцатели, не мастера убеждать, они нацелены на непосредственность контакта. Художник свободен от обязательств преподносить уроки этики, равно как и уроки политики и экономики. Служитель творчества не занимается ни пропагандой, ни прозелитизмом. Он создает красоту, а не политику.

Верующие не стремятся подчинить других своему контролю. Глубоко верующий человек даже не склонен к нравственному наставлению других. Если человек видит, почитание приходит само собой. Из верующего никогда не получится громогласного агитатора или активиста-вербовщика, потому что он служитель неотразимого видения, ставшего его драгоценной жемчужиной.

Тоталитарные требования проистекают из убеждения, что существует одна идея или ситуация, способная разрешить все проблемы, одна система, способная сделать счастливыми всех, одна культура на все страны мира, одна церковь на все времена. Религиозный и эстетический опыт всегда разнообразен по форме, но странным образом един в своем конечном утверждении. Множественность опытов веры и исторических верований находит свое завершение в видении единства, которое несет мир всем верующим. Многообразие религиозного опыта свидетельствует о единстве именно потому, что множественность не ведет к фундаментальному расхождению. Расколы проистекают из усеченного видения целого и из боязни плюрализма. На самом глубоком уровне жизни нет разделений.

Множественность эстетических опытов подобным же образом находит завершение в восприятии красоты, которая переступает все барьеры и свидетельствует своим особым путем о единстве жизни и радости, которую это единство рождает. Художественное многообразие не разделяет род человеческий, начало разделения лежит в попытке контролировать искусство и подавлять плюрализм.



### Джеймс Фаулер. Формирование и трансформирование веры (1984) <sup>81</sup>

#### Форма и содержание в развитии веры и обращении в веру

В 1975 году я принял приглашение поделиться своими соображениями о развитии веры с группой церковных служителей университетских кампусов. Будучи ветеранами встреч с профессурой всевозможного типа, предлагающей свои новоиспеченные научные изделия, они составляли необычайно проницательную и критическую аудиторию. В течение двух дней мы состязались в спорах о достоинствах и недостатках структурных теорий развития веры. После того, как семинар официально закончился, величавый пятидесятилетний раввин, служащий в одном из перворазрядных университетов восточного побережья, подсел ко мне во время ланча. В ходе беседы состоялся следующий диалог:

*Раввин:* Мистер Фаулер, когда Вы начали работать над своей теорией развития веры и сколько лет Вам сейчас?

*Фаулер:* Мои первые публикации на эту тему вышли в 1972 году, когда мне было 32. Теперь мне 35.

*Раввин:* Весьма впечатляющий размах работы для молодого человека.

*Фаулер:* (с благодарностью после пережитого пекла) Спасибо. Я надеюсь, моя работа будет иметь значение для науки.

*Раввин:* Мистер Фаулер, могу я Вас спросить: а Вы *верите* сами в свою теорию развития веры? У Вас есть *вера* в свою теорию?

*Фаулер:* Что ж... да. Да, по крайней мере, время от времени. Я отношусь к ней очень серьезно. Конечно, это не вся картина. Некоторые вещи в ней затемнены, а другие, наоборот, выпячены. Но все же я верю в нее.

*Раввин:* Думаете, Вы все еще будете верить в нее, когда Вам будет сорок?

Автор теории развития попался на собственный крючок! Поскольку завершение этой книги фактически совпало с моим сорокалетием, у меня появилась замечательная возможность ответить на проницательный вопрос моего собеседника. В этом разделе я хочу остановиться на тех изменениях в постановке задач, расстановке акцентов и концептуальном оформлении, которые претерпела моя теория со времени того разговора в 1975 году. Это позволит читателю ближе познакомиться с текущим состоянием дел в нашем исследовании и его осмыслении. Но чтобы сделать это, надо сначала немного вернуться назад.

Когда в 1972 году я впервые всерьез обратил внимание на структурно-психологические исследования Лоренса Кольберга в области нравственного развития личности, его работа только-только привлекла к себе общественный интерес. Внезапное признание стало результатом совместного действия нескольких факторов. Кольберг, обнародовавший в конце шестидесятых – начале семидесятых годов серию сенсационных утверждений, основанных на его теории и экспериментальных данных, появился в Гарварде с мандатом на формирование центра исследований в области нравственного развития и воспитания. Страстно уверенный в необходимости такого подхода к нравственному воспитанию в светских школах, который не ущемлял бы конституционного принципа разделения церкви и государства, Кольберг решительно взялся за то, чтобы обеспечить предполагаемый подход должным психологическим, философским и педагогическим основанием. Его инновационные статьи свидетельствовали о недюжинной энергии и широте взглядов их автора. Смелость выдвигавшихся им положений и виртуозность аргументации, приводившейся в их защиту, далеко оставили позади других теоретиков в этой области исследования, переживавшей не лучшие времена. В 1969 году журнал «Психология сегодня», тогда еще в пору буйного роста своего влияния, опубликовал блестящую краткую статью Кольберга, в которой была

---

<sup>81</sup> Из заключительных глав книги: Fowler, James W. *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. – San Francisco: Harper & Row, 1981. – P. 269-273, 299-302.

представлена его теория и исследовательская программа<sup>82</sup>. Впечатленные выдвинутым положением о том, что существует последовательность формально описываемых стадий нравственного суждения, что эта последовательность универсальна и что светские образовательные методики помимо разъяснения ценностей могут быть ориентированы на стимулирование нравственного развития, педагоги со всех концов света устремили свои взоры на Кембридж<sup>83</sup>.

Хотя я и не мог тогда этого знать, в 1972 году в лагере психологии развития, базировавшемся в Гарварде, начали проявляться две тенденции, каждой из которых предстояло сыграть немаловажную роль в последующем развитии и постепенной трансформации структурной парадигмы возрастного развития, основанной Пиаже и решительно пересмотренной Кольбергом. Первая из них дала толчок попыткам внедрить в практику нравственного воспитания в школах, тюрьмах и религиозных центрах метод «нравственных дискуссий». Уже на первых порах апробации метода возникли вопросы, касающиеся влияния нормативных образцов принятия нравственных решений и поведения на уровне нравственного суждения «воспитуемых». Стали затрагиваться вопросы групповой принадлежности и социологии морали, что вынудило к выработке комплексных и более всесторонних стратегий исследования. Вторая тенденция, хотя и связанная с первой, имеет к нам более непосредственное отношение. В конце шестидесятых Кольберг принимает решение не идти по стопам крупнейшего социального психолога Джорджа Герберта Мида, рассматривавшего нравственное развитие как аспект формирования «социального субъекта». Для того чтобы удержать эпистемологический фокус рассмотрения и обеспечить формальное описание стадий морального суждения в соответствии со структурными критериями развития, установленными Пиаже, Кольберг решает отказаться от разработки психологии нравственного субъекта. Строго говоря, это означало, что он решил идти вслед за Пиаже и отделить нравственное сознание от аффективной сферы и от более широкого круга вопросов, связанных с отношением нравственного суждения к эго и к развитию личности в целом.

В 1973 году Кольберг вновь проявляет интерес к этой проблематике в связи с вопросом о соотношении стадий развития нравственного суждения со стадиями психического развития по Эрику Эриксону<sup>84</sup>. Ранее в соавторстве с Кэрол Гиллиган он уже написал статью о нравственном развитии подростков, в которой стадии нравственного и психологического развития сопоставлялись между собой<sup>85</sup>. Хотя сам Кольберг, не спешивший отказаться от эпистемологической заостренности своей теории, направил усилия на отработку техники шкалирования и методов структурного анализа нравственных суждений, несколько его молодых коллег принялись за исследования и теоретические разработки, ведшие в сторону сближения структурной теории развития с теорией личности и эго-психологией. Лидерами этого движения стали Кэрол Гиллиган, Боб Сельман, Гарри Ласкер, а позже и Боб Кеган. Оставаясь последователями Кольберга, они искали возможности расширения структурной парадигмы возрастного развития в направлении учета процессов становления и трансформации индивидуальности. Как аутсайдер со стороны теологии, разделяющий с остальными глубокое почтение к Эриксону, я вступил в эту дискуссию с необычным портфолио под названием «Развитие веры». Здесь нет возможности представить дальнейшую судьбу этих исследователей, можно лишь сказать, что все они, кто порознь, а кто и вместе, продолжают плодотворно работать. Моя задача состоит в том, чтобы проследить путь, который проделала с этого момента теория развития веры.

---

<sup>82</sup> Lawrence Kohlberg. The Child as Moral Philosopher // *Psychology Today* (September 1968)

<sup>83</sup> Имеется в виду город Кембридж штата Массачусетс (США), где расположен Гарвардский университет – Прим. пер.

<sup>84</sup> Lawrence Kohlberg. Continuities in Childhood and Adult Moral Reasoning Revisited // Paul B. Baltes and K. Warner Schaie (Eds.), *Life-Span Developmental Psychology*. – New York: Academic Press, 1977. – P. 179-204

<sup>85</sup> Lawrence Kohlberg and Carol Gilligan. The Adolescent as Philosopher // *Daedalus*, 100 (Fall 1971), p. 1063

Если мы позволим себе некоторую игривость в обращении с категориями теорий развития для описания траекторий их собственной эволюции, я думаю, есть смысл говорить о том, что теория стадий нравственного суждения Кольберга в то время, когда я познакомился с ней в 1972 году, находилась на стадии 4 по шкале развития веры<sup>86</sup>. Лоренс Кольберг работал с усердием над уточнением целей и теоретических установок структурной психологии развития Пиаже для применения ее к области нравственного суждения. Он провел четкие разграничительные линии между своим подходом к пониманию нравственного развития и подходами бихевиористов, социальных психологов, психоаналитиков и сторонников теории естественной зрелости<sup>87</sup>. Он развил ряд принципиальных положений, которые позволили ему не только добиться аккуратного описания последовательности стадий, но и обосновать тезис о том, что каждому переходу на новую стадию соответствует качественный прогресс в этической адекватности нравственных суждений. Он совершил ряд успешных вылазок в мир философской и теологической этики, для того чтобы доказать, что открытая им последовательность имеет нормативное значение. «Идентичность» парадигмы была определена, границы между ней и другими парадигмами были прочерчены. Ценностная и мировоззренческая подоснова подхода была раскрыта. В глазах последователей теории Кольберга она обладала достаточной силой, чтобы ассимилировать другие точки зрения и при этом предлагала более адекватные объяснения. Статья Кольберга 1973 года и фактически одновременное появление проектов Сельмана, Гиллиган, Ласкера, а затем и Фаулера, ознаменовали, как мне кажется, начало серьезного и значительного по своим последствиям «перехода со стадии 4 на стадию 5» в кембриджской семье структурных теорий развития. Я имею в виду, что каждое из названных начинаний представляло собой экспансию парадигмы Пиаже – Кольберга. Каждое расширяло используемую в ней метафору развития, предлагая более целостное видение, открытое к принятию более широких представлений о функционировании личности или эго. Каждое по-своему оказывало сопротивление узкому формализму Пиаже и Кольберга, обусловленному строгим когнитивным фокусом их подхода. Привлекая другие психологические подходы и исследовательские традиции, эти теоретики до некоторой степени жертвовали строгостью структурализма Пиаже в пользу всесторонности и большей открытости моделей, описывающих становление и трансформацию индивидуальности.

Мой первый пробный набросок ступеней развития веры во многом был обязан теории Эриксона. Вскоре, однако, под влиянием Кольберга я и мои студенты начали тяготеть к более строгому структурному описанию стадий. Это означало, что мы стали уделять серьезное внимание различию между *структурной* и *содержательной* стороной веры. С самого начала я знал, что не могу пойти по стопам Пиаже и Кольберга, идентифицируя структурные характеристики веры с формально-логическими структурами мыслительной деятельности, как их идентифицировал Пиаже. Не мог я также себе позволить принять предпосылку Пиаже – Кольберга о том, что когнитивная и аффективная составляющие поведения и выбора, тесно переплетенные между собой, должны при изучении познавательных структур разделяться в аналитических целях. Вера, как мне было известно, соединяет в себе разум и страсть; она включает в себя знания, ценности и убеждения. Структурируя такой вид деятельности, как вера, мы должны, работать, как мне казалось, с более широким пониманием познания, чем то, которым оперировал Пиаже. Таким образом, продолжая настаивать на том, что искомые модели и схемы, структурирующие развитие веры, должны вмещать когнитивную и

---

<sup>86</sup> Разработанная Дж. Фаулером шкала развития веры включает следующие стадии:

0 – недифференцированная вера; стадия 1 – интуитивно-проективная вера; стадия 2 – мифологическая буквальная вера; стадия 3 – синтетически-конвенциональная вера; стадия 4 – индивидуативно-рефлексивная вера; стадия 5 – конъюнктивная вера; стадия 6 – всеобъемлющая вера. Стадии 4-6 соответствуют постконвенциональному уровню развития сознания в терминологии Кольберга. – Прим. пер.

<sup>87</sup> Maturationist theory – Прим. пер.

аффективную составляющие, я в то же время посвятил себя поиску структурного описания последовательной смены «стилей» веры, которые, как можно было бы показать в дальнейшем, соответствуют определенному способу усвоения самых разнообразных «содержаний» веры.

Как теолог, я никогда не упустил из виду принципиальную важность «содержаний» веры – тех реалий, ценностей, источников сил и общностей людей, к которым и которыми «приковано сердце наше». Я никогда не брался утверждать, что структурный «стиль» веры отдельной личности или общины имеет более определяющее значение в их жизни и деятельности, чем стержневые ценности, образы власти и сюжетные матрицы, на основе которых они описывают реальность. Тем не менее, правда и то, что до самого недавнего времени при попытках приведения в систему эмпирических описаний структурных стадий я и мои коллеги недооценивали перспективы теоретического анализа взаимосвязи структуры и содержания в жизни веры. И нами не было уделено должного внимания учету и описанию возможных соотношений структуры и содержания в двух таких важных событиях жизни, как *переход* на другую стадию и *обращение* в веру.

Рефлексия над отдельными историями жизни помогает увидеть, что вера как структурирующая активность включает в себя, с одной стороны, формально описываемые операции познавательной деятельности и ценностной ориентации, а с другой – структурирующее влияние символов, верований и практик общины, к которой принадлежит верующий. В вере и «формы», и «содержания» являются носителями жизнеопределяющих и направляющих смыслов. Изменение или блокировка, приходящие с любой из сторон, могут оказать трансформирующий или деформирующий эффект на личную веру. Читатели, знакомые с моими предыдущими публикациями, наверняка заметили, что представленные в этой книге материалы интервью отличаются тем, что в них гораздо больше места отводится рассказам опрашиваемых о собственном жизненном пути и воздействиям, которые оказывали на их самосознание перемены в вере. Попытка принять во внимание взаимосвязь структуры и содержания веры означает принятие более радикального и инклюзивного взгляда на веру как на индивидуальный путь человека к обретению себя, других и мира во взаимосвязи с ценностными ориентирами и картиной реальности, принятыми им в качестве предельных оснований. Такова была цель, которую мы преследовали на протяжении этой книги.

<...>

### **Теория развития веры и нормативность**

Предыдущие рассуждения о взаимосвязи структуры и содержания веры помогают выявить сложность, связанную с попыткой учета нормативной тенденции, встроенной в последовательность структурных стадий развития веры. В работах Кольберга выдвигается положение о том, что с каждой последующей стадией развития нравственного сознания повышается степень адекватности и способности принимать более последовательные и «правильные» нравственные решения по сравнению с предыдущей. Это положение обосновывается ссылкой на качественно новые уровни способности к выбору перспективы (преодоление эгоцентризма), к включению в рассуждение более широкого круга нравственных субъектов с их интересами, а также к гибкости, устойчивости и транспортабельности схем нравственного суждения, достигаемых на каждой новой стадии. По моему суждению, учение Кольберга убедительно. Его успех, однако, покоится на допущении о возможности отделить в нравственном сознании структуру суждений от их содержаний, где в качестве последних выступают частные интересы, действующие лица и контексты, характеризующие данную ситуацию. Но подход Кольберга крайне сужен. Он фактически имеет дело только с операциями нравственного суждения, понимаемыми как когнитивные операции. Он оставляет вне внимания структурирующее влияние эмоций и аффектов. Не менее серьезно, что он оставляет вне рассмотрения то, что мы выше назвали *содержаниями* веры, включив сюда ценностные системы, образы власти и сюжетные матрицы, которые

определяют жизненные ориентации субъекта и в соотношении с которыми формируется его или ее характер.

Нормативность, присущая формальной смене стадий в развитии веры, сходна с той, которую Кольберг установил для стадий нравственного суждения. С каждой новой стадией расширяются способности личности или общины верующих. Конкретнее, каждый переход на новую стадию означает:

- новую степень рефлексивного раскрепощения в отношении применения разума к вере (формы логики);
- повышение способности вставать на чужую точку зрения и гармонизировать ее с новым децентрированным видением собственных позиций (ролевое поведение);
- как в теории Кольберга, качественно новую, комплексную и более всестороннюю логику нравственного суждения (формы нравственного суждения);
- более внимательный и широкий учет интересов, нарративов и воззрений других людей в процессе выстраивания и удержания собственной нормативной перспективы (уровень социальной сознательности);
- возрастающую самостоятельность и объективность оценки правомерности и обоснованности своих верований и воззрений и их последствий для формирования жизненных позиций и убеждений (локус авторитета);
- качественно иной уровень ответственности за формирование системы образов, ценностей и нарративов, определяющих единство и связность индивидуальной смысловой сферы (когерентность внутреннего мира);
- повышение качества выбора, понимания и приверженности в отношении символов и образов, выражающих, пробуждающих и обновляющих веру (функциональное обращение с символом).

Как показала докторская диссертация Джона Чирбана<sup>88</sup>, чем дальше человек уходит от синтетически-конвенционального структурирования веры, тем с большей вероятностью он проявляет возрастающую убежденность в вере. Опираясь на введенное им различие между внутренними и внешними формами религиозной мотивации, Чирбан обнаружил, что на стадии 4 и выше случаи внешнего мотивирования (утилитарная приверженность религии, преследующая иные интересы), практически сведены к нулю. Внутренняя мотивация (верность и приверженность своему мировоззрению как истинному вне зависимости от того, несет оно выгоды или невзгоды) характерна для постконвенциональной веры.

Любопытная штука, однако, заключается в том, что внутренне мотивированный марксист, внутренне мотивированный индивидуалист из последователей Айн Рэнд<sup>89</sup> и внутренне мотивированный ортодоксальный еврей могут быть с одинаковым успехом подведены под структурные категории индивидуативно-рефлексивной веры. В сравнении с другими людьми, разделяющими те же убеждения *по содержанию*, но в синтетически-конвенциональной форме, можно сказать, что вера первых в структурном отношении адекватнее веры их единоверцев (или единомышленников), находящихся на синтетической стадии. В то же время, если сравнивать их *между собой*, то оценки, касающиеся истинности, этической сообразности и гуманизирующего потенциала их веры, должны основываться на критериях, учитывающих как структурное, так и содержательно-структурное измерения. Проще говоря, это должны быть философские или теологические оценки.

В рамках определенной вероисповедной традиции, скажем, христианства, характер усвоения христианского нарратива и видения будет существенным образом зависеть от стадии, на которой находится усваивающий теолог или община. Апокалипсический пафос «Бывшей

---

<sup>88</sup> John Chirban. Intrinsic and Extrinsic Religious Motivation and Stages of Faith. – Th.D. diss., Harvard Divinity School, 1980.

<sup>89</sup> Айн Рэнд (урожденная Алиса Зиновьевна Розенбаум) - американская писательница, эмигрировавшая в 1925 году в США из СССР, идеолог индивидуализма и капиталистических ценностей. – Прим. пер.



великой планеты Земля» Хэла Линдси<sup>90</sup> организует содержание христианской веры так, чтобы оно взывало к носителям мифологической или ранней синтетически-конвенциональной веры. Телевизионные и печатные проповеди Роберта Шуллера<sup>91</sup> представляют пример культур-христианства, адресованного преимущественно слушателям синтетически-конвенционального склада. Апологетические сочинения К.С. Льюиса, если я могу правильно судить, нацелены на то, чтобы побудить изоощренных агностиков и конвенциональных христиан посвятить себя Иисусу Христу в служении индивидуативно-рефлексивной веры. Теология раннего Джеймса Коуна<sup>92</sup> обращается к черным христианам синтетически-конвенциональной веры со страстным призывом к пробуждению и солидарности во имя справедливости, и этот призыв проникнут индивидуативно-рефлексивной убежденностью.

Все это означает, что критерии адекватности веры включают в себя, но не ограничиваются формальными структурными стадиями веры. Как я уже замечал выше, в случае христианства я верю в то, что *полное* усвоение нормативных структурирующих тенденций, данных в его *содержании* (ценностной системе, образах власти и сюжетных матрицах, конституирующих его нормативность), направляет развитие к обретению всеобъемлющей веры. Я утверждаю, что формально-структурные характеристики стадий веры могут быть использованы для измерения нормативных структурирующих тенденций, заложенных в содержании традиций. Они могут быть использованы также для оценки *особенностей* усвоения данной общиной верующих содержательно-структурного видения своей традиции.

---

<sup>90</sup> Американский бестселлер 1970 года, сыгравший важную роль в движении за поддержку Израиля в протестантской среде. Его автор (Hal Lindsey) известен своими пророчествами о конце света, в числе которых отождествление царства антихриста с Россией и «Соединенными штатами Европы» - Прим. пер.

<sup>91</sup> Robert Schuller – популярный и всемирно известный телевизионный проповедник-евангелист, основатель и пастор знаменитого «Хрустального собора» в Южной Калифорнии. В своих проповедях делал ставку на «позитивные аспекты» христианской веры, призывал верующих следовать своей мечте и меньше тратить сил на непосредственную «борьбу с грехом». – Прим. пер.

<sup>92</sup> James Cone – американский теолог и проповедник, автор книги «Теология черных и власть черных» (1969), представитель афроамериканской теологии освобождения.

### Джон Халл. Беседы о Боге с маленькими детьми (1991)<sup>93</sup>

#### Сила конкретной теологии

Как дети могут постичь предельно абстрактную концепцию Бога? Надо ли маленьких детей знакомить с идеей Бога, если она недоступна их пониманию? С какого времени дети готовы говорить о Боге?

Вот несколько вопросов, которые часто задают себе родители и учителя дома, в церкви и в школе.

#### Что такое абстрактная идея?

Вопрос о том, способны ли дети понимать идею Бога, затрагивает проблему абстрактности идей. Почему мы должны предполагать, что дети, даже совсем маленькие, неспособны понимать абстрактные идеи? Что собой представляет, в конце концов, абстрактная идея?

Если абстрактная идея – это идея о том, чего нельзя увидеть или потрогать, как тогда насчет слов «завтра», «темно», «большой» или «небо»? Ничто из этого не доступно чувственному восприятию. «Большой», к примеру, указывает на отношение. Одна и та же вещь может быть большой в сравнении с чем-то одним и небольшой сравнительно с другим. Вы не можете назвать какой-то предмет большим, просто посмотрев на него или потрогав. Теперь давайте возьмем известную детскую загадку о том, почему завтра никогда не наступит. Идея о том, что как только оно наступит, это будет уже не «завтра», вызывает у детей смех. Есть нечто забавное в реальности, которую никогда не удастся поймать. Несмотря на это, дети способны пользоваться словом «завтра» с самых ранних лет. Так что с «абстрактной идеей» в этом первом смысле дети, похоже, справляются вполне неплохо.

Но может быть, абстрактная идея – это просто обобщение? Дети умеют обобщать с самого раннего возраста. Когда ваш ребенок спрашивает «это собака?» – он, несомненно, имеет в уме некоторую общую или абстрактную идею собачности, которую он примеривает к данному единичному образу или подобию собаки.

Идея Бога абстрактна в обоих смыслах. Во-первых, Бога можно увидеть или потрогать не в большей степени, чем можно увидеть или потрогать завтра. Это не значит, что маленькие дети не могут вполне осознанно говорить о Боге. Во-вторых, слово «Бог» – это своего рода обобщение, посредством которого мы обозначаем «основание и источник сущего», «силу жизни», «основание бытия». Слово «Бог», конечно, гораздо труднее, чем слово «дог». Дети встречаются с собаками разных пород и поэтому могут сформировать обобщенную идею собаки. Но они не встречаются с таким же количеством богов, если, конечно, они не индуисты. С другой стороны, слово «Бог» – это не только абстрактное обобщение, но и обозначение одного единственного в своем роде Бога. Это Бог Авраама, Бог и отец Господа нашего Иисуса Христа, Бог, который вывел из рабства сынов Израиля и совершил другие дивные дела. В этом смысле Бог абстрактен не более чем прапрадедушка, о чьих подвигах до сих пор ходят легенды в семье, несмотря на то, что он давно мертв, или не более чем ребенок, который должен родиться шесть месяцев спустя. Нет никаких фотографий младенца, и вы даже не знаете, мальчик это или девочка, но это тот самый единственный в своем роде младенец.

Но если так, если дети способны вполне разумно говорить о вещах, которые недоступны их чувственному восприятию и способны обобщать, нет причин, по которым они не могли бы вполне разумно говорить о Боге. Непохоже, чтобы абстрактность представляла для них действительную проблему.

---

<sup>93</sup> Из книги: Hull, John M. *God-Talk with Young Children: Notes for Parents and Teachers.* – Derby: CEM, 1991

### Могут ли дети мыслить абстрактно?

Мы должны различать абстрактную идею и абстрактную манеру мыслить. Когда психологи говорят о ребенке как о «конкретном мыслителе», они имеют в виду особый образ мышления. Ребенок в возрасте от шести до десяти лет проявляет тенденцию мыслить, не выходя за пределы тех предметов, людей и ситуаций, с которыми он встречается. Дети старше этого возраста начинают мыслить отвлеченными суждениями и не привязаны больше к конкретной ситуации или предмету. Абстрактное мышление – это мышление о суждениях, конкретное мышление – это мышление о людях и вещах.

Это не означает, однако, что дети, мыслящие конкретными схемами, не способны обращаться с абстрактными словами. Для ребенка история о том, как Бог говорил с Самуилом, может быть ничуть не менее интересной и понятной, чем история Химэна на планете Этерния<sup>94</sup> или рассказы о том, как воевал дедушка. Абстрактные идеи (отсылающие к чувственно не воспринимаемым вещам) подаются конкретным образом – вот и все. Ребенок, разумеется, не поймет всего, что следует понять о Боге, Химэне или дедушке, но это не значит, что он не способен прийти к своему доступному для него уровню понимания и впечатления.

Выражение «вернись через минуту» имеет абстрактный смысл. Его понимание и соответствующие ожидания определяются тем, с какими ситуациями нам обычно приходится связывать это словосочетание. Предположим, годовалый младенец обучается соотносить это выражение с ситуацией. Вероятно, он не станет поднимать крик, услышав от родителя, что тот «вернется через минуту», если значение выражения будет подкрепляться действительным скорым возвращением. Выражение «вернись через минуту» абстрактно в обоих смыслах, обозначенных выше: оно означает нечто неосозаемое и оно определяется способностью обобщать. Тем не менее, конкретный (или в случае младенца до-конкретный) мыслитель может реагировать на него, при условии, что это выражение отнесено к вещам и людям из непосредственного близкого окружения.

То же самое со словом Бог. Оно будет принимать значение ситуаций, в которых оно возникает. Бог – это тот, о ком нам рассказывали истории, тот, кому мы молимся, когда ложимся спать, тот, кого благодарят за воскресным обедом, тот, о ком говорят в церкви, школе и других местах. Все это задает смысловое поле, внутри которого слово Бог может адекватно функционировать. В некотором особом смысле можно сказать, что слово Бог обобщает множество частных случаев того, чего никто никогда не видел. Эта трудность не должна нас сильно смущать. Если конкретно мыслящему ребенку нелегко удастся разглядеть в Боге предельное абстрактное обобщение – «основание бытия», то, без чего ничто не могло бы существовать, то, что объединяет абсолютно все вещи и т. д. – он не так много теряет. Бог все равно может остаться для него «другом Моисея», Матерью или Отцом. К тому же, по мере того как репертуар применения ребенком слова «Бог» к единичным неосозаемым вещам будет расширяться, соответственно будет достигаться уровень более широких обобщений. Обобщения могут быть ограничены узким набором историй и песнопений, но первые шаги к его расширению будут сделаны в сторону самых общих идей, таких, как «бытие».

Давайте подведем итоги. Когда психологи говорят об абстрактном мышлении, они говорят об абстрактном образе мысли. Конкретный ум организует предметы мысли в конкретной манере, не важно, доступны ли эти предметы чувственному восприятию или основаны на обобщениях. Нет причин, по которым конкретно или до-конкретно мыслящий ребенок не должен был бы думать о Боге в своеобразной манере, совершенно отвечающей его потребностям, хотя, естественно, и не покрывающей всех возможных образов мышления о Боге и всех значений слова «Бог». Из того, что дети не могут понять всего, не надо делать вывода о том, что они не могут понять ничего. Ребенок, даже когда он мыслит конкретно,

---

<sup>94</sup> Планета и герой фильма «Повелители Вселенной» (1987)

способен адекватно воспринимать определенные аспекты идеи Бога, даже если некоторые из этих аспектов абстрактны. Конкретный ум способен справляться и с неосознанным, и с всеобщим.

### Разносторонность конкретного ума

Другая проблема, с которой мы сталкиваемся, говоря с детьми о Боге, заключается в том, что мы часто недооцениваем возможности конкретного ума. Вероятно, нас вводит в заблуждение слово «конкретный». Мы склонны думать, что конкретное мышление ребенка отличается косностью и недостатком воображения, спонтанности и креативности. Вот что мы, вероятно, прочитываем в слове «конкретный». Однако после того как мы увидели, что конкретное мышление означает просто мышление, имеющее дело с предметами и людьми, данными в непосредственном опыте, мы можем увидеть и то, что нет причин, по которым этот склад мышления должен быть менее разнообразен и спонтанен, чем вещи, люди и ситуации, окружающие нас.

Во многом повинен теологический предрассудок, преувеличивающий степень, до которой Бог пребывает вне времени, пространства и нашего мира. Бог христианского вероисповедания – Бог одновременно конкретный и абстрактный, т.е. Он присутствует в нашей истории, нашем времени и пространстве, и все, что живет, живо Им. Хотя идея Бога включает в себя аспект неосознанности, есть множество историй, в которых Бога слышали, видели и даже осязали. Конечно, это только истории, которые в своем роде тоже неосознанны. Но не стоит игнорировать этот индивидуальный аспект, постоянно настаивая на вечности и вездесущности Бога.

Существует масса историй об ограниченности конкретного ума, однако очень редко мы слышим истории о силе и гибкости конкретного мышления. Вот, например, ребенок спрашивает, что у Бога было на ужин. Родитель отвечает, что Бог не нуждается в пище, потому что у него нет тела. «Что? – переспрашивает ребенок. – У него, значит, ноги растут прямо из головы?» Многие, кто слышат этот известный анекдот, делают вывод, что дети неспособны воспринимать концепцию Бога. Ниже приводится диалог, который демонстрирует экспрессивную силу и гибкость конкретного или точнее до-конкретного ума, поскольку ребенку, участвующему в нем, три с половиной года.

### **Пример 1**

*Ребенок:* Этого человека зовут мистер Птаха?

*Взрослый:* Да

*Ребенок:* Он что – птица? (*Смеется*)

*Взрослый:* А он похож на птицу?

*Ребенок:* Нет

*Взрослый:* Почему нет?

*Ребенок:* У птиц перья. (*Смеется*)

*Взрослый:* А на этом человеке не было перьев, правда? На нем была одежда. (*Смеются оба*)

*Ребенок:* И у птиц крылья.

*Взрослый:* Да.

*Ребенок:* Птицы умирают.

*Взрослый:* И люди тоже.

*Ребенок:* (*Молчание*)

*Взрослый:* Что значит умереть?

*Ребенок:* Попасть к Богу.

*Взрослый:* А где Бог?

*Ребенок:* На небе.

*Взрослый:* Но на небе ведь облака.

*Ребенок: (Смеется) Да, но если идти выше и выше и выше, за облака, и потом еще (переходя на тоненький голос) все выше и выше и выше, тогда ты попадаешь (шепотом) в маленький домик и в этом домике Бог.*

### **Интерпретация**

Маленький ребенок прекрасно понимал, что в идее локализации Бога на небе есть что-то не то, но не мог выразить этого понимания в форме последовательности изречений, логически следующих одно из другого. Иными словами, ребенок не мог сказать: «Под “небом”, я имею в виду символ того, что пребывает за пределами земли и нашей жизни. Я пытаюсь сказать, что Бог трансцендентен и что мертвые некоторым образом также переносятся в это иное измерение реальности».

Нет, ребенок не в состоянии ни говорить, ни мыслить в таких категориях, но зато он способен засмеяться над замечанием об облаках. Почему? Ребенок знает, что, высказывая свое предположение, взрослый, возможно, прикидывается непонимающим, играет с ним. Ребенок отвечает ему, переходя не от конкретного к абстрактному мышлению, но к буквальному использованию конкретных образов. Более того, ребенок драматизирует ситуацию, начиная говорить тоненьким голоском, означающим, что разговор идет о чем-то не совсем обычном, и это немного смешно, но в то же время и очень серьезно, как секрет, которым мы хотим поделиться.

Ребенок, будучи конкретным мыслителем, не способен привлечь наше внимание к абстрактному характеру слова «наверху». Он может решить задачу, лишь педантируя буквальное значение слова. Отсюда у нас возникает это «выше, и выше, и выше»... А то, что дом, в котором живет Бог, очень маленький – это конкретный способ ребенка изобразить то, что находится очень далеко. Ведь дома, на которые мы смотрим издали, кажутся маленькими. Бог, можно сказать, превращается в точку, исчезающую в бесконечной дали. И все же там есть дом. Ребенок возвращается к родному и близкому. Бог (каким-то образом) оказывается реальным персонажем, живущем в реальном месте, но это место не такое, как все другие места и он сам не таков, как все другие люди. Слово «наверху» имеет абстрактный смысл, но ребенок передает его конкретным образом. Он просто повторяет слово вновь и вновь.

### **Где же Бог?**

Если абстрактный ум способен к абстрактной теологической мысли, не способен ли равным образом конкретный ум к конкретной теологической мысли? Конкретная теология может быть столь же ортодоксальной, что и абстрактная теология, и при этом гораздо более живой.

Вот еще один пример. Разговор снова о том, где находится Бог.

### **Пример 2.**

*Первый ребенок (из примера 1): Он в маленьком домике на небе.*

*Второй ребенок (6 лет): Нет. Бог везде. Он здесь (тычет пальцем в скатерть) и на этой крошке хлеба (смеется).*

*Третий ребенок (8 лет): Это значит, он в наших сердцах и в наших мыслях и во всем.*

### **Интерпретация**

Младший ребенок мыслит интуитивно, т.е. до-конкретным умом. Созданный ситуативно-пространственный образ воспринимается им буквально. В то же время описываемая им реальность необычна (тоненький голос) и отдаленна (там, на небе, выше и выше). Второй ребенок находится на границе интуитивного и конкретного. Он уже знает, что



этот зримый образ не верен, что некоторые взрослые считают его неудачным, и, кроме того, он слышал от взрослых и других детей выражение «Бог везде».

Тем не менее, дети продолжают интерпретировать в конкретных терминах. «Везде» означает здесь, и здесь, и здесь, и там, и во всем этом вместе. Ребенок понимает при этом, что его попытка выразить обобщение, содержащееся в слове «везде», посредством умножения отдельных местопребываний, не совсем удачна, потому что она приводит к нелепым результатам, которые одновременно смешны и немного опасны: «Он здесь на этой крошке». Дети часто не упускают таких ситуаций: «Смотри, я давлю Бога» или «я съел его!» (смех).

Восьмилетний ребенок находится на границе конкретного и абстрактного. Этот ребенок знает, что «везде» применительно к Богу не означает простого сложения всех возможных мест пребывания, но отсылает нас к универсальному качеству человеческой эмоции и мысли, т.е. Бог в наших сердцах и в наших мыслях. Ребенок совершает переход от физических к психологическим категориям, он гуманизирует представление о Боге, говоря о нем как обитающем в том, что является отличительным и всеобщим признаком человека.

Могут возразить, что «самим детям даже в более старшем возрасте такая мысль никогда бы не пришла в голову, и они никогда не смогли бы выразить ее такими словами». Согласен, но что я хочу здесь сказать, это то, что конкретная теология третьего ребенка, хоть и конкретна, но гибка и оригинальна, и это настоящая теология<sup>1</sup>. То, о чем она говорит, не обязательно переводить в абстрактные категории, чтобы понять. Ее истина в ней самой. Ребенок не имел в виду, что Бог находится в его голове подобно горошине, лежащей в горшке. Это был бы лишь еще один пример пространственной локализации. Тот факт, что ребенок использовал множественное число и завершил свое высказывание повторным обращением к концепции вездесущности предполагает, что он прорвался от представления об отдельных местопребываниях к своеобразному утверждению всеобщей, но внутренней связи. Ничего из сказанного не лишено смысла, и это верно в отношении каждого из трех детей. Все они осмысленно говорят о Боге на доступном им уровне.

### Микробы и Бог

Давайте возьмем еще один заключительный пример детского конкретного мышления об абстрактной концепции Бога.

#### **Пример 3.**

*Первый ребенок (6 лет):* А что, микробы всюду?

*Взрослый:* Да, я полагаю, они проникают всюду, по крайней мере, в этом доме они везде.

*Первый ребенок:* Тогда они как Бог (*торжествующе*), потому что Бог везде. Смотри (*тыкая в скатерть*), вот микроб, а вот Бог (*смеется*).

*Взрослый:* Да, это то, в чем Бог похож на микробов. В чем Бог на них не похож?

*Второй ребенок (8 лет):* Микробов много, а Бог один.

### Интерпретация

Перед нами другой интересный пример различия между ребенком, интерпретирующим божественную вездесущность в терминах множественности местопребываний и ребенком, освоившим идею, что вездесущность Бога имеет качественно иной характер. Микробы, как воздух или атомы, могут иметь широчайшее, даже всеобщее распространение, но вездесущность Божья выражается не путем умножения количества отдельных локализаций, но путем противопоставления локальности тому, что в принципе не локализуемо.

Ответ старшего ребенка настолько сложен, имеет такой афористический вид, что невозможно уклониться от ощущения, что перед нами не просто расширение формулы «Бог один», конечно же, известной ребенку, но продукт его собственного творчества. Трудно поверить и в то, что здесь всего лишь игра в слова, произнесенные по памяти без понимания,

ведь сравнение микробов с Богом было, безусловно, уникальной чертой этого разговора – не то, чему ребенка могли учить в школе или церкви. Факт того, что ребенок оказался способным к контекстуальному применению известной ему формулы «Бог один» в противопоставлении ее множественности микробов, представляется мне выходящим за пределы возможностей конкретного мышления.

В то же время, хотя младшая девочка не может точно определить различие между микробами и Богом, для чего необходимо качественное сравнение, количественное сходство не ускользает от ее внимания. Более того, это сходство она устанавливает сама. Никто ей его не подсказывает, оно просто приходит ей на ум. Перед нами, очевидно, теологическая и биологическая концепции (две вполне абстрактные идеи), соотнесенные между собой оригинальным и занятным образом. Конкретная теология снова в действии.

Подведем итоги. Конкретный ум зачастую проявляет гибкость, оригинальность и разносторонность. Даже на стадии до-конкретного интуитивного мышления ребенок способен переходить от одной ассоциации к другой, обретая попутно прозрения, адекватные и удовлетворяющие запросам как детского, так и взрослого ума. Каждой форме рефлексии сопутствует теологический процесс; есть теология, подходящая для конкретного ума, точно так же как и другая, подходящая для ума абстрактного. Следует не только целенаправленно стимулировать готовность детей к абстрактному мышлению, но и поощрять их способность мыслить, опираясь на воображение, непосредственный опыт и конкретный язык.

### Добавление к «Беседам» Джона Халла

В подтверждение и развитие идеи Джон Халла о том, что дети младшего школьного возраста вполне способны оригинально и самостоятельно мыслить на богословские темы, предлагаем читателю собственную запись разговора о Боге с ребенком восьми лет.

*Взрослый:* Есть представление о том, что Бог везде вокруг нас. Но Он ведь Творец природы, значит, он должен существовать отдельно от нее, ну, например, где-то на небе. Как ты думаешь, как совместить одно с другим?

*Ребенок:* А о каком Боге говорят, что он везде: о Сыне или об Отце?

*Взрослый:* Я точно не знаю, а почему ты спрашиваешь?

*Ребенок:* Потому что может быть так, что Отец на небе, а Сын следит за порядком на земле.

*Взрослый:* Да, ты прав, ведь мы обращаемся к Святому Духу «иже везде сый и вся исполняяй», что значит «находящийся везде и наполняющий все вокруг нас», а к Отцу – «иже еси на небесех».

*Ребенок: (после паузы)* А я еще иногда думаю, что Бог Сын может быть одновременно и здесь, и там.

*Взрослый:* Как это, ты можешь объяснить?

*Ребенок: (после долгого раздумья)* Не могу.

*Взрослый:* Хорошо, я попробую тебе помочь. Может быть, это как с солнцем. Оно ведь очень далеко от нас, а лучи его, доходя до нас, согревают землю.

*Ребенок: (радостно)* Да, да, я так и думал!

### **Интерпретация:**

Положение Пиаже о неспособности детей младшего школьного возраста к формально-операциональному мышлению всегда была предметом резкой критики в отечественной педагогике и психологии. Предложенный пример дает представление о сложности проблем, за решение которых готов браться восьмилетний ребенок. Понимание им условия задачи (противоречия между концепциями имманентности и трансцендентности Бога) и нацеленность на ее конструктивное решение являются сами по себе красноречивым свидетельством способности его ума к совершению формальных операций.

Однако ребенок сразу же выбирает язык конкретной теологии – единственный теологический язык, которым он владеет, – для решения поставленной задачи. Он быстро нащупывает в круге известного ему теологического инструментария наиболее подходящие к данному случаю понятия и представления. Его подход к решению задачи обусловлен, таким образом, доступным ему базовым религиозным знанием и имеет отчетливо конфессиональный характер. Прав Джон Халл: слово Бог «будет принимать значение ситуаций, в которых оно возникает». Нет сомнения, что дети, воспитанные в монотеистических традициях, не разделяющих учения о триединстве, искали бы другой путь к решению поставленной задачи и опирались бы на другие исходные теологические понятия.

Несмотря на то, что взрослый удовлетворен решением, оно не вполне удовлетворяет самого ребенка. Чтобы не преувеличивать силу детской интуиции, предположим, что он просто вспомнил, как взрослые, рассказывавшие ему о Боге, неоднократно подчеркивали, что Бог один. В разделении «сфер влияния» между ипостасями он уловил, по всей видимости, угрозу единобожию. Поэтому он пытается теперь исправить как-то положение и восстановить распавшееся единство. Обращает на себя внимание, что как сама мысль, так и интенция к продолжению разговора целиком исходит от ребенка.

Ребенок не может объяснить свою мысль об одновременном присутствии Бога Сына «здесь» и «там». Но он упорно пытается (долгое молчание), и это показывает, что за его словами стоит некоторое видение, которое ему просто не удается облечь в слова. Потрясающая иллюстрация правоты учения М. Поланьи о тацитном знании!

Аналогия, предложенная взрослым, вызывает у ребенка неподдельную радость и облегчение. Она дает (пускай временное и несовершенное) решение затруднения, с которым столкнулся его ум. Она снова «ставит все на свои места» в привычном мире ребенка – мире, горизонт которого стал немного шире.

### Ч. 2. Гуманитарная методология в религиозном образовании

#### Глава 4. Феноменология

Начинать обозрение гуманитарных методов изучения религии с феноменологии исторически оправданно и логично. Появление феноменологии как универсального метода философского исследования знаменовало в истории новейшей европейской мысли поворот от скептической констатации недостижимости чистого опыта, установленной Кантом, к конструктивному преодолению недостаточности эмпирических методов и связанный с этим взлет интереса к методологической оснащенности гуманитарных дисциплин. Такие крупные теоретики гуманитарного научного знания, как М. Хайдеггер и П. Рикёр, вышли из феноменологической купели, сформировали свои взгляды и убеждения под прямым влиянием и обаянием феноменологической идеи. Показателен в этом отношении и пример Шлейермахера, которого некоторые исследователи относят к числу первопроходцев феноменологического подхода к религии, поскольку он прервал идущую от Канта и Гегеля традицию *открывать* сущность религии дедуктивным путем, исходя из общих требований своей философской системы, и предложил опираться на переживание священного как первичный факт религиозной жизни. Считается, что именно Шлейермахер совершил решающий для современной философии шаг к разработке научной методологии гуманитарных наук, заложив основы герменевтики. Повторяющаяся связь феноменологического настроения мысли с интересом к герменевтике не представляется случайной. Феноменология проложила то историческое русло, по которому гуманитарная культура мышления втекла в область научного изучения религии.

Тем не менее, можно ожидать, что отнесение феноменологического метода к числу гуманитарных может вызвать у ряда читателей недоумение. Его надо признать отчасти обоснованным, хотя бы потому, что основоположник феноменологии Э. Гуссерль, специалист в области точных наук, разрабатывал свою программу, предполагая, что его феноменология станет общим философским основанием всех научных дисциплин, а не только гуманитарных. Более того, в тех случаях, когда феноменология вылилась в отдельное направление той или иной науки, как это случилось, в частности, в религиоведении, специалисты в данной области знания, как правило, воздерживаются от того, чтобы считать это направление гуманитарным, справедливо акцентируя эмпирико-аналитические элементы феноменологического метода. В зарубежной религиозной педагогике можно встретить классификации, в которых феноменологические подходы к изучению религии в школе отождествляются с научно-религиоведческими и противоплагаются экзистенциальным или иным подходам с выраженным гуманитарным характером. По этой причине прежде, чем приступить к рассмотрению феноменологического метода по существу, необходимо сказать несколько слов в обоснование помещения феноменологии в ряду гуманитарных методов.

Помимо ссылки на отмеченную историческую тенденцию, в силу которой феноменология фактически развивалась в сторону конвергенции с герменевтикой, можно указать на ряд характерных методологических особенностей феноменологии, свойственных гуманитарному исследованию и ответственных, по всей видимости, за такое развитие. В первую очередь, необходимо отметить нацеленность феноменологического исследования на *понимание* изучаемых феноменов. В области изучения религии феноменология в сравнении с другими подходами (история, психология, социология религии и др.) проявляет повышенную чуткость к проблеме адекватной репрезентации и интерпретации незнакомых явлений религиозной жизни. Эта ее родовая черта обусловлена тем, что исторически феноменология религии сложилась как ответ на неудачи религиоведения. Тщательное знакомство с нетеистическими религиозными

традициями, интенсификация межрелигиозных контактов убедили исследователей XX века в том, что многочисленные попытки построения единой теории религии, предпринимавшиеся после Гегеля (Фейербах, Тайлор, Фрейд, Дюркгейм и другие), разбиваются о фактическую неспособность европейских исследователей адекватно понимать религии других частей света вследствие имплицитно присутствующей в их методологии европейской рационально-теистической установки. Принося с собой готовые комплекты концептуальных форм, по которым предстояло разложить изучаемые явления для их объяснения, исследователи оказывались в замкнутом круге своих собственных представлений о религии. Основная интенция феноменологии религии, при всем многообразии ее частных проявлений, состояла в стремлении вырвать исследователя из этого замкнутого круга. Первое, что для этого требовалось – дать ему увидеть несостоятельность своих претензий на адекватное восприятие предмета, а значит, пробудить интерес к подлинному пониманию чужой религии. Такие характеристики гуманитарной исследовательской культуры как контекстуальная интерпретация, внимание к детали и осторожность в суждении, опирающаяся на аксиому неполноты знания, возникли как естественное следствие изменившейся установки.

Вторая важная особенность феноменологического исследования, прямо связанная с первой, заключается в освобождении исследователя от диктата методологических предписаний, налагавшихся на него научной школой. Опасность такого диктата заключалась не только в потере адекватности восприятия внутри отдельной научной школы, но и в потере возможности взаимодействия разных школ. В этом отношении феноменология также была призвана исцелить болезни классического религиоведения, и если говорить шире – научного исследования вообще. Именно эта установка феноменологической школы Гуссерля позволила Г. Гадамеру назвать ее самой правдолюбивой и совестливой философской школой, существовавшей в те годы в немецких университетах.

К началу XX века в исследовании религии сложилась ситуация «интеллектуальной шизофрении», позволившая растащить целостный феномен религии на части, которыми «ведали» разные науки и которые вследствие этого никак не соотносились между собой. Новаторство феноменологического метода – и в его первоначальном трансценденталистском замысле, и в экзистенциально-герменевтической модификации – заключалось в том, что он давал гносеологическую санкцию на «вынесение за скобки» при исследовании религиозного феномена всех теоретических предпосылок и методологических норм, обусловленных существованием академических стандартов в области смежных дисциплин (история, философия, социология и т. д.). За счет возможности сфокусироваться на первичном «трансцендентальном» (или экзистенциальном) основании религиозного опыта знание становилось более целостным и «приближенным» к предмету. Конечно, феноменология была не свободна от собственной методологии, но в основу этой методологии впервые полагался отказ от априорных установок в понимании религиозного феномена. По мнению французского феноменолога М. Мерло-Понти, определяющим в феноменологическом складе мысли является попытка понять и описать религиозный опыт, не исходя из внешних по отношению к религии философских установок, а «изнутри». Предпринятая феноменологией попытка **увидеть религию такой, какой она представляется религиозному человеку**, т. е. в ее непосредственной данности, несомненно, может рассматриваться как шаг на пути утверждения intersubъективной природы знания, свойственной гуманитарной культуре мысли.

Немаловажно и то обстоятельство, что феноменологическое рассмотрение религии выдвигает на первый план категорию *религиозного опыта*. Ведущая позиция религиозного опыта в структуре религиозного феномена означает признание существенной субъективности постигаемых смыслов, их неотрывности от личностных



восприятий и переживаний религиозного субъекта. Признание субъективности неустранимым элементом религиозного знания прямо требует гуманитарного отношения к предмету.

Наконец, следует обратить внимание на базисную роль, которую выполняет в феноменологической программе представление о познании как существенно *интенциональной* деятельности субъекта. Это представление, воспринятое Гуссерлем от своего учителя Франца Brentano, позволяет рассматривать феноменологию в ряду тех философских учений, которые подготовили почву для постмодернистского переворота во взглядах на объективность научного знания и для реабилитации внерациональных форм познавательной деятельности. Феноменология с этой точки зрения послужила мостом от сциентистской парадигмы с ее завроженностью культом точного объективированного знания к гуманитарной парадигме, акцентирующей неустранимость и функциональную значимость субъективной установки в познании, включая интенциональность.

Уже из этого краткого вступления читатель мог получить представление о некоторых характеристических признаках феноменологического метода изучения религии. Это

- нацеленность на адекватное понимание религиозных феноменов и связанная с ней настроенность в отношении теоретических предпосылок и априорных представлений о религии, закладываемых научной школой;

- центральная роль религиозного опыта в предметном поле исследования и связанный с этим интерес к процессам смыслообразования в религиозной жизни;

- представление об интенциональном характере познавательной деятельности и обусловленное им критическое отношение к идеалу объективного дистанцированного знания о религии, доминировавшего в религиоведении прежних времен.

Теперь нам предстоит взглянуть на феноменологический метод чуть ближе и попытаться определить, в чем же он состоит по существу, а с тем вместе и связать между собой эти пока разрозненные характеристики.

\* \* \*

Всякий желающий составить простое и ясное представление о том, в чем состоит феноменологический метод, встречается с затруднением. Это затруднение обусловлено некоторой двойственностью, если не противоречивостью, свойственной самому методу. С первого взгляда феноменология представляется предприятием, смысл которого раскрывает само название в его кантианских коннотациях: это метод, сосредоточивающий внимание исследователя на конкретных явлениях и не покушающийся на познание скрытых (ноуменальных) сущностей. В таком упрощенном понимании феноменологическим легко объявить любое исследование, не претендующее на особую глубину и ограничивающееся описательным планом, построенным по принципу вычленения сходных явлений. К сожалению, популярность феноменологии в какой-то мере обязана именно этому описательному ее характеру и той необыкновенной легкости мысли, которую она, соответственно, сулит исследователю.

На самом деле, *дескриптивное* понимание феноменологии не лишено основания, и в научном религиоведении оно достаточно широко распространено. Так, автор обстоятельного исследования «Феноменология религии: восемь современных определений сущности религии», Джозеф Д. Беттис указывает на три характеристические черты феноменологического подхода, отличающие его от подходов, принятых в философии религии:

1. Он не сосредоточен только на религиозных идеях и доктринах, но включает в сферу рассмотрения и описания все формы религиозной активности (ритуалы, символы, мифы, доктрины и т. п.).

2. Он признает культурно и исторически обусловленные формы религиозной жизни единственной подлежащей исследованию реальностью и не пытается обнаружить «за ними» некоей скрытой (естественной) религии.
3. Он нацелен в большей степени на описание, нежели на объяснение специфических явлений религиозной жизни<sup>95</sup>.

Такое описание можно признать аккуратным, но едва ли достаточным, в частности потому, что в религиоведении практикуются и иные подходы к определению феноменологии. К примеру, В. Гараджа указывает, что «предметом феноменологии признается религиозный опыт», а «задача феноменологии заключается в анализе структуры религиозных явлений, а не в установлении внешних черт сходства различных верований»<sup>96</sup>. Анализ – это не описание, а под «структурой религиозных явлений» понимается, по всей видимости, нечто более скрытое, чем «культурно и исторически обусловленные формы религиозной жизни». Таким образом, два представленных понимания с трудом согласуются между собой.

Прекрасно сознавая недостаточность дескриптивной характеристики и вместе с тем ее важность для различения философии и феноменологии религии, Бред Кристенсен, один из основоположников феноменологии религии, позиционировал последнюю в ряду религиоведческих дисциплин «где-то между историй и философией религии». Феноменология, по Кристенсену, – это одновременно «систематическая история религии и прикладная философия религии». Она «не пытается сравнивать религии как системы, но вычленяет из исторического контекста сходные факты и феномены, встречающиеся в различных религиях, и изучает их в сопоставлении друг с другом»<sup>97</sup>.

Заложенное в феноменологическом методе стремление удержаться от теоретических предпосылок, загораживающих от нас предмет познания, и в то же время нежелание отказаться от задач анализа, сопоставления, систематизации, т.е., в конечном счете, выявления «скрытых сущностей», может восприниматься как **внутреннее противоречие феноменологического подхода**. Действительно, коль скоро этот метод придает значимость непосредственному переживанию священного (религиозному опыту) и декларирует возможность исследователя интуитивно или эмпатически проникать в смысл чужого религиозного переживания, постольку он опирается на представление о всеобщей *естественной* религиозности человека. «Мы никогда бы не были в состоянии описать сущность религии, если бы не знали на своем опыте, что представляет собой религия (нет: сущность религии!)», – пишет Кристенсен<sup>98</sup>. Но религия, как утверждает сама феноменология, существует только в своих конкретно-исторических формах. Таким образом, в самой возможности исследователя узнавать и тем более сопереживать религиозный опыт в его историческом многообразии имплицитно содержится идея общей *естественной* религии, против которой феноменология эксплицитно восстает. Совершенно справедливо критикуя любые варианты теорий «единой религии» за то, что в них игнорируется убежденность верующих в существенной значимости самых, казалось бы, частных и малозначительных элементов их веры, феноменология, тем не менее, не вполне отвечает на вопрос о том, как вообще возможно *объективное* изучение религии, если степень знания здесь прямо зависит от участия в жизни религиозной общины. Надо заметить, что стремление снять это противоречие было фактором, определившим развитие феноменологии в сторону конвергенции с герменевтикой.

<sup>95</sup> Bettis, Joseph Dabney (ed.). *Phenomenology of Religion: Eight Modern Descriptions of the Essence of Religion*. – New York and Evanston: Harper & Row, 1969. – P. 3

<sup>96</sup> Гараджа В.И. Религиоведение: Учеб. пособие. – 2-е изд., доп. – М.: Аспект Пресс, 1995. - С. 67

<sup>97</sup> Bettis. *Phenomenology...*, p. 37

<sup>98</sup> Там же, с. 45

Некоторые исследователи предлагают выходить из противоречия путем различения двух феноменологий: дескриптивной и герменевтической, находя истоки и той, и другой у самого Гуссерля. На наш взгляд, такого удвоения не требуется. Чтобы избежать односторонне поверхностного взгляда на феноменологию, достаточно вспомнить, что гуссерлианский метод познания состоит из двух этапов. Первый, *феноменологическая редукция*, заключается в последовательном «вынесении за скобки» всех предпосылок знания и «приостановки всех экзистенциальных суждений», вплоть до неявной естественной веры в существование мира. По сути речь идет об особом медитативном опыте, в котором познающий пытается как можно более четко осознать, что в познаваемом есть оно само, а что – интенция познающего. Эта попытка разделить в опыте две взаимодействующие стихии (*noemata* и *noeses* в терминологии Гуссерля) должна иметь результатом *проясненное* и очищенное от апперцепционных и рефлексивных наслоений (от привносимого в знание трансцендентального материала, по Канту) видение предмета (*noema*) в его конкретной и непосредственной данности, а вместе с тем – и более четкое видение второй, активной стороны опыта: интенции, конституирующей мир через «смыслосозидающие акты-озарения». Необходимость этой процедуры обусловлена тем, что интенциональность сознания сама лежит вне сознания. Она проявляется в том, что сознание произвольно и в значительной степени бессознательно наделяет значениями предметы внешнего мира. Основная идея феноменологии связана с верой в возможность отделения усилием ума этих прилепленных к предметам значений от самих предметов, так что последние предстают перед исследователем в своем первоизданном виде, а первые становятся ценнейшим материалом для самопознания, поскольку представляют собой объективированные, запечатленные в значениях акты интенции.

Все, что связано с предубеждением феноменологии в отношении теоретических предпосылок знания и требованием не выходить за рамки конкретных наблюдаемых феноменов, реализуется на этом этапе. За ним, однако, следует второй, названный Гуссерлем «*эйдетическая редукция*». На этом этапе перед исследователем стоит задача сделать шаг от непосредственно наблюдаемого и освобожденного от интенциональных предсуждений отдельного предмета к его *эйдосу* – нередуцируемой чистой сущности (совершить переход от чувственно созерцаемого отдельного дерева к умосозерцаемой идее дерева). Этот акт проникновения в сущность предмета совершается исключительно силой интуиции, однако его результаты рациональны и объективируемы (интерсубъективны) не менее, чем математические объекты. Поэтому аналитические процедуры также не исключаются методом Гуссерля. Они начинают работать позже, помогая выстраивать «добытые» феноменологическим методом знания в систему.

Таким образом, Гуссерль как интуитивист и реалист в философском смысле этого слова не только не отвергал «скрытых сущностей», ассоциированных с универсальными понятиями, но считал их конечной целью и подлинным предметом познания. И в этом надо видеть одну из основных причин того, почему феноменология заняла такое видное место в области исследования религии. В этой области вопрос о «весовом соотношении» в опыте *noeses* и *noemata* – религиозного воображения и невидимого, но реально присутствующего предмета религиозного почитания – стоит настолько остро, что воздвигает непреодолимые идеологические барьеры между теми, кто оказывается не вполне согласным с «весовыми оценками» друг друга. Речь идет не только о противостоянии атеистов и верующих, но и о широком спектре гораздо более тонких расхождений, касающихся вопросов о мере участия человека в принятии религиозного откровения.

Иван Карамазов, увидев в кошмаре черта, честно пытался усомниться в наличии *noema* в этом явлении, приписав его полностью своему больному воображению, и держался этой версии с большим упорством, пока черт не вынудил его запустить в себя стаканом чая. Феноменологическое рассмотрение болезненного религиозного опыта Ивана вряд ли

будет характеризоваться меньшей готовностью к обобщениям, чем, скажем, психиатрическое. И в том, и в другом рассмотрении конкретная история Ивана сможет выступать как *случай*, дающий ключ к познанию или пониманию феномена *видения чертей*, разве что контекстом рассмотрения, определяющим характер выводов и обобщений, будет выступать в одном случае болезнь конкретного Ивана, а в другом – религиозные искания того же Ивана. Более важное отличие феноменологического подхода к изучению религиозных явлений заключается в том, что случай, подобный тому, что произошел с Иваном, будет описываться и пониматься в религиозных категориях, а не в медицинских, к примеру, в то время как другие подходы к изучению религии будут оперировать категориями своих материнских наук (историческими, социологическими, психологическими и проч.). Еще более важное отличие заключается в том, что исследователь, практикующий феноменологический метод, будет воздерживаться от окончательных суждений о соотношении *noesis* и *noema* в структуре рассматриваемого религиозного опыта, коль скоро испытавший его человек сам старается либо умалчивать об этом, либо признается, что не может об этом судить (ср. 2 Кор. 12.1-4). Задача раскрытия этого соотношения задает горизонт феноменологического исследования. Другие традиции и школы проявляют значительно большую определенность и смелость в этом вопросе, ставя в начало то, что в феноменологическом методе находится в конце. Врач, вызвавшийся вылечить медикаментозными средствами больного от навязчивых видений, должен иметь вполне определенное представление о природе этих видений, весьма отличное от представлений, которые, по всей видимости, должен иметь священник, вызванный освятить помещение, в котором побывал черт.

Переключая интерес исследователя на религиозный опыт как первичный феномен религиозной жизни, феноменология тем самым задает диалектическую установку на понимание религии, которая, как уже говорилось выше (глава 3), методологически исключает возможность рассматривать одну из сторон субъект-объектной структуры опыта отдельно от другой. Это дает феноменологии религии важное преимущество над подходами, берущими за отправную точку либо внутренний мир человека, либо внешнюю ему реальность. Диалектика оставляет больше пространства для недосказанности, для тайны, равно умерщвляемой материализмом и психологизмом. В этом отношении она более совместима с религиозным мироощущением и богословскими интерпретациями религиозных явлений. Но, с другой стороны, после Канта категория опыта попадает в центр внимания и при обосновании научного знания. В этом пункте феноменология оказывается востребованной также и современными тенденциями развития философии науки. Как отмечает В.С. Степин, сегодня внутринаучные, когнитивные факторы действуют в направлении активизации междисциплинарного взаимодействия. Эта общенаучная тенденция имеет особенно важное значение в области гуманитарных наук, где «метод “объективного” или “внешнего” изучения должен сочетаться с методом его изучения “изнутри”, с точки зрения людей, образовавших социальные и экономические структуры и действующих в них»<sup>99</sup>. Таким образом, феноменология объективно содействует сближению научного религиоведения и богословия, что следует считать ее важным социальным вкладом в религиозную жизнь современного общества, имеющим прямые педагогические последствия.

Для прояснения роли, которую сыграла феноменология в изучении религии, полезно обратиться к оценке ее значения в преодолении кризиса психологии, как ее видел со своих материалистических позиций Л.С. Выготский. В работе «Исторический смысл психологического кризиса» он писал: «Феноменология (описательная психология) исходит из коренного различия между физической природой и психическим бытием. В природе мы различаем явления в бытии. “В психической сфере нет никакого различия

---

<sup>99</sup> Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 668

между явлением и бытием” (Э. Гуссерль). Если природа есть бытие, которое проявляется в явлениях, то этого совершенно нельзя утверждать относительно психического бытия. Здесь явление и бытие совпадают друг с другом. Трудно дать более четкую формулу психологического идеализма. А вот гносеологическая формула психологического материализма: “Разница между мышлением и бытием в психологии не уничтожена. Даже относительно мышления ты можешь различать между мышлением мышления и мышлением самим по себе” (Л. Фейербах). В этих двух формулах сущность всего спора. <...> В признании коренного различия психики от физической природы таится отождествление явления и бытия, духа и материи внутри психологии, решение антиномии путем устранения в психологическом познании одного члена — материи, т. е. чистой воды идеализм Гуссерля. В различении явления и бытия внутри психологии и в признании бытия истинным объектом изучения выражен весь материализм Фейербаха. Я берусь перед целым синклитом философов — как идеалистов, так и материалистов — доказать, что именно в этом заключена суть расхождения идеализма и материализма в психологии и что только формулы Гуссерля и Фейербаха дают последовательное решение проблемы в двух возможных смыслах; что первая есть формула феноменологии, а вторая — материалистической психологии»<sup>100</sup>.

Здесь интересно, во-первых, то, что Фейербах выступает антиподом Гуссерля, в то время, как в некоторых зарубежных изданиях, включая уже цитированную книгу Дж. Беттиса, Фейербах занимает место среди философов, практиковавших феноменологический подход к пониманию религии. Это несоответствие ярко иллюстрирует неоднозначность понимания самой феноменологии и заставляет задуматься над тем, в чем тут дело: в том ли, что кто-то из двоих не прав, или в том, что феноменология в психологии и в области изучения религии – это разные вещи, или в чем-то третьем. Во-вторых, возникает вопрос, можно ли аналогичным образом оценить значение феноменологии в науке о религии и сказать, что она исходит из коренного различия между бытием религиозного субъекта и природой, в данном случае, очевидно, божественной.

Отвечая на эти вопросы, удобно воспользоваться еще одной цитатой из той же работы Выготского: «Для Гуссерля феноменология так относится к психологии, как математика к естествознанию». Что если поставить на место психологии религиоведение? Нам представляется, что формула, наверное, сохраняла бы свою силу, если бы в данном случае на роль *математики* не претендовало догматическое богословие или «буква Закона» в иных религиозных традициях. Оказываясь между двумя мирами, феноменология религии, как и в случае с психофизической проблемой, старается сохранить единство объекта. Забирая в состав своего предмета все то, что отказывалась признавать «своим» физика и физиология, феноменология заявила о своем намерении изучать *чистые* психические явления. Точно так же в религии она претендует на изучение чистых форм религиозности, не сковывая себя никакими онтологическими предположениями. Феноменологическим в атеистической по содержанию идее Фейербаха был сам методический ход к раскрытию сущности религии через анализ религиозного же сознания. Столь же феноменологичны подходы, усматривающие сущность религии в интуитивном узнавании трансцендентной природы бытия (Ж. Маритен). Феноменологический метод, больше, чем какой-либо другой, оказывается идеологически нейтральным в отношении возможных решений, и в этом его научная сила. Он оказывается последовательным в удержании своего предмета. Его предмет – религия, т.е. *отношение* человека к трансцендентному, а не трансцендентное само по себе. Именно поэтому категория религиозного опыта оказывается для него центральной, и именно поэтому он может терпеть рядом с собой богословие, а богословие может терпеть его.

---

<sup>100</sup> Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — С. 161



Появление феноменологии ознаменовало и прекращение жесткого противостояния научного и апологетического подходов к описанию и объяснению религии, продолжавшегося почти два века, и вступление религиоведения и богословия в более зрелую пору. Характерными чертами и безусловно позитивными приобретениями этой поры стала большая осторожность в оценках со стороны ученых, большая самокритичность со стороны богословов и большая открытость к сотрудничеству с обеих сторон. Как полагал Н. Смарт, усвоение способности к научной рефлексии теологическим сознанием, с одной стороны, и снижение давления религиозного авторитета в интеллектуальной деятельности – с другой, обеспечили возможность «дистанцироваться от собственной личной позиции, что позволило исследовать религию доброжелательно и в то же время объективно»<sup>101</sup>. Благодаря феноменологии открылась казавшаяся нереальной во времена Просвещения перспектива такого изучения религии, которое оказывается этически приемлемым и гносеологически продуктивным с точки зрения и науки, и веры.

Именно в этом, по нашему мнению, заключается главная инновационная ценность феноменологического метода преподавания и изучения религии в школе. Феноменологический метод предоставляет возможность **избежать идеологической избирательности интерпретаций** религиозных переживаний и представлений. Он позволяет установить и научно обосновать такую культуру отношений участников педагогического процесса к предмету изучения и между собой, которая учит возрастать в религиозном понимании и взаимопонимании, не навязывая и даже не предполагая общности взглядов на достоверность религиозных верований. В российском образовательном контексте это особенно важно, поскольку указанная избирательность, унаследованная российским религиоведением от научного атеизма, до сих пор является одним из коренных недостатков отечественной научной традиции изучения религии. Без его преодоления невозможно нормальное развитие методологии школьного религиозного образования.

\* \* \*

Вопрос о способах применения и о принципиальной применимости феноменологической идеи к школьному изучению религии обсуждался в западной религиозно-педагогической литературе много и горячо. Выше (глава 2) читателю уже были представлены критические соображения М. Гриммита о неполном соответствии феноменологического подхода задачам школы и о необходимости дополнять и усиливать его включением в учебный процесс нерелигиозного материала, более знакомого школьнику и отвечающего его насущным переживаниям и проблемам. Эта критика нашла широкое понимание и поддержку среди религиозных педагогов. Надо заметить, что критике по большей части подверглись те черты феноменологического метода, которые сближают его с общей сциентистской установкой на изучение религии, а не выделяют из нее. Иными словами, феноменология критиковалась за излишнюю научность, а не за ее недостаточность, и это лишний раз подчеркивает переходную роль, которую играет феноменологический метод в становлении гуманитарной религиозно-педагогической парадигмы. Роберт Джексон, руководитель Уорвикского проекта, фрагмент книги которого будет представлен ниже, выделил пять таких черт, ставших основной мишенью массовой критики:

1. перенос интереса на внешние непосредственно наблюдаемые проявления религиозной жизни и практики и недостаток внимания к мотивациям религиозных людей;
2. слишком широкий охват религий, порождающий поверхностные и тривиальные представления о религиозной вере;

<sup>101</sup> Smart, Ninian. The Phenomen of Religion. – Macmillan Press, 1973. – P. 9

3. тематическая организация учебного материала, из-за которой одна религия путается с другой;
4. оторванность содержания образования от личного опыта и интересов большинства школьников;
5. уход от вопросов об истине и обусловленный этим скрытый релятивизм.

Соглашаясь с доводами критиков, Джексон в то же время выражает свое несогласие относить эту критику к феноменологическому методу как таковому и считает более справедливым относить ее к отдельным не самым удачным методикам, выдаваемым за воплощение феноменологической идеи.

По нашему убеждению, для наиболее полного раскрытия дидактического потенциала феноменологического метода в школьном религиозном образовании, под ним следует иметь в виду не столько конкретную методическую процедуру, сколько тот **особый склад или настрой мысли**, о котором писал известный французский феноменолог М. Мерло-Понти. Феноменологическое рассмотрение религии настраивает определенным образом все компоненты образовательного процесса, выдвигая в качестве образовательной цели адекватное понимание религиозной жизни, т.е. способность увидеть эту жизнь глазами религиозного человека, представителя изучаемой религиозной традиции.

О том, как отражается феноменологический метод на формах организации образовательного процесса и взаимодействия их участников, вкратце уже было сказано. Стремление представить религию аутентичным образом поощряет участие в образовательном процессе носителей религиозной традиции, благодаря чему голос религиозных служителей, богословов и просто верующих становится крайне желательным элементом знакомства с традицией. Рефлексивный характер рассмотрения позволяет участникам абстрагироваться от собственных предпочтений и взглянуть на свою и чужую религию как бы внове и со стороны, чем поддерживается светское и научное качество дискурса. Ставка, которую метод делает на эмпатию, на возможность intersubъективной передачи знания и причастности к чужому опыту, поощряет диалог. Педагогическое взаимодействие в целом приобретает гуманитарные качества.

О том, что представляет собой феноменологическое религиозное образование в содержательном и операциональном плане, следует сказать подробнее. И начать лучше с вопроса о том, *что* принимается феноменологическим методом за предмет изучения на уроках религии.

Применительно к формированию содержания религиозного образования феноменологический подход обычно идентифицируется по следующим признакам:

- «точечное» построение содержания: отказ от попытки охватить все многообразие форм и явлений религиозной жизни изучаемой традиции в пользу тщательного рассмотрения отдельных отобранных феноменов;

- типологизация вычлененных из конфессионального контекста феноменов по признакам формального сходства, что находит выражение либо в тематическом построении содержания (распределении учебного материала по темам: религиозные праздники, священные тексты, храмы и т.д.), либо в последовательном рассмотрении различных планов, или «измерений» религиозной жизни (как в феноменологической модели Смарта);

- намеренное включение в содержание феноменов, относящихся к «экзистенциальному измерению» религиозной жизни, т.е. религиозных переживаний и деяний, способных вызвать непосредственный личный отклик учащихся и выполняющих в этом качестве дидактическую и воспитательную функцию примера,

- поликонфессиональный характер содержания, позволяющий вносить в учебный процесс элементы сравнительного религиоведения.

Если опираться на введенное выше представление о феноменологическом методе как особом настрое мысли, главным в котором является не столько особый выбор предметного поля исследования, сколько особый ракурс рассмотрения предмета, надо признать все перечисленные идентификационные признаки вторичными. С собственно феноменологическим в такой идентификации смешиваются общие методические установки, характеризующие обогащение современного религиоведения гуманитарным складом мысли. Более существенным признаком феноменологического подхода нам представляется такой способ построения содержания религиозного образования, который **заостряет внимание учащихся на диалектической субъект-объектной природе религиозного знания и опыта.** Потенциал феноменологии реализуется в той степени, в какой удастся вскрыть присутствие в религиозном феномене как интенции верующего, так и реальности веруемого, без которых религиозное знание вырождается либо в отвлеченную догму, не могущую задеть живого религиозного чувства учащегося, либо в пустую мечтательность и фантазерство. Содержание религиозного образования в этом случае понимается не только как сумма внешних религиозных содержаний, транслируемых в форме педагогически адаптированного коллективного опыта предыдущих поколений (традиции), но и как сумма психологических новообразований, «прогрессивных свойств и качеств личности», по В.С. Ледневу, составляющих в данном случае качество *религиозности* человека. Соответственно особенно важную роль в разработке теории содержания феноменологического религиозного образования приобретают те концепции религии, в которых указанная диалектичность находит свое полноценное отражение.

В истории науки, как и других областей человеческой деятельности, наиболее конструктивный вклад в развитие вносят порой самые радикальные и разрушительные концепции (ср. «Эмиль» Руссо). В феноменологии религии такую роль сыграла деструктивная концепция У. Смита. Развивая идеи У. Джемса о необходимости проводить разграничение между религией «личной», живым источником веры и религиозным культом, «являющимся продуктом религиозных воззрений целого общества», У. Смит выдвигает концепцию, принципиально отвергающую понятие религии: «То, что люди обозначают обычно и преимущественно словом *религия*, может рассматриваться с большим основанием и продуктивностью как два качественно различных, но одинаково динамичных фактора: как историческая *кумулятивная традиция* и личная вера конкретного человека. В вербальном плане я серьезно полагаю, что такие термины, как христианство, буддизм и проч., должны быть забыты как не выдерживающие критики. Термин *религия* слишком многозначен, его тоже лучше оставить. Единственное эффективное значение, которое ему может быть усвоено – это *религиозность...*»<sup>102</sup>. Идея расщепления религиозной жизни на две реальности, одна из которых всецело лежит в области личной религиозности человека, а другая имеет источник в области социального и культурно-исторического бытия, может рассматриваться как онтологическая проекция и доведение до определенной крайности феноменологического представления о качественной двусоставности опыта. Она служит хорошей аналитической пропедевтикой к осуществлению феноменологических процедур прояснения религиозных смыслов. О влиятельности идеи Смита в западной религиозной педагогике говорит хотя бы тот факт, что на нее опирается Р. Джексон при обосновании уорвикской интерпретативной модели.

Существенным недостатком деструктивной концепции религии Смита с феноменологической точки зрения следует признать отсутствие разграничительной линии между феноменальным и ноуменальным в религиозной жизни, т.е. того различия, вне которого концентрация феноменологического метода на изучении внутренней структуры опыта теряет добрую долю смысла. Этот недостаток восполняется в другой весьма схожей

---

<sup>102</sup> Smith, Wilfred Cantwell. *The Meaning and End of Religion*. – New York: Macmillan Co., 1963. – P. 194

версии феноменологической концепции религии, развитой русским мыслителем Иваном Ильиным. Вообще значение книги Ильина «Аксиомы религиозного опыта» для развития отечественной религиозно-педагогической традиции трудно переоценить. Нам еще предстоит вернуться к ней в последней главе, чтобы приоткрыть малую часть ее сокровищ в контексте размышлений об автономии личности в религиозном образовании. Здесь мы ограничимся лишь феноменологическими взглядами Ильина, ценность которых усугубляет то обстоятельство, что Ильину довелось лично учиться у Гуссерля в 1910 г. во время своего пребывания в Германии.

Ильин различает в структуре человеческой религиозности не два, как Смит, а три компонента: *религиозный акт*, *религиозное содержание* и *религиозный Предмет*, подчеркивая при этом, что «это не есть школьное различие рассудочной философии, но живое и драгоценное, всеми религиями предполагаемое, но далеко не всеми сознаваемое существенное различие»<sup>103</sup>. Религиозный акт в структуре религиозности человека первичен, и поэтому в числе аксиом религиозного опыта первое место у Ильина занимает аксиома *субъективности*: «Религия как связь с Богом осуществляется и пребывает прежде всего внутри человека; она состоит прежде всего из известных, внутренних, «имманентных» человеку переживаний его и без них – невозможна»<sup>104</sup>. Или, в более краткой формуле, «человеческая религия по переживанию есть состояние субъективной души»<sup>105</sup>. Из этой аксиомы далее выводится представление об автономии духа как необходимой «личной форме» всякой настоящей религиозности.

Говоря о субъективности религиозного опыта, Ильин, однако, не утверждает, что всякий опыт такого рода *только* субъективен. Здесь перед нами кантианская идея, перевернутая в зеркале гегельянства Ильина. Если у Канта знание рождается из опыта, но не только из него (и так вводится представление об активности трансцендентального субъекта), то у Ильина религиозный опыт коренится в субъективности, но не только в ней – и отсюда делается шаг к аксиоме предметности. Религиозный опыт «есть опыт реальности и притом объективной реальности, не мнимой, не кажущейся, не субъективно-иллюзорной». Религиозная автономия не есть «разнуздание фантазии и чувства», она состоит не в том, что каждый придумывает себе веру, но в свободном движении к духовному совершенству. «Говоря о Предмете религиозного опыта, – пишет Ильин, – я разумею... действительное совершенство, обладающее объективной реальностью, т.е. Бога»<sup>106</sup>. Эта высшая реальность, постигаемая или касаемая душой в религиозном акте, есть ноуменальная глубина религиозной жизни.

Религиозная автономия (субъективность) и религиозная предметность (объективность), по Ильину, суть «взаимные корреляты и координаты». Корреляты – потому, что обретают друг через друга свой жизненный смысл: «ибо смысл автономии в том, чтобы искать предметности и добывать свое предметное наполнение, а смысл предметности в том, чтобы найти себе в человеческой душе свободное и добровольное принятие»<sup>107</sup>. Координатами же их можно назвать потому, что этими величинами определяется, измеряется истинная религиозность.

Религиозный Предмет, трансцендентный в своей природе, дан религиозному сознанию в виде религиозных *содержаний*. Необходимость введения этого третьего измерения религиозной жизни, соответствующего «кумулятивной традиции» Смита, обосновывается Ильиным двояко. Во-первых, через очевидную не-субъективность, объективную наличность тех религиозных богатств («храм, икона, св. Писание и предание,

<sup>103</sup> Ильин с. 121

<sup>104</sup> Там же, с. 41

<sup>105</sup> с. 46

<sup>106</sup> с. 113-117

<sup>107</sup> с. 134

догмат богословия, словесная ткань молитв, обряд, таинство, каноны и каноническое право, сан, иерархия, пастырство, мудрость покаянных правил и советов»), которые, хотя и требуют субъективного восприятия и опыта, но обращены ко всем и составляют совокупное достояние верующих<sup>108</sup>. Во-вторых, собственно феноменологически, через рассмотрение психической жизни как «потока “содержаний”, несомых “состояниями”», через необходимость различать в непрерывно текущем потоке психических состояний акты и их содержания (ср. *poesis* и *poema* Гуссерля), так что первые подвержены законам психологии и физиологии, а вторые – нет<sup>109</sup>. Религиозные содержания диалектически связаны, с одной стороны, с актом, с другой – с Предметом веры, причем в обоих случаях связь эта может нарушаться или искажаться, усиливаться или ослабляться взаимными влияниями.

Именно последний элемент представленной структуры – «религиозные содержания» - рассматривается обычно в качестве содержания религиозного образования. Главный (и грандиозный) вклад феноменологии в религиозно-педагогическую теорию заключается в утверждении несамостоятельности данного элемента структуры, а, следовательно, и непродуктивности таких моделей изучения религии, которые ограничивают горизонт восприятия религиозной жизни историческим и социокультурным планом (изучением «кумулятивной традиции» по Смиуту). Согласно феноменологическому пониманию религии, «содержания» – эти «тени», или «знаки» религиозного Предмета, по Ильину – обретают силу воздействия на личность не сами по себе, но исключительно благодаря их предполагаемой связи с трансцендентным Предметом, благодаря тому, что они «посягают на предметность»<sup>110</sup>. С другой стороны, их действительность обусловлена живым религиозным актом, без которого они превращаются в пустую оболочку. Таким образом, религиозные содержания, выступая посредниками между религиозной личностью и Предметом, начинают обретать свою жизнь и свой смысл только в динамике и диалектике отношений двух последних. Изучать религиозные содержания в их отрыве от религиозного акта нецелесообразно, а то и вредно, поскольку религиозное чувство, которым наделены в какой-то мере все люди, восстает против такого изучения, инстинктивно улавливая в нем умаление значения свободы духа в принятии религиозных откровений.

**Основным принципом построения содержания религиозного образования на феноменологической основе является, таким образом, признание неразрывной связи трех планов, или сторон религиозной жизни, представленных в любом религиозном феномене.** Это, во-первых, ноуменальный план, в котором пребывает Предмет религиозной веры, опознаваемый религиозным сознанием как источник религиозных откровений и влечений и как референт религиозной символики. Феноменологическое изучение, как следует из самого названия метода, не посягает на вступление в область ноуменального. Но оно обязательно подразумевает эту область, ведь то, что мы называем религией, является лишь видимым выражением невыразимого. В этом сочетании слов не случайно присутствует противоречие. Оно отражает парадоксальный в своем существе характер религии как переживания «трансцендентного, становящегося постольку имманентным, однако при сохранении своей трансцендентности», переживания «трансцендентно-имманентного», как определял это С. Булгаков<sup>111</sup>. Только признав за религиозным переживанием обладание тайной «касания мирам иным», можно обрести этическое право и соответствующий тон и язык для разговора на религиозные темы. Назовем ли мы эту тайну богообщением, или «самотрансцендированием жизни в измерение духа» (Тиллих),

<sup>108</sup> с. 48

<sup>109</sup> с. 123

<sup>110</sup> С. 127

<sup>111</sup> Булгаков С. Свет невечерний. – М.: Республика, 1994. – С. 12



или как-то еще, существенным в рационально и этически приемлемых определениях всегда будет признание наличия некоего гносеологического барьера, для преодоления которого необходим *трансцензус*, «скачок» сознания в обычно закрытую для него область опыта.

Второй элемент религиозной структуры можно определить как план личной религиозной жизни, рассматриваемый под категорией «религиозного акта», «акта веры», или просто веры. Под *верой* в широком межрелигиозном значении мы считаем возможным понимать состояние духа, в котором инобытие (Бог) обретает характер внутренне удостоверенной реальности. Вера может получать импульсы из волевой сферы человеческой психики, но актуализированная вера как «осуществление ожидаемого и уверенность в невидимом» (Евр.11.1) есть всегда производная личного религиозного опыта. К плану личной религиозной жизни помимо веры мы относим различные религиозные интенции, переживания и чувства, акты воли и другие виды духовной и психической активности человека, а также состояния, определяющие религиозное восприятие.

Наконец, религиозная жизнь включает социальный и культурно-исторический план, рассматриваемый под категориями «религиозного содержания», конфессиональной (кумулятивной) традиции и культуры. Это комплекс культурных образований, передающихся от поколения к поколению и составляющих сакрализованное пространство религиозной жизни. Известные феноменологические категории *сакрального* и *профанного* относятся по преимуществу к этому плану, причем для проведения границы, отделяющей одно от другого, имеет смысл удерживать различие между конфессиональной традицией с одной стороны и культурой как очерчивающей более широкую область религиозных содержаний – с другой.

Трехплановая структура религиозного феномена в немного отличной версии уже предлагалась читателю в ранее опубликованных нами работах. В них религиозная реальность была представлена рядом расходящихся концентрических окружностей в последовательности: н(о)умен – религиозный опыт – вера (– религиозная культура –) – конфессиональная традиция – религиозная культура – светская культура.<sup>112</sup> Знакомство с работой И. Ильина, состоявшееся после этих публикаций, укрепило уверенность в правильности выбранного подхода, но также высветило и некоторые недостатки разработанной схемы. В частности, считаем возможным согласиться с Ильиным в том, что религиозный опыт правильнее рассматривать не как элемент личного плана на его границе с ноуменальным, но как элемент, связующий все три плана. Действительно, с гносеологической точки зрения религиозный опыт едва ли можно воспринимать как встречу чистого, необремененного культурными архетипами «Я» с трансцендентным. Правильнее, по всей видимости, говорить о присутствии в религиозном опыте религиозных содержаний в виде имплицитных посылок знания, апперцепций, предрассудков и проч., в значительной мере формирующих этот опыт и задающих направление интерпретаций имевшего место трансцензуса.

Вместе с тем, некоторые из сделанных ранее заключений представляются нам концептуально важными и заслуживающими повторения в данном контексте. Прежде всего, это относится к вопросу о динамике религиозной жизни. Представление религий как монолитных статических образований было и остается одним из самых крупных и широко распространенных недостатков как конфессионального, так и научного изучения религии в школе. Обязательность **отражения динамизма религии** в содержании

---

<sup>112</sup> См.: Козырев Ф.Н. Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе: Монография. - СПб: Апостольский город, 2005; Козырев Ф.Н. Религия как предмет изучения: опыт построения феноменологической модели // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. - № 2 (52). – Т.1. Гуманитарные науки. – С. 57-66

образования должна стать, по нашему убеждению, **вторым** по важности **принципом** построения религиозного образования на феноменологической основе.

Любую религию в ее культурно-историческом воплощении следует рассматривать как *динамичную (квазистатическую) систему*, открытую к развитию в различных направлениях. Динамика системы обеспечивается напряжениями, возникающими при взаимодействии составляющих структурных элементов. Различие между актами и содержаниями веры является в структуре религии наиболее важным. Здесь пролегает граница, отделяющая область личного от области социального и публичного. Связующим звеном между этими областями служит живая личность верующего, она и испытывает на себе всю остроту напряжений во взаимодействии личного и социального (общинного) в религиозной жизни. Сцепление личной веры с традицией осуществляется в истории индивидуального развития (онтогенезе) верующего в форме *обращения* в веру – события, имеющего важнейшее значение в становлении и развитии личности. Все, что связано с процессом обретения (или осознания) развивающейся личностью своей конфессиональной идентичности, не может находиться вне поля зрения педагога, поскольку этот процесс прямым образом затрагивает глубинные сферы мотивации, оказывает решающее влияние на формирование убеждений человека, но, что важнее всего – он оказывается критическим моментом в становлении автономии личности. Непедагогическое приобщение человека к конфессиональной традиции является наиболее действенным фактором формирования гетерономного сознания. Без акцентирования разнокачественности акта и содержания веры, без раскрытия перед учащимся диалектики взаимоотношений личной веры с традицией этой опасности едва ли можно избежать.

Если взглянуть на указанную проблему со стороны социального измерения религиозной жизни, можно обнаружить, что во всемирной истории религий и в истории каждой религии в отдельности взаимодействие личной веры и традиции принимает форму острого и порой трагического противостояния хранителей религиозных устоев, с одной стороны, и носителей харизмы – с другой, «жрецов» и «пророков», консерваторов и реформаторов веры. Это значит, что традиция выполняет в религиозной жизни функцию не пассивного аккумулятора религиозного опыта, но способна (как всякий аккумулятор) активно сопротивляться своему изменению (буферные свойства химических систем, масса в физике) и выполнять тем самым *охранительную* функцию в отношении веры. Взаимодействие двух указанных структурных элементов религии является движущей силой развития религиозных традиций.

Другим выражением внутренней напряженности и динамизма религии в социальном плане является несовпадение религиозной традиции и культуры. О нем мы уже говорили в предыдущей главе. Напомним вкратце: помимо необходимости различать профанные и сакрализованные предметы культуры, существуют два обстоятельства, в силу которых традицию нельзя отождествлять с культурой. Первое связано с тем, что традиция обретает себя в прошлом. Поэтому религиозная жизнь, протекающая в настоящем, оказывается всегда в ином временном измерении по отношению к ней (мы назвали его измерением *становящейся традиции*). Акт религиозного творчества, каким бы ортодоксальным он ни был и как бы крепко он ни был соотнесен с традицией, совершается в измерении религиозной культуры. Богословские догматические формулы, воспринимаемые сегодня верующими как неотъемлемая и не подлежащая сомнению часть традиции, были некогда новаторскими предложениями и принимались традицией в штыки. Состояние религиозной культуры, современной новатору (ее богатство, глубина, интенсивность, восприимчивость, терпимость, гибкость, открытость, мотивированность к развитию и т.п.) оказывается фактором, определяющим религиозное творчество не независимо от традиции и, порой, сильнее ее.

Второе обстоятельство, связанное с первым, заключается в оградительной функции традиции, в силу которой она не может рассматриваться как источник саморазвития.

Динамика религиозно-исторических событий, таким образом, предполагает, что в социальном измерении религиозной жизни должен присутствовать некоторый внеположный традиции источник движения. Выше в качестве такого двигателя было признано взаимодействие традиции с личной верой, традиции с творчеством. Культура, в лоне которой происходит соединение традиции с творчеством, обладает искомой динамической характеристикой. Она, как ни парадоксально, выполняет в этом отношении базисную роль по отношению к традиции. Она может рассматриваться как субстрат, из которого выкристаллизовывается традиция.

Это положение важно в дидактическом отношении, поскольку в отрицании или замалчивании активной тектонической деятельности, протекающей в недрах традиции, заключается одна из самых серьезных ошибок при изучении религиозной культуры. Она ведет к ложному представлению о монолитности и непререкаемости традиции, о несовместимости религиозного благочестия и свободного самовыражения духа. Послушание авторитету традиции, принятие религиозной дисциплины в этом случае приравнивается к отказу от религиозного творчества, что убивает в ребенке и интерес к религии, и уважение к авторитету. Религиозное образование в этом случае может входить в жесткое противоречие с общеобразовательной задачей развития творческих способностей ребенка. Акцентирование диалоговых отношений личности и культуры в религиозном образовании приобретает в связи с этим широкое воспитательное значение.

Как реализовать обозначенные принципы в школьной практике? Здесь поле для обширной методической работы. В качестве основной рекомендации можно предложить непременно включать в содержание образования элементы знакомства с живым и личностным опытом носителей веры. Учебным материалом должна обеспечиваться возможность «вчувствоваться в религиозные акты основоположников» (И. Ильин). Путь к обретению понимания религии средствами образования лежит через изучение личной религиозности, личных актов веры, и устранение этого важнейшего содержательного пласта, замена его выучиванием формул веры или набора исторических фактов подобна отказу от чтения на уроках литературы литературных произведений, замене их энциклопедическими словарями и биографическими справками. При отборе учебного материала предпочтение следует отдавать таким источникам, в которых религиозные феномены предстают в их максимальной непосредственности, не выделенными из ткани религиозной жизни. Этнографический материал, произведение художественной литературы или речь современного религиозного лидера, биография религиозного подвижника или повествование из патерика, живописное полотно с религиозным сюжетом или фрагмент документального фильма, видеозапись богослужения или отрывок священного текста – все это с успехом может служить предметом феноменологического исследования на уроках религии в школе, раскрывающим и неразрывную связь трех планов религиозной жизни, и сложность их динамической и диалектической взаимосвязи.

В качестве примера неординарного и смелого решения задачи формирования содержания школьного религиозного образования на феноменологической основе приведем подход, разработанный в университете Кейптауна группой исследователей под руководством проф. Чидестера.

В основу подхода положена идея полифонии М. Бахтина. Религиозная жизнь изучаемых традиций представлена с четырех различных точек зрения. Первая точка зрения – *авторская*. Она отражена в учебнике «Религиозные празднества и обряды». Пять авторов, принадлежащих различным религиозным традициям (местные африканские культы, индуизм, ислам, иудаизм, христианство), представляют в книге по очереди ритуальную и богослужебную жизнь своих общин. Авторы не являются официальными представителями религиозных общин и отражают свой собственный взгляд на вещи, который в некоторой степени может быть идентифицирован со взглядом рядового адепта.

Право второго голоса предоставляется *привратникам*, или блюстителям, под которыми в данном случае понимались священнослужители и компетентные в вопросах вероучения хранители религиозных традиций. Им принадлежит совместное авторство в следующем учебном пособии: «Священные места». Этот взгляд в наибольшей степени отвечает феноменологическому критерию аутентичности в репрезентации религиозной жизни.

Третий учебник «Африканская религия и культура живы!» представляет точки зрения, мысли и отношения к африканской религиозной культуре восьми вымышленных персонажей, путешествующих по континенту. Поскольку авторство этого учебника принадлежало межконфессиональному коллективу практикующих педагогов, в нем была отражена *педагогическая* точка зрения на предмет. Концепция полифонии реализуется в этом случае внутри учебника за счет разноголосицы, возникающей в ходе взаимодействия автономных внутренних миров персонажей художественного произведения.

Последнее право голоса (на завершающей ступени учебного цикла) передается самим учащимся, которые, опираясь на пройденный материал и в ходе самостоятельной работы по сбору этнографического и фольклорного материала, представляют собственный взгляд на религиозную жизнь современной Африки.

\* \* \*

Теперь от проблем содержания перейдем к операциональному компоненту. Феноменологический метод в его классическом исполнении представляет определенную последовательность процедур («вынесение за скобки», феноменологическая и эйдетическая редукции), в связи с чем можно ожидать, что операциональная сторона феноменологического подхода к изучению религии в школе должна быть известна и «прописана» наиболее подробно. Однако здесь мы встречаемся, возможно, с наибольшими трудностями, обусловленными, главным образом, тем обстоятельством, что процедуры, описанные Гуссерлем, были рассчитаны на применение лицами, искусными в философских вопросах и привычными к осуществлению рефлексии и самонаблюдения – достаточно трудных видов мыслительной деятельности для школьников. Между исследовательской и философской методикой, с одной стороны, и методикой преподавания, с другой, возникает, таким образом, значительный разрыв, на что, в частности, обращал внимание Гриммит. С точки зрения выработки методических алгоритмов существенную проблему составляет также ориентированность классической феноменологии на интуицию и та значительная роль, которая отводится в ней иррациональным формам познания (эмпатия, озарение и проч.).

Последнее затруднение было в значительной мере устранено Герардом ван дер Леувом – теоретиком, сыгравшим, ведущую роль в проникновении феноменологического метода в область исследования религии. Ван дер Леув никоим образом не умалял важность эмпатии как средства доступа к чужому религиозному опыту и даже утверждал, что в этом отношении научное изучение религии должно быть подобно актерскому искусству или умению постигать смысл музыкальной темы. Тем не менее, несмотря на явный гуманитарный уклон мысли (которым он во многом обязан влиянию Дильтея), этот исследователь существенно рационализировал феноменологический метод, в частности, за счет того, что отвел на периферию гносеологическую проблематику и перенес основной центр интересов на изучение самой религии. Вследствие этого, как показывает Р. Джексон, подготовительное очищение сознания, которое предписывается феноменологическим методом в качестве условия непосредственного видения предмета, стало трактоваться Ван дер Леувом в терминах не самопогружения («вынесения за скобки собственных предсуждений» у Гуссерля), а *дистанцирования* от предмета, или его объективации для последующего эмпатического сближения.

Н. Смарт описывает следующим образом последовательность применения феноменологического метода Гуссерля к области религиозного исследования по Ван дер Леуву:

1. вычленение изучаемого феномена (например, *жертвоприношение*) из религиозного контекста;
2. экзистенциальная интерполяция феномена в нашу собственную жизнь (какие интуиции, эмоции, аффекты, мысли, сопереживания будила во мне встреча с этим феноменом);
3. осуществление трансцендентальной редукции (последовательное отбрасывание из фокуса зрения всего, что не относится к сущности жертвоприношения, а также всех объясняющих его теорий);
4. прояснение предмета наблюдения путем структурных ассоциаций (типологизация феномена жертвоприношения через соотнесение его с феноменами, которые имеют общие с ним черты, и противоположными ему по различным критериям);
5. достижение понимания (первичная идея о внутренних мотивах и целях жертвоприношения);
6. контроль и проверка со стороны смежного гуманитарного знания (этимологический анализ понятия «жертвоприношение» в разных языках и т. п.); реализация принципа объективности: «пусть факты говорят сами за себя»<sup>113</sup>.

Как видно из описания, феноменологическая идея обростаёт у Ван дер Леува вполне рациональными методическими процедурами (пп. 2, 4, 6) из арсенала гуманитарных наук, принципиальная применимость которых к практике школьного изучения религии не вызывает сомнений. Тем не менее, остается ряд вопросов, связанных с переносом из плоскости научного исследования в школьную практику других элементов метода, в частности пп. 3 и 5. Насколько реалистична перспектива достижения школьником, почти не знакомым с миром религиозных переживаний, глубокого понимания смысла религиозных действий и идей, укорененных в чужих для него религиозных традициях и культурах? В каком режиме должно достигаться обретение смыслов: в режиме диалога, информационно-рецептивной деятельности на уроке (пре-подавания смыслов учителем) или в ходе самостоятельной работы дома? Какова ожидаемая степень общезначимости раскрытых смыслов и соответственно – согласия между участниками? Эти и другие вопросы дополняются сомнением в феноменологическом качестве представленного алгоритма действий в виду одного его явного и существенного упущения: отсутствия обращения к интерпретациям и смыслам, родившимся внутри того «религиозного контекста» (традиции), из которого вычленяется феномен. Такое обращение не предусмотрено ни в ходе прояснения предмета изучения, ни на этапе «контроля и проверки» достигнутого понимания.

В защиту ван дер Леува надо заметить, что видимый отход от первоначального замысла феноменологии о проникновении в сознание религиозного человека, от попытки «увидеть религию глазами верующего» связан с более сдержанной и трезвой оценкой такой возможности, характеризующей в целом феноменологию зрелого периода. Постепенный отказ от эмпатии в пользу интерпретации был следствием созревания представления о неустранимости культурно и психологически обусловленных имплицитных предпосылок знания. Он развивался в русле общего сближения феноменологии с герменевтикой. Имея в виду эту историческую тенденцию, наиболее общей и существенной **характеристикой феноменологического метода** изучения религии в школе **с операциональной** (отвечающей на вопрос «как?») **стороны** надо признать намеренное построение связей (наведение мостов) между религиозным

---

<sup>113</sup> Цит. по: Smart 1973, p. 53



восприятием учащегося и внешним для него религиозным феноменом. Это действие может преследовать амбициозную цель эмпатического сопереживания чужому религиозному опыту, а может ограничиваться более скромной задачей продвижения к адекватному пониманию, но в любом случае отношение учащегося к религиозному феномену будет опосредовано в этом случае его личной религиозностью, а не теоретическими положениями той или иной науки.

Одна из реализаций такого понимания феноменологического метода, получившая наиболее широкое международное признание, представлена в этнографической интерпретативной модели религиозного образования, разработанной в университете Уорвика (Великобритания).

По свидетельству руководителя Уорвикского проекта Р. Джексона, в основе разработанного ими подхода лежит феноменологический метод, обогащенный деструктивной идеей У. Смита и идеями американской антропологии во главе с К. Гирцем и его критиками из школы «деструктивной этнографии» (Дж. Клиффорд, В. Крапанзано и др.). У Гирца создатели интерпретативной этнографической модели заимствуют представление о том, что этнографическое исследование представляет собой по преимуществу герменевтический вид деятельности, более сходный, по определению Гирца, с деятельностью литературного критика, чем специалиста по дешифровке (ср. с Ван дер Леувом). При этом они признают справедливость многочисленных упреков в адрес Гирца за недостаток его внимания к интерпретации, исходящей от самих представителей веры (опять ср. с Ван дер Леувом). Стремясь преодолеть недостатки феноменологической модели Смарта, главный из которых, как мы видели, заключается в слабой включенности в образовательный процесс интерпретаций, исходящих из собственного опыта школьника, педагоги Уорвика, таким образом, не упускают из виду и обратную опасность, связанную с чрезмерным увлечением субъективными позициями исследователя/учащегося.

С учетом этих опасностей методика изучения религии в этнографической интерпретативной модели строится на сравнении и сопоставлении концепций учащегося с концептуальными схемами, работающими внутри традиции. Это значит, что интерпретации религиозного феномена «извне» и «изнутри» дополняют друг друга, и ключевым методическим элементом системы становится то, что создатели модели назвали *методом осцилляции*, или «колебательного движения от концепций и опыта внешнего наблюдателя к наблюдателю внутреннему и обратно». Очень важно, что «внешним наблюдателем» в этом случае оказываются сами учащиеся, вовлекаемые в герменевтическую активность. Активация их субъективных восприятий и представлений достигается, таким образом, не путем внешнего подключения к феноменологическому изучению второго (экзистенциального) содержательного плана, как в двухплановой модели Гриммита, а путем более глубокой инкорпорации этого плана в сам процесс феноменологического изучения.

Процесс школьного феноменологического изучения религии, по Джексону, включает три стадии: *репрезентации, интерпретации и рефлексии*. Нам представляется такая схема весьма удобной для анализа феноменологических методик и классификации отдельных методических приемов. Рассмотрим вкратце каждую из стадий.

Проблемы репрезентации религиозных явлений в образовательном процессе во многом перекрываются с проблемами формирования содержания религиозного образования, рассмотренными выше. Однако в этой проблематике есть и операциональная сторона, связанная с применением определенных приемов отбора и представления учебного материала. В этом отношении вызывает значительный интерес идея двух критериев отбора, представленная в методике религиозного образования для младших школьников «Дар ребенку», разработанной под руководством Джона Халла. Методика

строится на изучении религиозных вещественных символов, или «нуменов» в терминологии Халла.

Выбранный для изучения символ должен удовлетворять двум критериям. Первый – феноменологический. Соответствие этому критерию определяется репрезентативностью предмета по отношению к традиции. Отобранный для изучения предмет «должен обладать аутентичным и относительно независимым существованием в жизни религиозной общины и должен сообщать нечто о красоте того, что священо в данной традиции»<sup>114</sup>. Иными словами, этот символ или предмет (достаточно малых размеров для того, чтобы его принести в класс) должен нести в себе частицу духовности, присущей той или иной религии, давать ребенку возможность соприкоснуться с ней. Вторым критерий – эмпирический. Он позволяет оценивать качество предмета по отзывчивости на него ребенка.

Процесс отбора учебных символов по двум критериям сравнивается Халлом со шнурованием ботинка, поскольку каждый из символов должен последовательно проходить сквозь два ряда «экспертной оценки» - со стороны педагогов и со стороны детей (ср. с идеей осцилляции Джексона). Это путь проб и ошибок, результат которого оказывается трудно предсказать. Так, к примеру, одним из предметов, полностью удовлетворявших феноменологическому критерию, был признан весьма популярный среди протестантов рисунок Холмана Ханта «Свет миру». На нем изображен Христос, стоящий с фонарем в руке перед закрытой дверью дома, за спиной его виден ночной сад. Рисунок теоретически открывал блестящую возможность завести беседу с детьми о евангельском образе «закрытой двери» человеческого сердца. Но он не выдержал первой же эмпирической проверки. Дети дружно заявили о том, что родители запрещают им открывать дверь незнакомцам, особенно ночью, и заготовленная беседа провалилась.

Говоря о методике «Дар ребенку», хотелось бы сразу отметить еще одну важную методическую находку, имеющую значение для феноменологического подхода в целом. Она связана с проблемой установления верной дистанции между учащимся и религией. Эта проблема приобретает весьма острый характер в тех случаях, когда детям разных вероисповеданий в ходе совместного религиозного образования предоставляется возможность непосредственного эмоционального и духовного контакта с изучаемой реальностью. «Дар ребенку» ориентируется на следующую этическую установку: «В религиозном образовании должны выполняться два требования... 1. Дети имеют право приблизиться к тайне и красоте религии. 2. Дети имеют право не подходить к ней слишком близко»<sup>115</sup>. С целью обеспечения этих требований вводится специальная техника, включающая два методических приема: *ввода* и *дистанцирования*. Техника ввода нацелена на создание специальной атмосферы, приглашающей ребенка к близкому и проникновенному знакомству с «нуменом». Это могут быть зажженные свечи, приглашение сесть в круг на ковер для прослушивания истории, удар молоточка, возвещающий начало представления и т.д. Техника дистанцирования должна обеспечивать обратный процесс отстранения учащегося от символа или предмета, не относящегося к его религиозной традиции. Обычно это достигается помещением предмета в исходный религиозный контекст, из которого он был изъят для показа. Например, если в качестве «нумена» на одном из уроков выступает индуистский слоноподобный божок Ганеша, прием ввода может заключаться в эффектном представлении покрытой вуалью статуэтки, создании особой атмосферы при чтении мифа о Ганеше, позволяющей детям сопереживать истории, проникнуться к ее герою симпатией и интересом. Техника

<sup>114</sup> Hull, John M. Religion in the Service of the Child Project: The Gift Approach to Religious Education // Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practise in RE / ed. by Michael Grimmitt. – McCrimmons, 2000. – P. 112–129.

<sup>115</sup> Там же

дистанцирования в этом случае может заключаться в том, что на следующем уроке дети обнаружат уже знакомого им Ганешу сидящим под балдахином с дарами, разложенными вокруг него, и окажется, что право подойти к этому *особому* Ганеше имеют только те дети, которые *принадлежат* ему.

В рамках Уорвикского подхода основными методическими принципами репрезентации признаются:

- 1) трактовка основного понятия «религии» в свете современных данных религиоведения, антропологии и социальной психологии;
- 2) признание динамического и многомерного характера религий и культур, позволяющего составлять о них разные представления в зависимости от точки зрения на предмет;
- 3) проявление большой осторожности в перенесении концептуальных построений с одной религиозной традиции на другую.

Участники проекта оказываются солидарными с коллегами из Кейптауна в том, что одной из главных методологических ошибок при изучении религий является предпосылка о гомогенности религиозных традиций. Религиозная жизнь той или иной деноминации кажется монолитной лишь на поверхностный взгляд, и обычным недостатком и катехизических, и научных подходов является недостаточное внимание к этой внутренней гетерогенности традиций. Стремление к аутентичной репрезентации, как было показано, характерно для феноменологии в целом. Общим для кейптаунского и уорвикского подходов можно считать отступление от классического понимания аутентичности, принятого в феноменологии религии. Согласно определению, предложенному одной из участниц Уорвикского проекта Джудит Эверингтон, «аутентичной репрезентацией традиции является та, которая наиболее эффективно отражает богатство ее внутреннего многообразия»<sup>116</sup>. В связи с этим для обоих проектов характерен *принцип полифонической репрезентации* религиозных традиций, исходящий из признания их внутренней сложности и перманентного роста, а также из исторически оправданных опасений того, что «официальная» репрезентация традиции со стороны «блуждителей устоев» часто грешит намеренным упрощением ситуации, сглаживающим, а то и устраняющим из рассмотрения наиболее дискуссионные (и потому многообещающие в дидактическом отношении) аспекты религиозной жизни.

Еще одной методологически важной инновацией проекта Уорвика является введение представления о трехчленной структуре религиозной идентичности, дополняющей дихотомию У. Смита (индивидуальная вера – кумулятивная традиция) третьей составляющей: причастностью к малой группе. Опираясь на собранный этнографический материал, исследовательская группа Уорвика установила важную и до сих пор недооцененную роль, которую играют микросоциумы (семья, племенная общность, диаспора, приходская община, учебная группа и т.п.) и субкультуры в приобщении индивида к «большой» религиозной традиции и формировании религиозной идентичности.<sup>117</sup>

Вторая стадия учебного цикла – интерпретация – представляет по существу герменевтическую деятельность участников, реализуемую в диалоговом режиме. Р.

<sup>116</sup> Everington, Judith. A Question of Authenticity: The Relationship between Educators and Practitioners in the Representation of Religious Traditions // British Journal of Religious Education. – 1996. – V.18 (2). – P. 69–78

<sup>117</sup> Наш собственный эмпирический материал, собранный в процессе участия в европейском проекте REDCO (2006-2009), подтвердил правоту точки зрения английских коллег. В частности, в числе факторов, определяющих религиозные представления и предпочтения школьников, нельзя недооценивать огромного значения, которое играет школа и коллектив одноклассников. При исследовании религиозных взглядов старшеклассников Санкт-Петербурга нами была обнаружена высокая степень варьирования между группами, наиболее подходящим объяснением чему мог служить совместный религиозный опыт, полученный в этих группах, и/или особый «религиозный микроклимат», сформировавшийся в них.

Джексон выделяет два принципа, на которые ориентирована этнографическая интерпретативная модель на этой стадии. Во-первых, учителя и учащиеся поощряются к тому, чтобы интерпретировать религиозные феномены в описанной выше трехчленной структуре. Это значит, что смысловая осцилляция осуществляется как бы в двух плоскостях: между индивидуальными представлениями учащихся и представлениями, принятыми в «малых группах», а также между последними и более широким конфессиональным контекстом. Таким образом, наиболее устойчивые представления, зафиксированные религиозной традицией, опосредуются в индивидуальном их восприятии школьником живыми представлениями его ближайшего социального окружения.

Второй принцип заключается в установлении параллелей не только между опытом учащихся и персонажей/авторов интерпретируемых текстов, но и между языковыми способами выражения этого опыта. Здесь наиболее ярко отражается гуманитарный характер представляемой деятельности. В этом пункте методика опирается на введенное К. Гирцем различие между двумя кругами понятий: «близких к опыту», сформировавшихся и используемых внутри религиозной общины, и «далеких от опыта», пришедших из общеупотребительного или научного лексикона. Процесс подбора понятий из второго круга, соответствующих понятиям первого, трактуется в данном случае не как перевод, а скорее как процесс интерпретации незнакомых явлений по принципу аналогии. Подробнее об интерпретации будет говориться в следующей главе.

На последней, рефлексивной стадии перед учащимися ставится задача переосмысления собственных представлений в свете изученного материала. Эту операцию Джексон назвал *эдификацией* (наставлением, поучением, извлечением «морали»), обратив внимание на сходство предложенной им концепции с идеей «обучения у религии» М. Гриммита. Есть между двумя концепциями и различия, обусловленные тем, что Уорвикский подход опирается на более динамичное представление о религии, в связи с чем, согласно Джексону, в образовательное взаимодействие в большей степени проникает элемент спонтанности. Задачи и ожидаемые результаты «обучения у религии» описываются Гриммитом в терминах познания ребенком самого себя и своей религиозности в ее соотношении с религиозной традицией. Обучение у религии необходимо дополняется в этом случае обучением о религии как второй половиной единого образовательного процесса. Эдификацию не следует рассматривать как одну из половин, как элемент системы, дополнительный к обретению объективного знания о религии. Учебный процесс структурируется в этом случае по-иному. Эдификация является формой рефлексии школьником над опытом знакомства с религией, в ходе которого и *образ религии*, и *образ себя* претерпели взаимное обогащение и прояснение.

Наш опыт применения интерпретативных методик религиозного образования в светской школе показал, что стадии интерпретации и рефлексии легко совмещаются и фактически могут осуществляться одновременно. Так, на одном из уроков в государственной гимназии Санкт-Петербурга учащимся 10 класса были представлены несколько религиозных образов современной массовой культуры, вызвавших в свое время неоднозначную реакцию в обществе. Когда школьникам было предложено поразмышлять над феноменом оскорбления религиозных чувств, опираясь, в частности на собственную реакцию на изображения и реакцию своих одноклассников, они вступили в живой и эмоционально насыщенный диалог с учителем и между собой. Этот диалог был зафиксирован и подвергнут исследованию методом вычленения «инцидентов» (кульминационных моментов общения). Как показал анализ инцидентов, интерпретация чужих реакций так тесно сочеталась у учащихся с рефлексией в отношении собственных

реакций, что одно было практически невозможно отделить от другого<sup>118</sup>.

Этнографическая интерпретативная модель является, конечно, далеко не единственным вариантом применения в религиозном образовании феноменологической идеи. Эта идея оказывается востребованной в той или иной мере везде, где на место *знаниевого* подхода в религиозном образовании приходит ориентация на понимание религии. Она находит признание у представителей самых разных педагогических школ, религиозных и этических взглядов. Примером включения элементов феноменологического метода в религиозное образование, сохраняющее сильную конфессионально-катехизическую доминанту евангелического направления, может служить *концепт-крекинговая* модель Тренора Кулинга (Стэплфорд, Великобритания).

Как и в проекте Уорвика, большое внимание в Стэплфордском подходе уделяется герменевтическому процессу перевода религиозных понятий на язык, понятный учащимся. При этом, однако, множественность возможных интерпретаций изучаемых феноменов не отодвигает на задний план факт исторически закреплённого авторитета Церкви в выборе приоритетных интерпретаций. По словам Кулинга, его подход «разделяет заботу феноменологического подхода о том, чтобы ученики пришли к пониманию значения, которое имеет для христиан их вера. Он расходится с этим подходом постольку, поскольку считает данную цель достижимой только в том случае, если будет уделено повышенное внимание исследованию богословских концепций, являющихся источником смысла и понимания для христиан»<sup>119</sup>.

Концепт-крекинг – разгонка, или расщепление представлений – является ключевым элементом методики. Он осуществляется в два этапа. На первом этапе педагогическая задача состоит в анализе выбранного материала на предмет обнаружения в нем набора понятий (концептов), из которого, в свою очередь, выбираются один или два для работы на уроке. Второй этап состоит в переводе отобранных концептов в форму, доступную для восприятия учащимися соответственно их возрасту и опыту. В результате выполнения этих действий у учащихся складываются более ясные представления о понятиях и идеях, закреплённых церковным вероучением.

В качестве примера применения методики Кулинг приводит работу над темой «Изгнание торговцев из Храма» (Ин.2.13-22). Первому этапу концепт-крекинга соответствуют два шага:

Шаг 1. Перечисляются понятия, затрагиваемые в сюжете: гнев, несправедливость, святость, Иисус как Сын Божий, суд и др.

Шаг 2. Выбирается понятие, наиболее важное среди остальных, на котором можно сосредоточить внимание для постижения смысла изучаемого отрывка. В приведенном примере такую роль может выполнять понятие праведного гнева.

Второй этап также осуществляется в два шага:

Шаг 3 («наиболее трудный и в то же время наиболее ответственный момент процесса»): устанавливаются параллели между концептом праведного гнева и жизненным опытом учащихся. С этой целью, к примеру, можно попросить учащихся вспомнить случаи, когда они находились в гневе, и разделить их на две группы. Одна будет представлять случаи, когда их гнев был праведным, вторая – наоборот.

Шаг 4. Репрезентация изучаемого библейского сюжета в более доступной и наглядной форме и его обсуждение. В качестве пособия здесь может быть использована репродукция

<sup>118</sup> См.: Fedor Kozyrev. Dialogues about Religion – Incident Analysis of Classroom Interaction in St. Petersburg // Ina ter Avest, Dan-Paul Jozsa, Thorsten Knauth, Javier Rosón, Geir Skeie (Eds.) *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries*. - Waxmann: Münster – New York – München – Berlin, 2009. – P. 194-224

<sup>119</sup> Cooling, Trevor. The Stapleford Project: Theology as the Basis for Religious Education // *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practise in RE* / ed. by Michael Grimmitt. – McCrimmons, 2000. – P. 153–169



картины Эль Греко «Христос, изгоняющий торговцев из Храма». Внимание учащихся может быть обращено на две группы людей, одна из которых осуждает, а другая одобряет действия Иисуса Христа. В ходе общей дискуссии по вопросу о том, почему евангелист считает, что гнев Иисуса оправдан, «могут возникнуть такие темы, как важность сопротивления несправедливости и эксплуатации, святость Храма и особые отношения Иисуса с Богом, оправдывающие его гнев в глазах евангелиста». Учащиеся таким образом будут индуктивно подведены к более глубокому пониманию (но совсем не обязательно – к личному принятию) церковного учения о богосыновстве.

Репрезентация, интерпретация и рефлексия представлены в модели Кулинга совсем не в той конфигурации, какую предусматривает интерпретативная модель Джексона. Процедура концепт-крекинга по замыслу носит гораздо более рациональный и аналитический характер, чем процедуры редукции, предписанные классической феноменологией. Педагогические задачи, на решение которых ориентирована модель, отстоят от той общей ориентации на устранение христианской апологетики из религиозного образования, в русле которой пролегал путь феноменологии в школьную практику. Разработанная исключительно для изучения христианства, модель также и в содержательном отношении не укладывается в общепринятые представления о феноменологическом религиозном образовании. И вместе с тем то, что модель Кулинга была разработана под сильным влиянием феноменологической идеи, не вызывает сомнений. Это служит свидетельством широкого методологического значения феноменологии религии в развитии религиозно-педагогической мысли и перспективности ее дальнейшего практического применения.

### Р. Джексон. Феноменология и религиозное образование<sup>120</sup>

#### Философский аспект

То, что было названо «герменевтической феноменологией» (Brennemann 1982<sup>121</sup>), связано с анализом религиозных данных, наблюдаемых непосредственно феноменологом или предоставляемых другими академическими дисциплинами, такими как история, социология и теология. Применение к этим данным феноменологических методов (предписывающих беспредпосылочность, самодистанцирование и, как следствие, эмпатию к другому) нацелено на то, чтобы вскрыть значащие религиозные феномены. Это то направление феноменологии религии, которое находится под самым непосредственным влиянием философской феноменологии. Некоторые из авторов, упоминавшихся выше<sup>122</sup>, хотя они и занимались преимущественно классификацией, уделяли внимание также процессам, посредством которых ученый пытается реконструировать религиозную жизнь других людей. Однако наиболее весомый вклад в этой области принадлежит голландскому автору Герарду ван дер Леуву (1890-1950). Ван дер Леув был и оригинальным мыслителем, и компилятором, развивавшим работы других философов, психологов, теологов, феноменологов религии (Кристенсен был его учителем) и авторов социальных теорий (включая Дильтея и Вебера). Хотя он был поглощен феноменологическими идеями, прямое влияние на него Гуссерля кажется весьма ограниченным. Кроме всего прочего, он был профессиональным музыкантом и писал не только о религии, но также о музыке и искусстве. Некоторыми прозрениями в области интерпретации религиозных данных он обязан своему пониманию искусства, и в частности опыту музыканта.

В отличие от Гуссерля, ван дер Леув изначально сосредоточивает свой интерес на религии и в особенности на достижении лучшего «понимания» (*Verstehen*) религиозных феноменов. Для ван дер Леува «феномен» – это и не объект, и не исследователь, которому объект «явлен», но «объект в его отношении к субъекту, и субъект – в его отношении к объекту»<sup>123</sup>. «Его истинная сущность, – пишет он, – дана в его *явлении*, само же явление дано *кому-то*». Понимание феномена кем-то другим совершается в два этапа. На первом происходит схватывание психологической жизни другой личности, содержания чужого сознания. Это требует *epoché*<sup>124</sup>, которое в данном случае не вполне равнозначно гуссерлианскому вынесению за скобки собственных предположений, но скорее представляет собой «дистанцирование» субъекта в целях лучшего «усмотрения» внутренней структуры объекта, а также его взаимосвязи с другими феноменами. По ван дер Леуву, этот процесс определяется таким качеством, как теплота отношения, «спонтанный прилив теплоты и самозабвенного почитания», направленного на феномен. Результатом процесса может стать то, что ван дер Леув определил как «статическое понимание».

«Статическое понимание» должно быть дополнено «генетическим пониманием». Достижение последнего является творческим интуитивным процессом, в ходе которого феноменолог воссоздает, реконструирует феномены, понятия «статически», рассматривает связи между ними и постигает их «живое единство». Ван дер Леув вводит

<sup>120</sup> Представлена часть одноименной главы из книги: Robert Jackson. *Religious Education: An Interpretive Approach*. - London: Hodder and Stoughton, 2002

<sup>121</sup> Brennemann, W. L. et al. (1982) *The Seeing Eye: Hermeneutical Phenomenology in the Study of Religion*, University Park, Pennsylvania State Press

<sup>122</sup> F. Brentano, E. Husserl, W.B. Kristensen, F. Heiler, H. Frick, N. Söderblom, G. Widengren, M. Eliade – Прим. пер.

<sup>123</sup> Здесь и далее ван дер Леув цитируется по: Waardenburg J., (ed) (1973) *Classical Approaches to the Study of Religion*, V. 1, The Hague, Mouton.

<sup>124</sup> Умолчание, воздержание от суждения – Прим. пер.

понятие «структурных отношений» или «структурных связей» (взятое у Ясперса, а им, в свою очередь, у Дильтея), чтобы описать этот процесс, а также понятие «идеального типа» (воспринятое от Вебера), чтобы характеризовать сущности, постигаемые в «структурных отношениях». «Идеальный тип», как и «структура» не имеет реального существования, но есть вневременная сущность. К примеру, «идеальный тип» души – это идея, к которой относятся все понятия, связанные с душой. Идеальные типы ван дер Леува очевидно близко соответствуют идеям (*eideia*) Гуссерля. Умение постигать «структурные отношения» или обретать «генетическое понимание» феномена (эквивалентное эйдетической редукции Гуссерля) рассматривается ван дер Леувом как *«интуитивное прозрение в то, что существенно, типично, значимо. Эта способность сродни художественному таланту... Идеально-типическую конструкцию можно сопоставить с произведением творческого гения, которое подобным же образом выражает другую сторону опыта, дополняющую «эмпирический» опыт поэта и имеющую при этом ничуть не меньшую достоверность. Идеальный тип, таким образом, действительно, зиждется на опыте, но он не выводится из опыта – по крайней мере, не больше, чем литературный герой»*.

Описывая то, что Дильтей назвал «опытом структурной связи», ван дер Леув пишет:

*«Первобытное и первозданно человеческое искусство актера – во, что на самом деле составляет неустранимую основу всякого искусства, да и науки тоже: симпатизировать глубоко и искренне переживанию другого человека, как и собственному переживанию минувшего дня – не диво ли это!»*.

Таким образом, феноменология в ее основополагающих действиях рассматривается ван дер Леувом как предприятие, родственное искусству. Он использует метафоры из мира искусства (в особенности – музыки), когда характеризует эмпатию (*Einfühlung*) – прием, или умение, применяемое для раскрытия структурной связи. Эмпатия – это «перенесение себя в объект или сопереживание ему». Процесс постижения сущности религиозного феномена сопоставим с восприятием мелодии:

*«Мы отдаемся во власть мелодии посредством эмпатии, для нас ее элементы – это не количественно измеряемые последовательности воздушных вибраций и не выражения некоторой определенной идеи, но феномен существования «тональных идей»... Мы должны раскрыть отношения, которые превращают мелодию в значащее единство»*.

### **Слабые стороны феноменологии**

Несмотря на то, что критические возражения против феноменологии со стороны авторов, пишущих на религиозно-образовательные темы, были отведены нами в предыдущей главе, остается ряд проблем, обусловленных существом подхода. В соответствии с философской феноменологией, разработанной Гуссерлем, познание феноменов осуществляется за счет способности, родственной математической интуиции. Ван Лер Леув придает этой точке зрения большую гибкость, рассматривая интуицию как искусство. В обоих случаях, однако, знание выводится субъективным образом, без отсылки к историческому или культурному контексту. Нет места различиям интерпретаций и, точно также как в случае с интуитионистской этикой, возникает возможность обвинить феноменологию в авторитаризме. Большинство критических замечаний связано с этим основным моментом.

Имеется ряд проблем с *epoché* как методологическим приемом дистанцирования или заключения в скобки собственных предпосылок. Феноменологи религии, представленные выше, мало рассказывают о том, как достичь *epoché*, и есть некоторые свидетельства в их собственных работах, которые подсказывают нам, что они продвинулись в этом деле не намного дальше собственных намерений. К примеру, они все не критически используют

понятия «религия» и «религии», в то время как эти понятия, как мы с вами увидим в главе 3, появились достаточно поздно. Их системы классификации искусственно загоняют материал в западно-христианские концептуальные рамки. Большинство из упомянутых ученых используют терминологию для обозначения частных феноменов, наблюдающихся в их западно-христианском контексте (так, Хайлер использует понятия Бога, спасения и откровения, а ван дер Леув говорит о жертве, молитве и Спасителе).

Необходимо упомянуть и тот факт, что кто-то из феноменологов разрабатывал собственную христианскую теологическую программу, а кто-то преследовал собственный чисто научный интерес. Были те, кто стремился дать либеральную «инклюзивную» интерпретацию других традиций, и их теологические устремления определяли в какой-то мере исследовательские взгляды. Например, Хайлер, активно занимавшийся христианским экуменизмом и межрелигиозными отношениями, проповедовал единое происхождение всех религий. Фрик, сочетавший религиозные исследования с христианской миссией, бился над теологической проблемой примирения представления об уникальности христианства с фактом того, что оно «одно среди многих». Ван дер Леув не только применял христианскую теологическую терминологию для того, чтобы давать имена феноменам, но и возводил иерархию смысловых структур внутри идеальных типов ко Христу как первичному источнику смысла.

Коль скоро дело касается *epoché*, пожалуй, самое большее, что можно сделать – это попытаться осознать хотя бы часть своих предпосылок и придерживаться этого осознанного отношения к ним. Правда, как будет показано в главе 3, для того чтобы оценить степень, в какой наши предпосылки обусловлены заимствованными взглядами, нам может понадобиться проведение культурно-исторических изысканий. И даже после этого ученый не освобождается от багажа своего прошлого опыта, предположений, вопрошаний и забот (не говоря уже о таких факторах, как пол), который может значительно повлиять на интерпретацию чужих воззрений.

Родственную проблему представляет та высокая роль, которую феноменология отводит эмпатии как средству доступа к пониманию жизни другого человека. Сначала, в выражениях ван дер Леува, вы дистанцируетесь для обретения «статического» понимания, а затем прибегаете к эмпатии, чтобы интуитивно воссоздать жизнь другого, постичь ее как живое единство. Эмпатия (*Einfühlung*) в словоупотреблении ван дер Леува – это «перенесение себя в объект или сопереживание ему». Метафора перенесения (транспонировки) обнажает интенсивный интерес ван дер Леува к музыке. Для него, как уже отмечалось, эмпатизирование религиозным феноменам сродни музыкальному переживанию. Что ван дер Леув оставляет за рамками обсуждения – так это его собственное профессиональное знакомство с основами высокой музыкальной культуры Европы, на которую он постоянно ссылается, и роль этого знакомства в его способности к эмпатическому переживанию и интерпретации ее образцов (многие его публикации были посвящены европейской музыке, он играл на органе и хорошо пел). Остается гадать, что бы он сказал по поводу индонезийского гамелана, звуков Южно-Индийской нагасвары или соло на саксофоне Сидни Беччета и Джерри Маллигана (все это, между прочим, не было знакомо ему в то время). Здесь не говорится о том, что все это никак не отозвалось бы в нем и не затронуло бы его эмоционально, но только о том, что он, вероятно, совершил бы очень серьезные ошибки, если бы, осмысливая эти явления, стал полагаться в интерпретациях исключительно на свое знакомство с одной музыкальной традицией. Иными словами, личные отношения ван дер Леува с искусством, как и его отношения с теологией, обусловили не только его восприимчивость, но и ряд предпосылок, от которых ему, по всей вероятности, было бы непросто избавиться и которые позволяют видеть в «интуиции» не логическую способность, а психологический процесс.

Еще одно распространенное критическое замечание, имеющее отношение к субъективизму, связано с тенденцией феноменологии вырывать религиозные данные из

временного, пространственного, социального и культурного контекста. Изучение данных, имеющих источник в разных традициях, но проявляющих общие характеристические черты, может быть полезным и порой плодотворным занятием, но, не будучи применимо с величайшей осторожностью, способно сильно увести в сторону. К примеру, попытка ван дер Леува обрести «статическое» понимание путем дистанцирования и «генетическое» понимание путем эмпатии не предполагает детальной реконструкции контекста. Для ван дер Леува достижение лучшего понимания чужого опыта – дело интуиции. Оно состоит в интерполяции этого опыта в собственную жизнь – процессе, который предполагает, что вне зависимости от того, к какому времени, месту и культуре принадлежит другой человек, между самонаблюдением и наблюдением его *эго* нет существенной разницы. Опасности возникновения ложных толкований очевидны.

Ван дер Леув, как и другие феноменологи, полагал за аксиому, что есть универсальные для человеческого сознания сущности – идеальные типы (*eideia* Гуссерля) – и что поэтому «религиозные значения» образуют автономный мир или отдельную ценностную категорию. Многие работы последних лет в области философии, социологии, культурологии и теории литературы ставят под вопрос существование таких универсальных типов, которые встречались бы в широко варьирующих образах жизни и могли выявляться с помощью определенной методики или приема. Витгенштейн был одним из тех, кто привлек внимание к вопросу о широте контекста, в котором мы находим значения слов. Тезис Витгенштейна состоит в том, что в большинстве случаев, когда мы употребляем понятие значения, под значением слова надо понимать его использование в языке, отражающее ту «форму жизни» (мы бы сказали «характер дискурса» или даже «мировоззрение»), в которой мы его находим<sup>125</sup>.

Утверждение важности контекста для понимания иных образов жизни не отвергает общности человеческой природы и опыта, но только предостерегает нас от поиска набора неких универсальных сущностей, вложенных в сознание человека, значение которых не зависит от культуры или образа жизни их носителя и которые могли бы обнаруживаться с помощью определенных методик. Скорее дело обстоит так, что различия культурных установлений и образов жизни приводят к различиям в применении языковых и символических систем, в рамках которых раскрываются значения слов и практик. Знание «грамматических правил» языка должно предшествовать установлению значений терминов или действий. Постулировать сущности, соответствующие нашему собственному (или близкому нам в культурном отношении) словоупотреблению, такие как «религия», «нуминозность», «душа», или особенно расплывчатые концепции вроде «духовности», а потом разыскивать их эквиваленты в других образах жизни, значит совершать (заимствуя термин Райла<sup>126</sup>) категориальную ошибку.

Проблема не исчерпывается этим, поскольку не достаточно сознавать опасность указанной тенденции, исходящей от нас самих и наших современников. Как будет показано в следующей главе, культурные контакты прежних времен привели к проецированию понятий, предположений и смысловых структур из одного образа жизни в другой, так что впоследствии эти структуры, закрепившиеся в литературе и языке, стали восприниматься как данность или как проявление здравого смысла. И речь здесь идет не о простом недоразумении, но о последствиях отношений власти и подчинения.

Вывод из этого обзора таков, что любой межкультурный поиск религиозных «сущностей» является философски сомнительным предприятием, упускающим из виду историческую обусловленность концептуальных построений. Так, например, положение Рудольфа Отто о том, что «нуминозное» выражает «категорию ценности» и «совершенно

<sup>125</sup> Wittgenstein, L. (1958) *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell

<sup>126</sup> Гилберт Райл (Ryle) (1900-1976) – английский философ, представитель лингвистической философии, развивал взгляды Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Л. Витгенштейна. – Прим. пер.



своеобразное и ни к чему не сводимое» состояние ума<sup>127</sup>, не может быть принято за аксиому.

### **Сильные стороны феноменологии**

Несмотря на представленные здесь критические замечания, работы феноменологов, таких как ван дер Леув, содержат важные прозрения, касающиеся понимания иных образов жизни. Феноменология утверждает, например, что процесс интерпретации должен начинаться с той точки зрения, на которой стоит интерпретатор, и двигаться, отталкиваясь от нее. Когда ван дер Леув пишет о «структуре», он использует представление Шпрангера<sup>128</sup> о значимо организованной реальности. Набор объектов или последовательность действий может иметь определенное значение для кого-то, но это значение может быть не очевидным для постороннего. Значение должно быть воссоздано, и это воссоздание начинается с наличного понимания интерпретатора. Освободившись от языка идеальных типов и сущностей, мы получаем что-то похожее на герменевтику, и действительно, ван дер Леув обращается к идее герменевтического круга («сферы значений») – пониманию части в ее отношении к целому – и регулярно цитирует Дильтея. Без феноменологического багажа все это напоминает интерпретативные подходы, развившиеся впоследствии в других областях знания, в частности – в антропологии. Они будут обсуждаться в следующей главе. Во-вторых, методологически важным является само *намерение* отложить в сторону предпосылки, поскольку это шаг в направлении беспристрастности, даже если иметь в виду, что самое большее, на что, вероятно, можно рассчитывать – это частичное осознание своих предпосылок.

В-третьих, феноменологи были правы в том, что разглядели важность эмпатии и обратили внимание на такую ассоциированную с ней способность как восприимчивость, хотя я бы назвал восприимчивость необходимым, но не достаточным условием понимания. Касательно эмпатии вопрос заключается не столько в том, возможна ли она, сколько в том, с какого момента мы можем ей доверять. По моему мнению, способность к эмпатии возникает только *после* того, как мы ухватили «грамматику» чужого дискурса, в противном случае слишком велика опасность того, что интерпретатор начнет проецировать свои собственные концепции, чувства и отношения на изучаемую ситуацию.

Феноменологи подчеркивали взгляд, согласно которому свидетельство религиозного человека представляет ключевой ресурс постижения религиозного образа жизни. Афоризм Кристенсена «давайте не будем забывать, что не существует иной религиозной реальности, кроме верующего и его веры» – это важная корректива для тех, чьи интерпретации основаны исключительно на приложении теоретических или идеологических постулатов к вторичным религиозным данным. Даже хотя в своем требовании «полагаться исключительно на свидетельства верующего» Кристенсен и заходит слишком далеко.

### **Феноменология «нового стиля»**

Надо признать, что феноменология религии меняется и развивается как научная дисциплина, и работы некоторых авторов учитывают большинство представленных выше критических замечаний в адрес «классической феноменологии». Голландский ученый Жак Варденбург называет себя представителем феноменологии «нового стиля». Эта феноменология по-прежнему сосредоточена на интенциональности, на отношении человеческого опыта к объектам или выражениям этого опыта. Ключом к пониманию того, *что* именно то или иное религиозное выражение означает для человека, служит интенция, стоящая за этим выражением. Таким образом, задача феноменологии состоит в

---

<sup>127</sup> Otto, R. (1959) *The Idea of the Holy*, Harmondsworth, Pelican

<sup>128</sup> Э. Шпрангер (Spranger) (1882-1963) – немецкий философ, психолог и педагог, последователь Дильтея, представитель школы «понимающей психологии». – Прим. пер.

воссоздании значений в их связи с интенциями. В отличие от «классических феноменологов», занятых по преимуществу изучением иных «религий» через вторичные письменные источники (то, чем занимался ван дер Леув), Варденбург считает, что феноменология лучше всего подходит для изучения современных *живых* религий.

Подобно «классикам», Варденбург пользуется понятием *epoché*, но, в отличие от них, обозначает этим понятием воздержание от любых предположений, касающихся природы религии, а также убеждение в том, что «религия» должна изучаться в контексте других факторов, таких как социальные, культурные и экономические аспекты жизни. Эмпирические исследования и выдвижение гипотез для дальнейшей проверки эмпирическими исследованиями – таковы ключевые моменты метода, включающего также систематическую рефлексивность над процессом. Кроме этого, феноменология не может обойти стороной лингвистические вопросы, в частности при осуществлении переводов или для критического использования научных концепций, укорененных в западной культурной и религиозной традиции<sup>129</sup>.

Феноменология, таким образом, предстает как научная дисциплина с элементами философии, но она в то же время и искусство. Если для ван дер Леува способность к эмпатии выступает разновидностью художественного творчества, Варденбург сравнивает роль исследователя в воссоздании религиозного мира незнакомца с игрой актера:

*«Когда мы говорим о воспроизведении религиозной вселенной как о предусловии любого понимания религиозных смыслов, мы предполагаем тем самым, что на этой стадии исследователь включает свое воображение. Упомянув же возможность активной сопричастности исследователя изучаемым им фактам и смыслам, мы предполагаем тем самым, что исследователь, пусть лишь на время – как актер – берет на себя роль одного из тех, кого изучает».*

В этом же контексте Варденбург пишет о необходимости для исследователя быть восприимчивым и чутким к религиозным смыслам, об использовании им «способностей воображения» как предусловии понимания религиозных смыслов и об «искусстве» интерпретации. Эти качества близко соотносятся с требованиями, предъявляемыми тем «участвующим наблюдением», представление о котором развивалось в социальной антропологии со времен Малиновского.

*«Следующий творческий элемент феноменологии связан с превращением исследователем чужих религиозных выражений в собственные адекватные впечатления. Элемент творчества, – говорит Варденбург, – присутствует не только в работе воображения, но и в усвоении смыслов».*

В то же время, если ван дер Леув не проводит различия между самонаблюдением и наблюдением эго другого человека, к какому бы культурному и временному контексту тот ни принадлежал, Варденбург настаивает на необходимости

*«проводить строгое методологическое разграничение между религиозной значимостью, которую изучаемый феномен имеет для данного человека в данной культуре, и религиозным или иным значением, которое ученый, отталкиваясь от собственного опыта, склонен приписывать ему».*

Если для Гуссерля универсальной классификационной категорией являются *eideia*, а для Ван дер Леува – «идеальные типы», то Варденбург оперирует «структурами интенциональности». В то время, как в качестве идеальных типов у ван дер Леува зачастую выступают пришедшие из христианской теологии категории, которые прилагаются затем ко всем остальным традициям, структуры Варденбурга отнесены к конкретной изучаемой традиции и тесно связаны с ее концептуальным ядром. И если ван дер Леув отчасти связывает художественное качество феноменологии со способностью схватывать своеобразие «структурных отношений» или достигать «генетического

<sup>129</sup> Здесь и далее ссылки на: Waardenburg, J. (1978) *Reflections on the Study of Religion*, The Hague, Mouton

понимания» феноменов, Варденбург ниспровергает любые намерения применять универсальные и абстрактные классификаторы.

Среди собственных исследовательских проектов Варденбурга можно назвать анализ научных работ пяти исламоведов<sup>130</sup>. Он вскрыл множество исходных посылок в отношении ислама, спрятанных как в субъективных представлениях ученых, так и в их научных методах. В контексте исследования коранических записей дискуссий Мухаммеда с иудеями, христианами и политеистами Варденбург также использовал феноменологию «нового стиля» для мыслительного воссоздания образов личностей, упоминаемых в текстах<sup>131</sup>. Он также пропагандировал свои методы для анализа религиозных выражений в разных социальных контекстах и для анализа знаковых систем. В последнем случае, он, в частности, интересовался вопросом о том, в какой части религиозные знаковые системы имеют значение и смысл для отдельного члена религиозной общины, а в какой для религиозной группы.

Найдя ответ на большинство критических положений, стандартно выдвигавшихся против феноменологии религии, Варденбург преобразил дисциплину. С упором, сделанным им на изучение живых религий, с перетряхиванием феноменологического словаря, с интересом, проявленным к искусству интерпретации, с решительным требованием изучать религии в их социальном, культурном и историческом контексте и с понижением ожиданий от классификации, феноменология «нового стиля» приобрела черты герменевтических подходов, примеры которых дает интерпретативная антропология. Как мы увидим в главе 2, уверенность Варденбурга в том, что воспроизведение религиозной вселенной есть необходимое предусловие всякого религиозного понимания и, по существу, предусловие эмпатии, сближает его больше с интерпретативным этнографическим подходом Клиффорда Гирца, нежели с классическими феноменологами. Даже термин *epoché* для Варденбурга означает скорее открытость к осознанию факторов, ответственных за чьи-либо предпосылки, чем вынесение предпосылок за скобки в манере, предписываемой классической феноменологией.

---

<sup>130</sup> Waardenburg, J. (1970) *L'Islam dans le Miroir de l'Occident*, The Hague, Mouton

<sup>131</sup> Waardenburg, J. (1972) 'Un Débat Coranique contra les Polythéistes' in: *Ex Orbe Religionum: Studia Geo Widengren*, V. 2, Leiden, Brill

### Глава 5. Герменевтика

Герменевтика, начавшая свой путь в европейской культуре как искусство толкования библейского текста, заняла в XX веке столь основательные позиции в методологии гуманитарного исследования, что под ней к настоящему времени стали понимать не столько метод или теорию, сколько учение о принципах гуманитарных наук. В рамках этого учения сформировались понятия и представления, имеющие общее гуманитарное значение, такие как предпонимание и предсуждение, горизонт понимания, культурологический барьер, набрасывание смысла, а также специфический круг проблем, связанный с раскрытием диалоговой природы интерпретации, ее интенциональности, опосредованности значений и смыслов языковым и культурным субстратом читателя, взаимодействия психологических и исторических факторов понимания и др. Благодаря такой эволюции у ряда современных авторов, пишущих в том числе и на педагогические темы, понятие «герменевтический» фактически оказывается синонимом понятия «гуманитарный»<sup>132</sup>. В то же время представление о герменевтике как разделе или школе философского знания сосуществует с более традиционным применением этого понятия к практической деятельности по истолкованию и интерпретации текстов. В зависимости от вида текстов различают богословскую, литературную, юридическую герменевтику и т.п. В этом отношении герменевтика разделила судьбу феноменологии, претензия которой на общеметодологическое значение также привела к многозначности и трудной определимости понятия, сочетания в нем двух семантических планов, один из которых лежит в плоскости решения общефилософских гносеологических проблем, другой – в плоскости методических решений конкретных исследовательских задач.

Рассматривать герменевтику вслед за феноменологией логично не только потому, что первая генеалогически связана со второй. Хотя герменевтика как практическое искусство истолкования текста намного старше феноменологии, своим вторым рождением уже в качестве философской и методологической основы научного познания она обязана феноменологии. Феноменология, пользуясь образом П. Рикёра, была тем молодым растением, к которому был привит герменевтический черенок. Но между двумя философскими начинаниями существует и содержательная связь. Несколько идеализируя ситуацию, можно сказать, что феноменология и герменевтика преследуют одну цель и решают одну и ту же проблему, но по-разному видят свой предмет и как следствие имеют разный метод. Герменевтика также стремится к прояснению и пониманию смыслов, но имеет дело при этом не с отдельными феноменами сознания, а с неразрывной тканью текста. Если феноменология пребывает в мире дискретных смысловых сущностей, то герменевтика осуществляет себя в мире семантических континуумов, или полей. Здесь оказывается кстати одно из известных положений педагогической теории Гербарта о стадиях обучения. Первая представляет собой углубление в состоянии покоя, или *ясность*, вторая, – углубление в состоянии движения. Эта вторая стадия была названа Гербартом *ассоциацией*. С обнаружением этого динамического измерения смысла, с попыткой описания его движения в поле текста, индивидуального сознания и культуры, мы связываем переход от феноменологической к герменевтической постановке проблемы понимания. Понятием «ассоциация» высвечивается и вторая особенность герменевтического подхода: его сосредоточенность на связи смысловых значений слова. В герменевтическом рассмотрении значения слов не обособлены друг от друга, но связаны между собой семантическими ассоциациями (коннотациями), играющими такую же важную роль в смыслообразовании, какую феноменология отводит интенции познающего субъекта.

<sup>132</sup> См., к примеру: Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004.

Но прежде, чем говорить о сложных проблемах современной философской герменевтики, ведущей свое начало от В. Дильтея, следует сформулировать ее простой смысл и кратко вспомнить достижения герменевтической науки предыдущих веков. Как показал П. Рикёр, ядром всякой герменевтики является двусмысленность или неоднозначность смысла передаваемых сообщений. Интерпретация имеет место там, где обнаруживается множественность смыслов. Анализом отношений между языковыми выражениями и миром вещей занимается **семантика**. Таким образом, эта наука ответственна в значительной степени за формирования языка, на котором обсуждаются герменевтические проблемы.

Любой знак служит для сообщения смысла. В наиболее простой ситуации он указывает на некоторый предмет внешнего мира. Так мы учим детей говорить: показывая картинку, на которой нарисована лягушка, мы произносим слово, которое впоследствии будет замещать собой образ лягушки. В семантике такое введение (определение) знака называется *остенсивным* и противопоставляется *десигнативному* (сигнификативному) определению, заключающемуся в задании списка признаков, которые должен иметь предмет, чтобы данное слово (или словосочетание) было к нему применимо (например, «окружность – множество точек, равноудаленных от центра»). Однако уже в самом простом случае с лягушкой возникает первая трудность, вызывающая к интерпретации. Ребенок может спросить, увидев лягушку другого цвета: «Это тоже лягушка?» Этим вопросом обнаруживается первая двусмысленность знака. Он может отсылать к единичной индивидуальной сущности (та самая лягушка, которая живет у нас под кустом сирени в саду), а может – к классу вещей. Поскольку в подавляющем количестве случаев используемые нами слова и образы являются знаками второго рода, для их *правильного прочтения* требуется, чтобы автор послания и его адресат имели договоренность или одинаковое представление о содержании и границах тех классов, к которым может быть применен каждый знак. Надо, например, договориться, что лягушка и жаба обозначаются разными словами. С этого момента участники вступают в герменевтические отношения.

Вторая трудность заключается в том, что лягушка, как и любой другой знак в сообщении, обычно используется не для того, чтобы указать на лягушку как таковую, т.е. на предмет из мира вещей (*референт* в семантической терминологии), но несет некий зашифрованный в знаке смысл. Когда Дарий пошел войной на скифов, скифский царь прислал ему подарок: птицу, мышь, лягушку и пять стрел. Дарий решил, что это весть о готовности сдать: «Мышь живет в земле, лягушка в воде, птица в воздухе, – все это они выдают нам, и вместе с этим – свое оружие». Но советники Дария сказали: «Скифы объявляют себя победителями. Они говорят нам: если вы не скроетесь в небо, как птицы, или в землю, как мыши, или в воду, как лягушки, то вы все погибнете от наших стрел». Мы никогда не узнаем, правы ли были советники в своей интерпретации, но мы знаем, что Дарий послушался их и приказал отступить. Здесь налицо классическая герменевтическая ситуация. Есть отправитель послания, получатель и набор знаков, известных для них обоих. Однако смысл послания остается скрытым и этой своей сокрытостью порождает возможность разных и даже противоположных прочтений. Эта ситуация выражается образом семантического треугольника «знак – референт (вещь, объект) – мысль (смысл)». Идентифицирующая функция знака, исчерпывающая его роль при простом назывании предмета и реализующаяся в отношении «знак – референт», становится служебной по отношению к задаче передачи смысла, прочитывание которого реализуется через раскрытие связи «референт – мысль» (образом *чего* служит лягушка?). Такая структура часто бывает многоуровневой. Получив послание «собаки лают, караван идет», адресат, принадлежащий к культуре, в которой данное выражение стало поговоркой, не станет ошеломленно писать в ответ, что он не заказывал никакого каравана. Он также не будет тратить время на расшифровку смысла, заключенного в образе. Этот уровень интерпретации за него уже сделан культурой, так что в качестве референта в треугольнике



«второго уровня» выступают уже не верблюды и собаки, а состояние невозмутимости духа. Задача интерпретатора в этом случае заключается в том, чтобы понять, какую конкретную ситуацию или лицо имел в виду автор послания, употребляя поговорку.

Третья трудность возникает в тех случаях, когда послание адресовано не нам, и для его прочтения требуется перевод на наш язык. Здесь помимо установления соответствия между *денотатами* (классами референтов) двух языков и расшифровкой скрытых смыслов возникает необходимость *контекстуальной, интертекстуальной и интеркультурной* интерпретации. Ложность интерпретации может возникать в этом случае не только в результате трудности правильного прочитывания смысла в его «родной» (и чужой для нас) смысловой системе, но и в процессе экстраполяции смысла, пересаживания его на другую почву. Смысл обнаруживает в этом случае свою культурную обусловленность, способность исказиться при его прямом переносе в другую смысловую систему. К примеру, выражение «живи в согласии с природой» может оказаться вполне удовлетворительным переводом с оригинала, однако с учетом интертекстуального анализа античной литературы в нем может обнаружиться тот смысл, который совсем не соответствует натуралистическим идеям Руссо. Если «природа» у греков – это внутренний скрытый источник движения и закон развития вещи, его энтелехия, то императив «живи в согласии с природой» в древнегреческом культурном контексте смыкается с императивом «живи в согласии с совестью» в контексте культуры Нового времени.

Указанная трудность имеет место почти во всех случаях, когда мы имеем дело с памятниками культуры. Возможность их понимания прямо связана, по Шлейермахеру, с нашей способностью преодолевать *культурологические барьеры*, разделяющие нас от автора и читателей, к которым непосредственно обращено произведение. Барьеры могут возникать просто из-за того, что некоторые референты, используемые памятником для сообщения смысла, перестают существовать или выпадают из употребления. Мы можем догадываться, что мандрагоры, из-за которых разгорелся спор Лии и Рахиль (Бт. 30.14-16), имели какое-то отношение к деторождению, но мы не будем в состоянии до конца понять, в чем смысл истории, если ничего не знаем об этом плоде, его свойствах и традициях употребления в древнее время.

Потеря культурной преемственности является самой распространенной причиной, приводящей к невозможности прочитывать даже простые послания и знаки. Наиболее ярко это проявляется в отношении древнейших из существующих памятников первобытной культуры. Мегалитические памятники, лабиринты и первые наскальные рисунки человека вызвали к жизни множество интерпретаций, связанных с различными представлениями о древнейших видах культа. Ни одна из них не может считаться приоритетной. Г.К. Честертон остроумно расширил рамки интерпретации, предположив, что неолитические рисунки и фигурки вообще не носили культовый характер, а служили предметами игры и забав. Археология, таким образом, оказывается в значительной мере вовлеченной в герменевтическую проблематику. Надо заметить, что герменевтические аспекты проблемы непонимания, обусловленного наличием культурных барьеров, выходят за пределы языкового и знакового общения и присутствуют в форме *интерпретации поведения*, в частности, в общении человека с животными. Нам бывает нелегко понять, почему животное боится некоторых специфических предметов и действий, и эта трудность, по всей видимости, возникает из-за того, что животное, по-своему «интерпретирует» эти предметы и действия, выступающие знаком опасности в его наследственной «культурной» памяти. У человека, как считал Л. Витгенштейн, основу языковых отношений также надо искать в довербальных «формах жизни».

Наибольшую практическую значимость искусство и правила интерпретации приобретают в тех случаях, когда документ, пришедший к нам из глубины веков, носит нормативный характер. Поскольку за время, отделяющее нас от документа, в нашей

культуре сложились новые отношения, появились новые предметы и сущности, не существовавшие прежде, возникает необходимость распространить на них действие древней нормы, а значит, экстраполировать первоначальный смысл, экстрагировать его из культурного контекста. Особую значимость приобретает в связи с этим толкование священных и юридических текстов, почему герменевтическая традиция исторически и складывается в основном в рамках экзегезы. Если закон Моисея запрещает нанесение нарезов на теле, распространяется ли этот запрет на татуировки в целом или на определенные техники татуировки? Запрещается ли с тем вместе акупунктура? Распространяется ли запрещение лечиться у заклинателей на сеансы психологического кодирования? Является ли библейское отождествление крови с душой основанием для запрета на переливание крови? Можно ли говорить в субботу по телефону, если законом запрещено ходить в этот день в гости? Число таких вопросов бесчисленно. Даже если религиозная традиция не содержит четко установленных норм, но лишь намечает ориентиры, для последователя традиции бывает важно понять, насколько эти ориентиры сохраняют свою неизменность в новых реалиях. Павел направлял свои послания жителям Римской империи I века. Прочсть его послания, учитывая принципы контекстуальности и историчности – значит понять, как они должны быть применены к нашей эпохе, что в них сохраняется буквально, а что должно быть применено по аналогии, в какой мере наставление Павла, обратись он к нам сегодня, отличалось бы от того наставления, с которым он обратился две тысячи лет назад к жителям Рима или Коринфа. Процесс формирования и развития религиозной традиции является в сущности таким *перечитыванием* священных текстов в новом социокультурном контексте. Как справедливо замечает П. Рикёр, «наследие не есть запечатанный пакет, который, не открывая, передают из рук в руки, но сокровище, откуда можно черпать пригоршнями и которое пополняется в самом этом процессе. Всякая традиция живет благодаря интерпретации; именно этой ценой она продлевается, то есть остается живой традицией»<sup>133</sup>.

Первым теоретическим трудом по герменевтике считают «Христианскую науку» Августина Блаженного (V век). В нем собраны не только практические приемы и правила толкования священного текста, но осуществлены важные теоретические обобщения. Так, в нем дано определение понимания (как перехода от знака к значению), выдвинут принцип контекстуального подхода, заключающийся в том, что знаки и слова следует понимать не изолированно друг от друга, но в окружении других знаков и слов. Наиболее плодотворным для дальнейшего развития герменевтических представлений оказался впервые сформулированный у Августина принцип сотворчества (конгениальности) автора и читателя: смысл боговдохновенного текста открывается в меру боговдохновенности читателя.

Дальнейшее развитие герменевтики связано с разработкой римского права, свод которого был обнаружен в XI веке, и с трудами схоластов по систематическому изучению и изложению церковного вероучения. Новый и необычайно сильный толчок для активизации герменевтических исследований дала Реформация, поставившая задачу перевода Писания на национальные языки, а также его перепрочтения в свете критики католицизма и обоснования новых религиозных идей. Среди наиболее значимых в теоретическом отношении трудов по герменевтике XVI века чаще всего упоминают «Ключ к истолкованию Священного писания» Матиаса Флациуса, где развивается концепция герменевтического круга. Наконец, стоит особо отметить вклад в развитие герменевтики немецкого романтизма, привлекшего внимание к скрытым потенциалам слова и универсальной символике языка и вдохновившего тем самым небывалый до этого

---

<sup>133</sup> Рикёр П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике / Пер. И. Сергеевой. – М.: «Медиум», 1995. – С. 38

интерес к исследованию художественного текста с философских и филологических позиций. Из лона немецкого романтизма выходят две грандиозные фигуры, с которыми связано превращение герменевтики из предметной науки в методологическую основу гуманитарного знания – Ф. Шлейермахер и В. Дильтей.

Герменевтическая теория Шлейермахера – вершина всего предшествующего пути. У него мы находим первое систематическое изложение основ герменевтического метода, последовательное и тщательнее рассмотрение всех известных к его времени герменевтических проблем и их решений. Шлейермахер не только систематизирует достижения прошлого, но и обогащает герменевтическую науку рядом новых методологически важных представлений. Среди них уже упоминавшееся выше представление о культурологических барьерах, о диалоговом характере интерпретации и о возможности с ее помощью достигать лучшего понимания текста в сравнении с авторским пониманием, о двух уровнях герменевтического круга, в первом из которых часть текста соотносится с текстом в целом, а во втором текст целиком выступает в качестве части по отношению к культуре. При этом, однако, Шлейермахер остается целиком в рамках традиционного понимания герменевтики как науки об истолковании текста и может рассматриваться лишь как предтеча переворота, совершенного Дильтеем. С Дильтея начинается история герменевтической философии.

Основная заслуга Дильтея в истории философии состоит в том, что он попытался снабдить «науки о духе» собственной методологией и тем самым, по его собственному выражению, освободить эти науки от оков, в которых держали их «старшие сестры» – науки о природе. Как бы ни оценивалась успешность этой попытки, он был первым, кто не только осознал со всей серьезностью необходимость преодоления дихотомии «объективного» и «субъективного» знания, но и сделал практические шаги по такому преодолению. Дильтей отказался применить к наукам о духе методы экспериментальной психофизиологии, разлагающие целостность человеческой внутренней жизни и ее проявлений на отдельные внешне детерминированные акты. Для него бессознательное, иррациональное начало, проявляющееся прежде всего в непосредственности *переживаний* человека, составляет подлинную глубину жизни, которую нельзя выносить за скобки научного исследования, но которая остается недоступной для наблюдения и анализа. И все же бессознательное, по мысли Дильтея, не является непознаваемым. Для его познания нужны соответствующие методы, включающие в себя ту иррациональность, которая свойственна предмету.

Дильтей обосновывает свой метод на явлении *общности*: «Каждое слово, каждое предложение, каждый жест или форма вежливости, каждое произведение искусства понятны лишь потому, что выражающего и понимающего связывает общность»<sup>134</sup>. Эта общность обусловлена не врожденными свойствами человеческой природы, изучаемыми физиологией, и не трансцендентальными априорными установками, допускаемыми кантианством, но принадлежностью человека той или иной культуре. Таким образом, у Дильтея, по его собственному выражению, «членение объективного духа оказывается членением культуры», а знание, добываемое гуманитарным путем, трактуется не как общезначимое, что свойственно для естественнонаучного знания, а как значимое внутри определенной культурно-исторической общности людей. При этом оно обладает качеством объективности. Это очень важный пункт философии Дильтея, вследствие которого герменевтика и приобретает столь высокий гносеологический статус.

Знание в науках о духе осуществляется в форме понимания. Понимание же, по Дильтею, неотделимо от переживания и является «смутной основой и полнотой душевной

---

<sup>134</sup> Дильтей В. наброски к критике исторического разума // Вопросы философии. – 1988. - № 4. – С. 135-152

жизни»<sup>135</sup>. Поэтому понимание нельзя описывать только как процедуру мысли. Сопереживание (эмпатия), подражание, попытка поставить себя на место другого (транспозиция) – все эти эмоционально-волевые иррациональные акты включены в содержание понимания и делают его, казалось бы, совершенно субъективным делом. Но, как показал Рикёр, к пониманию поздний Дильтей предлагает идти не непосредственно через переживание, а опосредованно, путем воспроизведения творческого процесса на основе объективированных продуктов этого процесса. Заглянуть во внутренний мир человека нам позволяет не интроспекция, как полагал Дильтей в своих ранних работах, а интерпретация объективных выражений этого мира, запечатленных в религии, языке, морали, искусстве. Такому познанию, основанному на технике интерпретации, присуща научная объективность, и именно поэтому в герменевтике, как считал Дильтей, преодолевается субъективизм и психологизм внаучных подходов.

Сама жизнь индивида, соединенная культурной общностью с жизнью других людей, предстает в герменевтической философии Дильтея как текст, подлежащий интерпретации. Так область применения герменевтики расширяется до науки о человеке, до «понимающей психологии», как ее замыслил Дильтей. Герменевтика становится инструментом освоения бессознательного. На этой функции герменевтики, роднящей ее с психоанализом, особенно настаивал П. Рикёр. Но так открываются и новые горизонты в области исследования культуры, преодолевается дихотомия «психологической» (субъективной) и «грамматической» (объективной) интерпретации, принятая в герменевтике Шлейермахера. Тексты, как справедливо заметил Гадамер, вовсе не добиваются от нас, чтобы мы понимали их как выражение субъективности их автора<sup>136</sup>. Герменевтика Дильтея предлагает путь, следуя которому интерпретатор способен осуществить специфический вид синтеза, воссоздания внутреннего мира других людей, опираясь на объективированные проявления их жизни. Это воссоздание осуществляется в опоре на аналогию с собой и в герменевтическом круге, где отдельные проявления жизни интерпретируемого предстают как части, а его внутренний мир – как искомое целое. Благодаря моменту объективации, присущей такому методу, поставленная Шлейермахером задача «понять автора лучше, чем он понимал себя», становится достижимой и рационально обоснованной. Интерпретатор способен увидеть те культурно и психологически обусловленные установки сознания, которые автором неосознанно перенесены в текст и присутствуют там в неотрефлексированном виде. Интерпретатор, вскрывая этот пласт бессознательного, вынося его на свет, в сферу смыслов, фактически дает ему жизнь, как сам автор в свое время дал жизнь своим героям. Так читатель включается в сотворчество с автором, реализуя герменевтический принцип конгениальности. Впоследствии это важнейшее положение герменевтики Дильтея найдет развитие у Гадамера в его учении о предрассудке как позитивном условии понимания.

С точки зрения истории философии XX века наиболее перспективной среди догадок Дильтея оказалась мысль о возможности обосновать познание, взяв за исходную точку жизнь, иначе говоря – мысль о том, что понимание жизни имманентно самой жизни. У Дильтея, как и у других философов его времени, мысливших в том же направлении (в первую очередь здесь надо назвать Л. Витгенштейна), эта мысль осталась неразвернутой. Раскрытие ее и соответствующий поворот от «понимания как способа познания к пониманию как способу существования» (П. Рикёр) был совершен М. Хайдеггером, что позволяет поставить этого философа в один ряд с крупнейшими философами Нового времени: Декартом, Кантом, Гегелем. Хайдеггер принял за онтологическое основание

<sup>135</sup> цит. по: Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – С. 94

<sup>136</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – С. 459



философствования конечное бытие *Dasein* (наличное бытие, здесьбытие, или тут-бытие). Если иметь в виду философию Гегеля, в которой уже был сформулирован тезис об онтологическом единстве бытия и сознания и где познание предстало как самопознание, созерцание Абсолютом самого себя в мышлении и в природе, напрашивается аналогия с античностью. Вклад Хайдеггера можно сравнить с тем, что сделал Аристотель, вложив вечные идеи Платона в единичные вещи и признав истинно сущим конкретное вещественное бытие. По мнению Гадамера, новизна подхода Хайдеггера к основному вопросу философии состояла в развитии представления о том, что «в собственном, подлинном смысле бытие присуще здесьбытию в его конечной историчности»<sup>137</sup>. Хайдеггера нельзя считать последователем немецкого трансцендентализма, поскольку «разуметь свое бытие (и разбираться в нем) для человеческого здесьбытия – отнюдь не то же самое, что знать себя для гегелевского абсолютного духа. Здесьбытие не само по себе *набрасывает само себя* (выражение Хайдеггера – Ф.К.), а, напротив, в своем самопонимании постигает то, что оно – не господин над самим собой и своим здесьбытием, но что оно обретает себя среди сущего и обязано принять себя таким, каким себя обрело. Оно, здесьбытие, есть такое набрасывание, которое заведомо уже брошено»<sup>138</sup>.

Слово «брошено» в приведенном изречении Гадамера отсылает к другой категории хайдеггеровского экзистенциализма – категории «заброшенности», отражающей экзистенциально значимый «факт брошенности в здешность», препорученности себе, благодаря каковой только и получается так, что единство познания и жизни раскрывается перед нами в модусе *можествования*: «Здесьбытие как понимание набрасывает свое бытие в направлении возможностей»<sup>139</sup>. Это означает, что человеческое существование и понимание существенно совпадают в своей интенции и в способе реализации. Оба, в отличие от других видов сущего, есть то, чем они становятся, оба обладают «собственной возможностью формировать, развертывать себя». Понимание имманентно конечному здесьбытию, оно осуществляет такую связь человека с миром, при которой каждый новый шаг в постижении внешнего соотносен с расширением горизонта внутреннего бытия, с новыми возможностями «быть». Обнаружение или обретение смысла есть всегда прибавление не только к сумме известного и содержащегося в разуме, но и к объему здесьбытия. Поэтому смысл, по словам Хайдеггера, «есть экзистенциал здесьбытия, а не свойство, которое прилепилось к сущему, лежит «за» ним или же пребывает где-то как ничья земля»<sup>140</sup>.

Онтология понимания Хайдеггера выводит герменевтическую проблематику на новый уровень, на котором в ее семантическом ядре – проблеме сообщения смысла – начинает просвечивать экзистенциальная и онтологическая проблематика, проясняется, как это выражает сам Хайдеггер, «экзистенциальный смысл герменевтической ситуации, в какой обретается изначальная аналитика здесьбытия»<sup>141</sup>. Но он не совершает этого прояснения в одиночку. Между Дильтеем и Хайдеггером лежит феноменология и неопозитивизм – период интенсивного исследования проблем «теоретической нагруженности» и «языковой связанности» научного знания, в результате которого язык оказывается главной философской темой столетия. Здесь нет возможности останавливаться на этой истории. Заметим только, что выталкивание темы языка на поверхность философского дискурса шло одновременно и независимо с двух сторон: со стороны лагеря аналитиков (семантический позитивизм А. Тарского, Ч. Морриса, Р.

<sup>137</sup> Гадамер Г.-Г. Введение к истоку художественного творения // М. Хайдеггер. Работы и размышления разных лет / Сост., пер. А.В. Михайлова. – М.: «Гнозис», 1993. – С. 120

<sup>138</sup> там же, с. 121

<sup>139</sup> М. Хайдеггер. Бытие и время // М. Хайдеггер. Работы и размышления разных лет / Сост., пер. А.В. Михайлова. – М.: «Гнозис», 1993. – С. 9

<sup>140</sup> Там же, с. 13

<sup>141</sup> Там же, с. 320



Карнапа, Л. Витгенштейна и др.) и со стороны гуманитарного философствования, в котором помимо Дильтея большую роль сыграли русские филологи и философы Г. Шпет, А. Лосев, Вяч. Иванов, М. Бахтин и др.

Неопозитивисты фактически подтвердили старый тезис В. Гумбольдта о том, что язык сам по себе является носителем мировоззрения. Так с обнаружением обусловленности знания особенностями языковых структур («языковых игр», по Витгенштейну) перед герменевтикой, как и перед философией познания в целом, возникла опасность абсолютизации языка и замыкания процесса познания и *выговаривания* на себе. Сфера смыслов могла полностью оторваться от внеязыковых сущностей и превратиться в некоторый самодовлеющий мир, порождающий из себя фантомы реальности. Если весь мир и сама жизнь человека предстают как текст, грань между художественным вымыслом и реальностью теряет свою привычную прочность. Используя другой известный образ, «тусклое стекло» (1 Кор.13.12), отделяющее нас от мира чистых смыслов, предстало перед философами XX века как паутина слов, запутавшись в которой исследователь незаметно терял самый вкус к поиску какой-то иной реальности. К этой опасности всегда были чутки интуитивисты, к примеру, Гуссерль с его идеалом узрения сущностей или Бергсон, видевший цель классического образования в том, чтобы «разбивать лед слов» и «обнаруживать под ним свободное течение мысли»<sup>142</sup>. Перспективы релятивизма и солипсизма, грозящие герменевтике с этой стороны, не остались незамеченными для поколения теоретиков герменевтики, пришедших после Хайдеггера. Гадамер обращал внимание на то, что некоторые формы бытия (такие как математические истины, живая природа и высокие, вечные формы искусства) не получают подобающего места в онтологии Хайдеггера, в связи с чем обнаруживается ограниченность открытых им герменевтических перспектив. Рикёр, со своей стороны, предупреждал, что абсолютизация языка находится в противоречии с его фундаментальным свойством «быть пригодным для...», т.е. соотноситься с тем, что существует вне его, выходить за свои пределы.

Наиболее важным залогом удержания герменевтикой своих претензий на общефилософскую значимость можно считать в этом контексте то, что и Хайдеггер, и Гадамер, и Рикёр, каждый по-своему, обосновывали укорененность феномена понимания в реальности *сверхличностного бытия*. Они были уверены, что именно этим герменевтическая философия выгодно отличается от эмпирико-аналитического направления мысли, в котором проблема выхода к метаязыковым основаниям может получать только релятивистское решение.

У Хайдеггера эта позиция явно выражена в рассуждении о герменевтическом круге. В своей главной работе «Бытие и время» Хайдеггер затрагивает вопрос о том, почему герменевтический круг не должен считаться порочным кругом. Этот вопрос был актуален для него в связи с тем, что аргумент логического круга часто выдвигался его противниками в качестве возражения против метода экзистенциальной интерпретации: мол, идея бытия заранее предполагается, а затем интерпретируется здесьбытие, чтобы в нем обрести идею бытия. Это, по мнению критиков, нарушало принцип, согласно которому научное доказательство не должно содержать в качестве предпосылки то, обоснование чего является его задачей (к примеру, исследователь, взявший за аксиому то, что движение воды в реке осуществляется под действием тяготения и занявшийся после этого измерением высоты истоков и устьев рек с целью установления их отношений, находится в порочном круге). Отвечая на это возражение, Хайдеггер утверждал, что видеть в герменевтическом круге порочность и «даже просто ощущать его как неизбежное несовершенство, значит не понимать понимания в самой его основе», ибо понимание

<sup>142</sup>Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 200. - С. 73

соответствует раскрытой к возможностям структуре здесьбытия – структуре «пред». Здесьбытие «искони уже впереди себя самого». Раскрытость эта проявляет себя не только во временном, но и в пространственном соположении, в явлении «со-бытия» (бытия «с» другими). Хайдеггер показывает, что здесьбытие предполагает «там», а вместе с тем и бытие другого<sup>143</sup>. Поэтому оно «сущностно есть со-бытие», то есть является таковым даже тогда, когда другой фактически не наличествует в мире. «Даже одиночество здесьбытия есть со-бытие в мире»<sup>144</sup>. В такой диалектике здесьбытия просвечивает идея всеединства, на фоне которого и в лишенности которого здесьбытие только и может ощутить свою заброшенность и конечность.

У Гадамера, как показывает, в частности, Х.С. Гафаров, оправдание герменевтики обретает эксплицитно теологический характер и опирается на идею инкарнации. Гадамер ссылается на патристическую традицию, согласно которой воплощение Бога Слова понимается как воплощение божественной мысли в слове священного Писания, как облечение Логоса плотью человеческого языка<sup>145</sup>. Различение внутрибожественного и очеловеченного слова служило у отцов Церкви способом прояснения тайны соединения двух природ во Христе. Гадамер в «Истине и методе» подхватывает эту метафору и сопоставляет процесс словообразования у человека с эманацией божественной сущности из первоначала. Конвенциональная идея языка как произвольного набора знаков здесь явно уступает место идее онтологической укорененности языковых форм в глубинах духа.

Для Рикёра существование метаязыковых оснований интерпретации и понимания составляет столь важную предпосылку герменевтической практики, что именно с ним он связывает основную философскую функцию герменевтики. Указывая на множественность методических средств интерпретации (экзегеза, феноменология религии, психоанализ, история), Рикёр формулирует представление о философской герменевтике как критике систем интерпретации, соотносящей «разнообразие герменевтических методов со структурой соответствующих теорий» и узаконивающей действия метода границами каждой теории. Предназначение философской герменевтики, по Рикёру, – «стать подлинным арбитром в споре интерпретаций, каждая из которых претендует на подлинность»<sup>146</sup>.

Рикёр подчеркивает несводимость друг к другу герменевтических систем. «Открытое психоанализом существование является существованием желания, и оно обнаруживается главным образом в археологии субъекта. Другая герменевтика, например, герменевтика феноменологии духа, говорит о другом расположении источника смысла – не за субъектом, а впереди него... это герменевтика пророческого сознания... Я упоминаю ее здесь потому, что ее способ интерпретации диаметрально противоположен способу интерпретации Фрейда». Ряд дополняется феноменологией религии, интерпретирующей под категорией «священного»: «... священное взывает к человеку, и в этом воззвании заявляет о себе как то, что распоряжается его существованием... Так радикально противоположные герменевтики, каждая по-своему, двигаются в направлении онтологических корней понимания. Каждая по-своему говорит о зависимости самости от существования. Психоанализ показывает эту зависимость в археологии субъекта, феноменология духа – в телеологии субъекта, феноменология религии – в знаках священного»<sup>147</sup>.

<sup>143</sup> Это рассуждение подтверждает точку зрения, согласно которой Хайдеггер опирается на концепцию здесьбытия под влиянием свидетельства Гумбольдта о языках, в которых местоимение «я» выражается словом «здесь», а «он» – «там» (что позволяет интерпретировать «здесьбытие» как «я-бытие»).

<sup>144</sup> Хайдеггер, цит. соч., с. 320

<sup>145</sup> Сходное представление о Торе можно встретить в некоторых течениях иудаизма.

<sup>146</sup> Рикёр, цит. соч., с. 22

<sup>147</sup> Там же, с. 33-35

Герменевтика, таким образом, отменяет диктат единой методологии, определявшей сциентистскую ориентацию сознания Нового времени, более решительным и конструктивным образом, чем это пыталась сделать феноменология. Интенция субъекта познания углубляется в ней до «можествования здесьбытия». Герменевтика утверждает онтологический плюрализм понятийных систем, не сводя его к различию «языковых игр», но усматривая за этими «играми» нешуточную *заботу* экзистирующего субъекта по устройению своего бытия. Проникновение герменевтического мышления в педагогику выполняет тем самым важную социальную миссию воспитания открытости, готовности к вступлению в диалог и принятию *иных смыслов*, понимания того, что все мы сосуществуем в пространстве пересекающихся интересов, волеий и представлений, находящихся отражение в языке и порождающих конфликты интерпретаций. Преодоление этих конфликтов входит в число герменевтических задач.

\* \* \*

В практику религиозного образования герменевтика входит с двух сторон: со стороны религиозных содержаний и педагогических отношений. Что касается второго пути вхождения, он заставляет нас снова вспомнить Дильтея. Вопрос об общезначимости гуманитарного знания не случайно возникает у Дильтея в контексте размышлений на педагогические темы, в статье «О возможности общезначимой педагогической науки». Именно в ходе решения педагогических задач по приобщению индивида к культурным, религиозным и нравственным ценностям наиболее наглядно проявляется диалектика общего и единичного в жизни личности, становится очевидной «нелинейность» устанавливаемых зависимостей и соответствий между миром личности и миром культуры, невозможность простого приведения единичного к общему правилу, выведения общих законов жизни. Причина этого кроется, как понял Дильтей, в наличии двух видов единства, первое из которых воплощено в факте культуры, второе – во внутренней целостности человеческой души. Педагогическое отношение оказывается, таким образом, отношением между двумя системами смыслов, вход в каждую из которой означает попадание в герменевтический круг. Для последователей Дильтея, представителей педагогической герменевтики Германа Ноля, Эриха Венигера, Вильгельма Флитнера, существование в мире «Между» (между культурой и личностью, между педагогом и воспитанником, между двух поколений, между идеализированным и реальным обликом воспитанника, между миром действительности и миром норм) становится базовым аргументом в пользу автономии педагогической деятельности. О практических приложениях этого видения мы будем говорить в следующей главе. Они имеют скорее общедидактический, чем предметно методический характер, связанный с религией. Здесь нам надо обратить больше внимания на вторую сторону герменевтической ситуации, обусловленной спецификой религии как изучаемого предмета.

Когда у интерпретатора в руках оказывается послание, ему, кроме знания языка, очень полезно знать, кто автор этого послания и кому оно адресовано. Если послание имеет форму повествования (нарратива), важным становится также вопрос о статусе референта в этом послании, иначе говоря – к предметам реального или воображаемого (идеального) мира отсылает текст. Религиозные тексты представляют повышенную трудность для интерпретации по той причине, что ответы на все три вопроса обычно не даны однозначно. Что касается автора, то концепция боговдохновенности текста всегда подразумевает, в той или иной степени, соавторство человека и ставит тем самым перед читателем герменевтическую задачу правильного уразумения божественного Слова, укрытого одеждами человеческих языковых форм. «Новый Завет для верующего, – пишет Рикёр, – сам содержит в себе подлежащее расшифровке отношение между тем, что может

быть понято как слово Божие, и тем, что воспринимается как человеческое слово»<sup>148</sup>. Иногда эта задача простирается до тщательного изучения культурных и психологических установок сознания «соавтора» текста и вынесения их за скобки для прояснения замысла Инициатора речи. Это может быть оправдано тем обстоятельством, что человеческий «соавтор» в герменевтическом отношении выступает и как первый интерпретатор.

Двусмысленность положения читателя в отношении второго вопроса обусловлена тем, что с рациональной точки зрения ни один из ныне живущих последователей традиционных религий не может претендовать на роль непосредственного адресата послания. Проблема, как пишет Рикёр, состоит в том, что мы не являемся непосредственными свидетелями пришествия, «мы – слушатели, внимающие свидетельствам, ... отныне мы можем верить, лишь слушая и интерпретируя текст»<sup>149</sup>. В то же самое время каждая религиозная традиция настаивает и на обратном, призывая своих адептов воспринимать священные тексты как лично адресованные каждому из них. Читатель, таким образом, оказывается в ситуации интеркультурной и экзистенциальной интерпретации. В ходе первой необходимо прояснить, что из написанного требует перетолкования в связи с изменением исторических условий, совершившихся за период, отделяющий читателя от текста. Вторая требует понять, к чему именно читателя призывает текст в тех местах, которые субъективно опознаны читателем как обращенные непосредственно к нему. Традиционная экзегеза может здесь неплохо помочь читателю, но не может полностью освободить его от личного участия, по меньшей мере, – во втором виде герменевтической активности.

Третий вопрос – о статусе референта – предстает в герменевтическом ракурсе чаще всего как вопрос о буквальности понимания. Этот вопрос серьезен, поскольку в религиозных текстах исторический и метафорический планы часто переплетены между собой. Язык символов, которым преимущественно пользуется религиозное откровение, по определению имеет двойственную структуру, в которой каждому прямому и буквальному смыслу присущ одновременно второй скрытый иносказательный смысл. При этом иносказание может отменять, а может и не отменять реальный статус референта, поскольку историческое событие или лицо также может выступать в качестве символа. Притча о сеятеле не подразумевает историчности лица и события, в ней описанного. В то же время истолкование Иисусом истории с Ионой в иносказательном ключе не отменяет возможность ее хотя бы частичной исторической достоверности.

Герменевтическая ситуация чтения религиозных посланий и символов (наличествующих в традиции далеко не только в текстовой форме) осложняется еще и тем, что условие знания языка, на котором составлено религиозное послание, редко выполняется в достаточной для адекватного понимания мере. Здесь сказывается не только факт переводов оригинала на другие языки, но и характерное для религиозных памятников присутствие множественных культурных наслоений, погребаящих под собой первоначальные смыслы. Если говорить о христианстве, то Евангелие, как верно подчеркнул Рикёр, прежде чем стать предметом интерпретации само уже явилось перепрочтением предшествующего Писания. Приобщение к христианству, таким образом, есть среди прочего и включение в определенную герменевтическую традицию, идущую от евангелистов и Павла. В этой традиции история Сарры и Агари превращается в иносказание о двух заветах, а видение Исаии становится пророчеством о Христе. Принять христианство невозможно без вхождения в этот специфический герменевтический круг. Сказанного, думается, достаточно, чтобы увидеть, что интерпретация религиозного

<sup>148</sup> Рикёр П. Предисловие к Бультману // Рикёр П. Герменевтика и психоанализ. Религия и вера / Пер. И.С. Вдовина. – М.: Искусство, 1996. – С. 122

<sup>149</sup> там же

символизма представляет собой задачу, достаточно грандиозную для того, чтобы подчинить себе все остальные задачи религиозного образования.

Хотелось бы подчеркнуть, что вовлечение школьника в герменевтическую активность представляет собой, возможно, самый прямой путь к развитию в нем способности к религиозному суждению – т.е. к достижению того, что И. Ильин считал главной целью религиозного образования. «Психологически и исторически говоря, – писал Ильин, – верование может быть побуждено в душе человеческой без ее самостоятельности и самодеятельности. Здесь возможны – а в детской и необходимы – пути наставления, внушения, подражания, «заражения», и авторитетного научения. Религиозное воспитание без этого просто невозможно. Но подобно тому, как ребенка учат ходить для того, чтобы он начал ходить самостоятельно; и подобно тому, как задача всякого воспитания состоит в том, чтобы уступить свое место самовоспитанию воспитанника, – так задача религиозного воспитания в том, чтобы научить верующего автономной вере, чтобы указать ему путь к свободному и самостоятельному усвоению и убедить его в необходимости и драгоценности религиозной самодеятельности»<sup>150</sup>.

**Возможность осуществления школьником религиозной самодеятельности на уроках религии по преимуществу связана с организацией его герменевтической активности.**

Герменевтическая мастерская – это лаборатория религиозного воспитания. Одна из основных идей педагогики Нового времени, нашедшая свое наиболее последовательное воплощение в движении педагогического экспериментализма с его принципом «к самостоятельности через самодеятельность», несомненно, распространяет область своего применения и на религиозное образование, построенное на педагогических началах. Этим определяется центральная роль герменевтики в методологии религиозного образования.

В практическом отношении можно говорить о трех уровнях применения герменевтики в школе. Это **феноменологическая, экзистенциальная и текстуальная интерпретация**. Рассмотрим их по порядку.

В предыдущей главе было показано, что интерпретация составляет неотъемлемый компонент феноменологического подхода к изучению религии. В методическом отношении то ценное, что может привнести герменевтика в этот процесс, связано, в первую очередь, с идеей герменевтического круга. Таких кругов может быть, по меньшей мере, два. Один, собственно феноменологический круг, центрирован вокруг религиозного феномена или символа. Его периферию составляют различные конкретные проявления этого феномена (или применения символа) в религиозной традиции. Например, феномен молитвы (центр круга) понимается исходя из текстов канонических молитвословий, из литургической практики и практики частной молитвы, из наставлений о молитве в аскетической и нравоучительной литературе, из размышлений о молитве религиозных мистиков и философов и т.д. Прояснение смысла (понимание) феномена или символа достигается путем движения от приблизительного центра (предпонимания) к периферии круга и обратно, так что объем смыслового содержания, собираемого в центре круга, складывается из частных смыслов, обнаруживаемых при рассмотрении данного феномена (символа) в разных контекстах и в разных интерпретациях, а частные смыслы, в свою очередь, обогащаются за счет общего понимания.

Такой круг может быть построен как на конфессионально однородном, так и на поликонфессиональном содержании, что вполне соответствует феноменологической установке на поиск общей структуры религиозных явлений. Большинство религиозных феноменов наблюдаются более чем в одной традиции, так что встреча в круге разных традиций естественно обусловлена некоторыми общими генетическими причинами. Важно заметить, что запрещенного феноменологией прямого переноса значений из одного контекста в другой при таком построения круга не происходит, но имеет место *обмен*

<sup>150</sup> Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. – М.: Рарогъ, 1993. - С. 83



*значениями.* Этот обмен не посягает на целостность каждой отдельной системы значений и не навязывает критериев и принципов интерпретации, взятых из других систем. Но он не отвергает заведомо и (не запрещенных феноменологией) общих систем значений, исходящих из более широких, чем конфессиональная традиция, форм человеческой общности. Более того, он предполагает, что эти меж- и над-конфессиональные значения и смыслы, открытые в общем герменевтическом круге, будут обогащать и возможности внутри-конфессиональной интерпретации. Это обогащение возможно и в тех частых случаях, когда правомерность сопоставления близких по форме проявлений религиозной жизни в разных традициях ставится с научной точки зрения под вопрос. Если вернуться к примеру с молитвой, привлечение к рассмотрению по аналогии с нею практики индуистской мантры может обратить внимание школьника на такие аспекты молитвенной жизни, как сосредоточение ума, подготовка к внутреннему безмолвию и другие аспекты умного делания, широко распространенные в восточном христианстве. Отсюда можно сделать шаг к феномену имяславия и открыть новое измерение в религиозном понимании слова. При поиске смысла молитвы в круге исключительно христианских содержаний эти аспекты могли бы остаться в тени, заслоненные более очевидными и сильными смыслами и концепциями, такими как «разговор с Богом».

Учитывая принцип минимизации преподаваемых содержаний, такой прием высвечивания второстепенных смыслов может оказаться оправданным. При обращении с религиозной тематикой не стоит забывать общего дидактического правила: научное и педагогическое изложение знания – не одно и то же, и логика учебного предмета может сильно расходиться со стандартами как конфессионального, так и религиоведческого дискурса. Герменевтика в данном случае делает следующий за феноменологией шаг в направлении педагогической адаптации научных подходов к изучению религии. Именно это имелось нами в виду при сопоставлении феноменологии и герменевтики со ступенями «ясности» и «ассоциации» в системе Гербарта. Феноменология отказывается от диктата методологических стандартов, чтобы разглядеть отдельный религиозный феномен в целостности его смысловых содержаний. Герменевтика углубляет наше видение феномена за счет установления ассоциативных связей и учит нас тому, как при переходе от одного контекста к другому соблюсти нормы критического и объективного рассмотрения. Преемственность двух методологий подчеркивает то обстоятельство, что какие-то шаги в этом направлении делались уже в рамках феноменологического подхода. Здесь можно вспомнить, например, алгоритм феноменологического исследования Ван дер Леува с его «прояснением предмета путем структурных ассоциаций» и «проверкой со стороны смежного гуманитарного знания», выделенными в качестве отдельных этапов. Герменевтика закладывает более прочную методологическую основу под совершение таких операций.

Второй круг можно назвать культурологическим. В качестве центра круга в этом случае выступает культура или традиция, а герменевтическая задача заключается в том, чтобы путем прочитывания отдельных культурных содержаний приблизиться к пониманию данной культурной традиции в ее особенности, раскрыть ее индивидуальность. В идеале такое герменевтическое обучение должно развить у учащегося способность *узнавать* культуру по ее частным проявлениям, безошибочно идентифицировать тот или иной культурный феномен с определенной традицией, подобно тому, как любитель музыки, живописи или литературы способен безошибочно угадывать, что то или иное незнакомое ему ранее произведение принадлежит перу, кисти или вдохновению его любимого композитора, художника, поэта. В каком-то смысле во втором круге решается задача, обратная той, что решалась в первом. В первом учащемуся предлагалось найти в разных культурных контекстах один и тот же (религиозный) феномен, во втором – найти в мозаике разных феноменов те, что принадлежат одной культуре. Поскольку в рамках религиозного образования культурологический круг

составляется преимущественно из религиозных содержаний, постольку можно сказать и то, что в первом круге мы ищем и изучаем религиозное общее в массиве культурных содержаний, а во втором – культурное общее в массиве религиозных содержаний. Так, изучая основы православной культуры, при прохождении по первому кругу мы стараемся понять, какие элементы окружающей нас культуры имеют религиозное происхождение и в чем их смысл, а при прохождении по второму – какие элементы культурного субстрата были вобранны русским православием и как определили его своеобразие в ряду других христианских конфессий.

Вторая задача труднее первой. Она требует больше творческого усилия при осуществлении синтеза и опоры на более обширную базу знаний. Поэтому вполне естественно, чтобы в учебном плане герменевтические занятия с культурологическим кругом шли вслед за феноменологическим изучением религии. В религиозном образовании должен реализовываться дидактический принцип движения от простого к сложному, так что культурологическое изучение религии вообще имеет смысл только после того, как ребенком усвоены элементарные религиозные понятия и представления. Иначе, если религиозные и культурные содержания окажутся спаянными в его сознании в некую амальгаму, ему будет в дальнейшем трудно пробиться сквозь нее к изначальным религиозным смыслам. Культурологически бесспорный и экзистенциально важный факт диалоговых отношений между религией и культурой, предполагающий их неслиянность и относительную независимость их оснований, может остаться для школьника незамеченным. Так называемое «обрядовение», замыкание религиозного сознания в круге культурных содержаний и ценностей, как наиболее прогнозируемый результат такого воспитания, является одной из форм блокировки религиозного развития личности. Обрядовение плохо тем, что оно ведет к потере душой окрыленности надмирными и сверхкультурными идеалами совершенства, проповедуемыми религиями.

Помимо идеи круга герменевтика (в первую очередь теория Г. Гадамера) дарит феноменологической интерпретации учение о культурных предрассудках. Нигде в большей степени, чем в этом учении, не проявляется столь решительно разница феноменологического и герменевтического метода. Если феноменологический метод «выносит за скобки» культурные предположения и предсуждения за их вредностью и ненужностью, выбрасывает их из своей мастерской, то герменевтика вносит их обратно, порицая феноменологию за то, что она выбросила самое ценное. Следуя Гадамеру, истинную задачу исторической герменевтики надо видеть не в проникновении во внутренний мир автора, как это делал Шлейермахер, и не в воссоздании условий, в которых создавался толкуемый текст. Такие задачи имеют смысла не больше, чем реконструкция прошлой жизни. Истинная задача заключается в соотнесении прошлого и современности, в «мысленном посредничестве с современной жизнью», в соприкосновении традиций и диалоге двух горизонтов понимания, сформированных внутри этих традиций. Первостепенную важность в таком диалоге занимают *предрассудки* как исторически сложившиеся и зафиксированные формы «набрасывания смысла» и ожиданий. В силу своей исторической обусловленности эти, часто не осознаваемые автором, предсуждения носят более устойчивый и объективный характер, чем суждения сознательные: «Самосознание индивида есть лишь вспышка в замкнутой цепи исторической жизни. Поэтому предрассудки отдельного человека в гораздо большей степени, чем его суждения, составляют историческую действительность его бытия»<sup>151</sup>. Автор с этой точки зрения – первый интерпретатор своего текста. Именно поэтому смысл текста превышает авторское понимание, и не от случая к случаю, а всегда, как считал Гадамер. Обращаясь к тому же предмету или делу из другой исторической обстановки, мы

---

<sup>151</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. - М.: Прогресс, 1988. - С. 329

имеем возможность вступить с автором в диалог, который становится в случае внимательного отношения к предрассудкам не выяснением отношений двух идивидов, а моментом соприкосновения традиций.

Примененное к образовательной практике, это положение Гадамера настраивает на то, чтобы уже на уровне феноменологической интерпретации при вычленении изучаемого феномена из исторического контекста мы не отбрасывали сам контекст, но пытались найти в нем знаки исторически обусловленных предпониманий, играющих для нашего изучения традиций прошлого ту же роль, что и археологические находки. К примеру, при размышлении со школьниками о том, кто такие ангелы, может возникнуть две соперничающие гипотезы. Согласно одной, опирающейся, в частности, на этимологию слова, ангелом может считаться любой посланник Бога. Согласно другой, опирающейся на схоластическую богословскую традицию, под ангелами надо понимать бесплотные сверхъестественные существа. От классического феноменологического пути прояснения смысла через «экзистенциальную интерполяцию феномена в нашу собственную жизнь» и его последующую редукцию едва ли в этом случае стоит ожидать много толку. Гораздо полезнее может оказаться привлечение религиозных текстов. Так, в описанной в главе 13 Книги Судей истории явления Ангела Господня Маной и его жене мы можем четко зафиксировать, что одного факта посланничества от Бога не достаточно Маной для того, чтобы признать в посланнике Ангела. Но когда тот, кого Маной считал человеком Божиим, начал подниматься в пламени огня и после стал невидим, Маной и его жена, как сообщает текст, поняли, что это Ангел Господень. Автор текста не интерпретирует этой перемены во взглядах, а только сообщает о ней. Вместе с тем, такое сообщение предполагает, что читателю ясно, почему Маной и его жена теперь решили, что перед ними Ангел Господень. В таком сообщении имплицитно содержится указание на то, что ангелом может быть только сверхъестественное существо.

Герменевтическое открытие, сделанное при чтении Книги Судей, возможно, понадобится позже, при прохождении по культурологическому кругу. Оно более важно для понимания религии Израиля, чем для установления нашего современного отношения к ангелам, ведь это отношение формируется под воздействием современной окружающей нас культурной среды. Но момент соприкосновения двух традиций, совершившийся на уроке, должен послужить расширению горизонта понимания и дать толчок к дальнейшим более глубоким размышлениям, имеющим место уже на уровне экзистенциальной интерпретации.

Необходимость **экзистенциальной интерпретации** религиозных содержаний обусловлена рассмотренной выше в связи с идеями М. Гриммита двойственностью образовательных задач (см. глава 2) и неспособностью феноменологического метода обеспечить решение одной из них. Речь идет о связи представлений об окружающей действительности с внутренним миром и опытом школьника с целью приобретения им знания о себе и формировании субъективно-личностных отношений к внешнему миру. «Понимать религию в категориях личного плана и самих себя – в категориях религиозного плана», – обе половины этой формулы целеполагания, предложенной Гриммитом, отсылают к экзистенциальной интерпретации как главному виду образовательной деятельности при «обучении у религии». Идеи философской герменевтики, в частности представление Гадамера об интерпретации как взаимодействии двух горизонтов понимания, помогают правильно настроить и методически оснастить образовательный процесс.

В первую очередь, необходимым условием *понимания* религии с герменевтической точки зрения должна быть признана способность школьника *говорить и мыслить* о религии «в категориях личного плана». В связи с этим возникает проблема перевода религиозных понятий, используемых в священных и богословских текстах, на понятный и приемлемый для учащихся язык, который потом мог бы быть использован ими в диалогах

на религиозные темы. Подчеркиваем, что речь идет не только о понятности языка, что необходимо для выполнения им функции сообщения смысла, но и о приемлемости языка как средства говорения и общения. Этот момент в установлении педагогического взаимодействия очень важен, поскольку многие школьники, которые и хотели бы участвовать в разговорах на религиозные темы, воздерживаются от этого потому, что смущаются говорить в светском окружении на конфессиональном языке. Такому смущению особенно подвержены чуткие в религиозном и языковом отношении дети, догадывающиеся о перформативной роли конфессионального языка. Сказать некоторые слова вслух означает исповедовать веру, произнесение же их без такой перформативной нагрузки может субъективно восприниматься как кощунство. Даже достаточно употребительное в светском контексте слово «Бог» может оказываться проблематичным в указанном отношении и, исходя из конкретной ситуации, учитель может посчитать необходимым заменить его для облегчения общения с учащимися на «божество», «верховное начало» и т.п. Использование конфессионального языка также может входить в противоречие (хотя и менее острое) с эстетическим чувством учащихся, особенно если употребляемая терминология архаична и в этой архаичности своей может показаться смешной или до неприличия интимной. Наверное, учителю в виду этой опасности не стоит слишком густо сдабривать свою речь такими словами, как «благодать», «батюшка», «спасение», «сподобиться», «приложиться» и т.д., ибо это может создать дополнительный культурно-психологический барьер для общения с ним учащихся. Такие слова лучше всегда оговаривать, вводя их в словарный запас учащегося как элемент конфессионального лексикона, но не делая элементом повседневного общения.

Языковая проблема имеет другую сторону, связанную с использованием авторитета. Вопрос о правомерности и целесообразности использования светского языка в учебном процессе не раз поднимался в связи с этим в современной религиозной педагогике не только в контексте размышлений о принципах неконфессионального изучения религии, но и в целях модернизации катехизической практики. О способностях языка непосредственно контролировать процесс религиозного образования писал, в частности Г. Моран. Отличительную черту катехизации он видел в том, что в ней «ничто не может быть принесено в содержание образования, не получив прежде одобрения со стороны теологии». В этом типе образовательной деятельности теология традиционно удерживает право «контроля над религиозным дискурсом», задает правила языковой игры. Такой контроль имеет и положительные стороны, коль скоро теология несет с собой и транслирует богатство непосредственных религиозных содержаний. Однако он и ограничивает образовательные возможности, удерживая учащегося от знакомства с другими, альтернативными модусами религиозного восприятия и мышления. Это ограничение становится особенно явным при светской организации образовательного процесса. Религиозное образование, которое, согласно Морану, «этимологически, исторически и операционально шире катехизического и христианского», должно опираться преимущественно на использование светского языка<sup>152</sup>.

Перевод традиционных религиозных понятий и представлений в удобоваримую для школьника форму нужен и просто для того, чтобы облегчить путь к постижению смыслов, передаваемых традицией. Однако применительно к религиозным содержаниям эта простая и очевидная сторона дела перерастает в предприятие мировоззренческой важности. В герменевтическом отношении его следует рассматривать как *перечитывание традиции* (П. Рикёр) в новом контексте. Такое перечитывание, согласно герменевтическим принципам «лучшего понимания» и «конгениальности», является в

<sup>152</sup> Moran, Gabriel. Two Languages of Religious Education // Critical Perspectives on Christian Education: A Reader on the Aims, Principles and Philosophy of Christian Education / ed. by Jeff Astley & Leslie J. Francis. – Herefordshire: Gracewing, Fowler Wright Books, 1994. – P. 40–47



высшем смысле слова творческим процессом, в ходе которого перед интерпретатором должен предстать не только оригинальный замысел автора, но и комплекс *предрассудков*, обусловивших авторский горизонт понимания. В частности, это относится к затрагиваемой Рикёром очень сложной в богословском и очень острой в этико-педагогическом смысле проблемы демифологизации Писания. В размышлении о теологическом проекте Р. Бультмана П. Рикёр определяет демифологизацию как «желание современного человека покончить с ложным кризисом, вызванным абсурдностью мифологического изображения мира, и выявить подлинный кризис, помрачение разума, связанного с явлением Бога в лице Иисуса Христа, который является кризисом для всех людей, в какое бы время они ни жили»<sup>153</sup>. Демифологизация не предполагает десакрализацию текста, скорее – наоборот. Ее положительная функция заключается в том, что она снимает «мифологические покровы» с текста, обнажая ядро благовестия (керигму, по Бультману) и делая таким образом возможным прямое обращение текста к современному сознанию. Демифологизация тем и интересна в методологическом отношении, что она есть попытка открыть подлинный смысл. Но для того, чтобы совершить такое проникновение, современный экзегет необходимо вступает в круг, обусловленный его зависимостью от текста: «Экзегет не является хозяином самого себя; он хочет познать только то, что говорит текст, ... его понимание подчинено объекту веры...»<sup>154</sup> Именно поэтому чтобы понять текст, надо верить, а чтобы верить, надо понять текст.

На понимании этой герменевтической проблемы строится одно из самых сильных возражений против возможности неконфессионального изучения религии в школе<sup>155</sup>. Согласно этому возражению, основанному на учении Витгенштейна, вся совокупность религиозных проявлений, включая религиозный опыт, является функцией языковых форм. Человек не может вступить в чужую «языковую игру», не приняв ее грамматических правил, в качестве каковых в области религии выступают правила веры. Однако самой возможностью осмысленного (пусть и частично) участия человека в разных языковых играх опровергается столь категоричная постановка вопроса. Задача перевода религиозного послания на другой язык открывается в герменевтическом ракурсе как задача поиска метаязыковых и метакультурных оснований религиозного понимания и взаимопонимания, т.е. как задача глубокого исследования религиозности человека. Выработка «категорий личного плана», в которых учащийся будет интерпретировать религиозные опыты и факты, составляет поверхностный слой этого исследования, лежит в плоскости ее наиболее достижимых практических результатов.

В этом исследовании религиозных оснований одним из ключевых понятий становится *идентичность*. Обращение к нему в педагогическом контексте переводит наше внимание ко второй стороне экзистенциальной интерпретации, неразрывно связанной с первой: к пониманию учащимися *себя* «в категориях религиозного плана». Потенциал герменевтической методологии в осмыслении и решении этой задачи блестяще раскрыт В. Мейер в статье «Герменевтика (религиозного) образования. Чтение и интерпретация как модель образовательного процесса»<sup>156</sup>. Как подчеркивает Мейер, обретение идентичности есть никогда не завершающийся процесс ее поиска, процесс рефлексии над вопросом «кто я такой?». Здесь обнаруживается глубочайшее сродство между герменевтической и педагогической деятельностью. Моя идентичность по

<sup>153</sup> П. Рикёр. Предисловие к Бультману... с. 125

<sup>154</sup> Там же

<sup>155</sup> См., к примеру: Marples, Rodger. Is Religious Education Possible? // Journal of Philosophy of Education. – 1978. – V.12. – P. 81–91; Barnes, L. Philip. What Is Wrong with the Phenomenological Approach to Religious Education? // Religious Education. – 2001. – V. 96 (4). – P.445–461

<sup>156</sup> Meijer, Wilna A.J. (2007) The Hermeneutics of (Religious) Education. Reading and interpretation as a model for the educational process, in: *Journal of Religious Education*, 55/3, 34–38



существу не есть наличная тождественность «я» с некоторой культурной или исторической общностью, но самоинтерпретация. Ее появление и изменение по существу есть продукт перечитывания собственной жизни в свете нового опыта и в контексте новых жизненных реалий – такого же перечитывания, которому подвергается культура в ходе ее исторического существования. История жизни и история культуры одинаково взывают и к историчности сознания, и к интерпретации. В «настоящем» здесь бытия диалектически присутствует и опыт и воспоминания прошлого, и ожидания будущего. Диалектика их проявляется в том, что неосуществленные в настоящем времени ожидания меняют наше отношение к будущему, то самое «набрасывание смысла в направлении возможностей», о котором говорил Хайдеггер. Но они так же способны изменить и прошлое, заставив нас переинтерпретировать опыт и образы нашей памяти в свете нового опыта. И наоборот, иное понимание прошлого открывает нам иную перспективу во взглядах на будущее. Но такова и диалектика интерпретации как рефлексивного чтения, как попытки понять смысл текста путем прочитывания и перечитывания, возвращения назад и забегания вперед, как попытки связать воедино разные исторические моменты чтения.

Если интерпретация жизни, культуры и текста есть один и тот же процесс, различающийся только предметом, тогда герменевтические концепции и идеи, применяемые при исследовании текста, должны оказаться применимыми и к самоидентификации школьника. В. Мейер обращает особое внимание в их числе на концепцию «*странствующей точки зрения*», разработанную современными теоретиками литературы, основателями школы рецептивной эстетики Вольфгангом Изером и Хансом-Робертом Яуссом. Отношение между читателем и текстом, согласно их теории, не может быть описано как отношение между субъектом и объектом. На текст нельзя смотреть со стороны. Сила (и смысл) художественного произведения проявляется только тогда, когда читатель оказывается внутри текста и, существуя в нем, продвигается вперед вместе с развитием сюжета. Не имея возможности увидеть все произведение разом, он обретает впечатление о нем постепенно, каждый раз смотря на текст с новой точки зрения, обусловленной новым поворотом сюжета. Иногда эти повороты оказываются неожиданными. Тогда читатель возвращается назад, чтобы прочесть снова и переосмыслить те части текста, которые по-новому предстали перед ним в свете новых открытий.

То же самое происходит и с идентичностью человека. Обживая традицию, человек расширяет свой горизонт понимания, и уже за счет этого возникает смещение перспективы. К примеру, погружаясь в историю своей традиции, верующий открывает для себя новые, порой неожиданные формы религиозной практики или общинной жизни, забытые в настоящем, перед ним поднимаются вопросы и сомнения, о которых он ранее не подозревал и которые меняют его отношение к определенным историческим деятелям или движениям. Перед ним ретроспективно разворачивается сюжет, который, как и сюжет художественного произведения, заставляет пересматривать взгляды на персонажей и на смысл происходящих событий. Но это только один из видов движения, в которые вовлечен интерпретатор. Он, как и всякий человек, совершает собственный жизненный путь, обретая новые опыты и новые ожидания. Он также вовлечен и в историческое движение, ставящее его раз за разом в новые отношения к традиции. Его странствующая точка зрения описывает, таким образом, некую сложную траекторию, а неизменным остается только момент изменения и (порожденный им?) поиск смысла и идентичности, взывающий к новым и новым перечитываниям пройденного пути и брошенных в будущее ожиданий. Формирование идентичности в таком случае есть не что иное, как поиск связи и смысла своего бытия в его отношении к культурно-исторической реальности.

Если вспомнить, что Тиллих определял религию как измерение глубины во всяком проявлении жизни, то можно сказать и так, что понимание человеком себя в категориях религиозного плана есть понимание глубинных смыслов своего бытия. Здесь, в таком

определении вполне раскрывается педагогическая значимость обращения в школе к религиозной тематике и в особенности к религиозному тексту. В силу присущей религиозному тексту глубины и ввиду показанного выше методического средства герменевтической деятельности и самоидентификации человека, **интерпретация религиозного текста** в образовательных целях может стать наиболее эффективным методом религиозного образования, синтетически совмещающим в себе другие виды интерпретации и нацеленным на решение широкого круга учебно-воспитательных и развивающих задач. Смысловая насыщенность, характерная для религиозных текстов, позволяет свести к минимуму объем используемого учебного материала. В качестве предмета для интерпретации на уроке может выступать притча, заповедь, исторический эпизод или даже отдельно взятое затруднение в тексте писаний, как это имеет место в традиции иудейского мидраша. В рамках такого герменевтического практикума легко может найти применение широкий спектр частично-поисковых и исследовательских учебных методов, характеризующихся разной степенью участия педагога в постановке исследовательских задач и помощи учащимся в их разрешении.

Интерпретация религиозного текста может носить характер интердисциплинарного исследования, способствующего выполнению религиозным образованием той общегуманитарной задачи, которую П. Хёрст формулировал как инициацию в различные формы мышления. Для понимания смысла изучаемого текстового фрагмента могут понадобиться сведения из области разных наук: богословия и религиоведения, истории и культурологии, этнографии и лингвистики. Организация такого исследования с распределением ролей «экспертов» и обменом их мнениями в классе может отвечать лучшим стандартам «педагогики действия», тем более, что виднейший ее идеолог В.А. Лай настаивал уже около века назад на «гуманистическом преподавании религии», в основу которого предлагал класть тот же, что и для других предметов метод опыта и личных переживаний.

Особый интерес с точки зрения как учебных, так и воспитательных целей представляет межконфессиональная интерпретация текста, общего для разных конфессий. Такая герменевтическая практика может стать не только школой самостоятельного религиозного суждения, но и школой веротерпимости, школой диалога культур. Как показал В. Библер в своей диалогической онтологии культуры, в процессе межкультурной коммуникации происходит обмен значениями, жизненно важный для каждой из участвующих в диалоге культур. Жизнь индивидуальной культуры, как и жизнь личности, диалогична по самой своей природе, и открытость к диалогу с другими составляет, по Библеру, главный ресурс интенсификации развития как личности, так и культуры. Опыт стремительно развивающегося в наше время межрелигиозного сотрудничества в образовании подтверждает эти идеи. Наиболее очевидная сторона межрелигиозного диалога, связанная с воспитанием взаимного уважения и достижением большего взаимопонимания между представителями разных религиозных традиций, дополняется еще одним гораздо менее очевидным, но опытно установленным воспитательным вкладом. Межконфессиональный диалог всегда оказывается катализатором внутриконтрафессионального диалога, который по своей остроте, социальной и личностной значимости, как правило, значительно превосходит первый. Практически все, кто имел опыт участия в межконфессиональном диалоге, соглашались в том, что главным результатом этого опыта становится большее понимание *своей*, а не чужой традиции. Этот не вполне ожидаемый эффект можно расценивать как подтверждение на социокультурном уровне представления психологии о том, что самосознание человека формируется только в процессе соприкосновения с внешним миром. Школа диалога культур оказывается при ближайшем рассмотрении школой формирования идентичности.

Хотелось бы обратить внимание на то, что развитие герменевтической практики в образовании в целом соответствует тем тенденциям развития нашей цивилизации,

которые с недавнего времени принято определять как вступление в *постсекулярную* эпоху. Герменевтика, имеющая свои корни в конфессиональной экзегезе, становится в условиях растущей межкультурной коммуникации одним из методов реализации сильной концепции плюрализма – той концепции, которая не стремится к минимизации различий, но воспринимает их как источник культурного богатства. Практика межрелигиозного герменевтического диалога является, возможно, наиболее «сильным» и, несомненно, наиболее дерзновенным способом осуществления диалога культур. Вхождением в общий герменевтический круг участники свидетельствуют о намерении поделиться с другими не чем-то второстепенным, но самым важным в своей культуре – пониманием и переживанием *священного*. В таком диалоге культуры соприкасаются сердцами.

Одним из наиболее ярких примеров межрелигиозного герменевтического диалога в образовательной среде в настоящее время является практика «Размышлений над Писанием» (Scriptural Reasoning), координируемая университетами Вирджинии (США) и Кембриджа (Великобритания). История движения восходит к концу 80-х гг., когда профессор университета Вирджинии Питер Окс решил собрать вокруг себя представителей двух современных школ изучения иудаизма, не вполне ладивших между собой: текстологов и философов. Первые обвиняли философов в беспочвенности, оторванности от раввинистической традиции прочтения священных текстов. Последние в ответ высказывали опасение в оторванности текстологов от времени и современной научной мысли. Питер Окс предложил читать Танах вместе. Диалог двух школ оказался настолько продуктивным, что вызвал широкий международный интерес и быстро перерос конфессиональные рамки. К группе иудейских ученых, участвовавших с начала 90-х в ежегодных конференциях Американской академии религии, стали присоединяться христиане (первым – профессор Кембриджского университета Дэвид Форд), а с конца 90-х – представители ислама. Наряду с иудейскими текстами в круг чтения были включены тексты Нового Завета и Корана.

Сегодня «Размышления над Писанием» представляют собой широкое академическое движение, включающее комплекс программ и сеть постоянно действующих семинаров в самых разных уголках Земного шара. Его участниками являются ученые из США, Канады, Великобритании, Франции, Нидерландов, Германии, России, Израиля, Турции, Ирана, Иордании, Пакистана, Саудовской Аравии, Индонезии, стран Южной и Северной Африки и др. Хотя изначально к участию в семинарах привлекались только дипломированные специалисты (выпускники университетов и семинарий), последние годы отмечены активным проникновением элементов адаптированной практики «Размышлений» на уровне высшего и даже среднего образования. В университетах Вирджинии и Кембриджа проходит апробацию учебный модуль «Практика интерпретации Писаний» (SIP), включенный в учебный план профессиональной подготовки религиоведов. В Канаде и Великобритании осуществлялись попытки адаптации «Размышлений» к задачам школьного религиозного образования. Одна из таких попыток будет кратко представлена ниже.

Описывая методологические основания «Размышлений», Д. Форд прибегает к образу трех пространственных образований: двора, дома и шатра. Университетский двор (кампус) представляет собой не только площадку, на которой территориально располагаются участники диалога. Двор – это еще и общее для всех участников культурное пространство, задающее правила общения, главными из которых для проведения межрелигиозных встреч оказываются гостеприимство университетской среды и дух открытости, коренящийся в самой природе научного поиска. Но в это пространство, живущее по правилам светской жизни, каждый из участников приходит из своего *дома* – из той традиции, которая в значительной мере сформировала его богословский словарь, горизонт понимания текста, а с тем вместе и интерпретации, которыми он готов поделиться с другими. Участники «Размышлений» – не официальные представители

традиций и не делегаты своих религиозных общин. Огромное преимущество представляемой практики заключается в том, что межрелигиозное общение носит в этом случае неформальный характер. Оно не обязывает участников ни к чему сверх того, чтобы, выражая свое личное знание и понимание текста, они попытались раскрыть другим богатства традиции, в которой укоренены сами. Но сама эта укорененность в традиции, наличие религиозной принадлежности, или, используя предложенный образ, наличие дома, является одним из обязательных условий, предъявляемых участникам.

Третий пространственный образ – шатер, или куца – несет с собой библейские коннотации и напоминает, прежде всего, о чудесном посещении шатра Авраама (Быт. 18) и божественном присутствии в скинии собрания (Исх. 40). Но он также, согласно Д. Форду, символизирует менее «оседлый», слабо институциализированный характер, который принципиально присущ «Размышлениям над Писанием» в сравнении с конфессиональными и университетскими учреждениями. Посетители шатра пребывают в нем временно, чтобы затем возвратиться в дома своего постоянного проживания. Это означает, что межрелигиозный герменевтический диалог не стремится к тому, чтобы стать ни новой религией, ни самодовлеющей областью профессиональной деятельности участников, но намеренно остается местом, где и религиозная, и профессиональная жизнь участников, вырвавшись из повседневности, может обрести новые вдохновения, импульсы и смыслы.

Образ шатра, несомненно, выражает также инновационный характер рассматриваемого начинания. Это практика, у которой пока нет «своего места» в привычной для секуляризованного общества диспозиции центров влияния. Более того, секуляризованное сознание с трудом вмещает саму идею «Размышлений», находя в ней ряд существенных и непримиримых противоречий. Лишенным смысла для такого сознания представляется не только попытка соединить в одном дискурсе «языковые игры» разных религиозных традиций, но и (еще в большей степени) соединить религиозное благочестие по отношению к священному тексту с научным его изучением. Учитывая эти и другие возможные возражения, П. Окс уделил достаточно много внимания пространному гносеологическому обоснованию своего проекта, опираясь при этом в значительной мере на прагматизм Ч. Пирса. Однако, как часто подчеркивал и он сам, и его коллеги, главным аргументом в пользу теоретической возможности столь необычной формы исследования является сам факт его многолетней успешной реализации. «Размышления над Писанием» очевидно открывают окно в некоторое новое измерение академической деятельности, требующее для своей институализации пересмотра сложившихся форм отношений между религией и наукой. Хотя теоретики «Размышлений» предпочитают использовать в качестве своей идеологической самоидентификации термин «постлиберализм», вошедшее в последнее время в широкий обиход понятие «постсекуляризм», возможно, более точно соответствует социокультурному аспекту новизны, заключающейся в проекте.

Опыт теоретического осмысления практики «Размышлений» обнаруживает в ней общие особенности гуманитарной методологии, обсуждавшиеся нами в первой части книги. Так, кембриджский теоретик Бен Квош в своей статье «Небесная семантика: литературно-критические подходы к Размышлениям над Писанием» прямо говорит о том, что имплицитно присутствующая в практике «Размышлений» критика как устоявшихся экзегетических подходов к тексту, так и методов философствования сближает эту практику с некоторыми движениями в литературной критике. И та, и другая рассматривают язык и текст, как связанные с «тем, что мы называем жизнью – будь это жизнь отдельного человека или жизнь культуры»<sup>157</sup>. Для раскрытия аналогии Бен Квош

---

<sup>157</sup> Ben Quash. Heavenly Semantics: Some Literary-Critical Approaches to Scriptural Reasoning // *The Promise of Scriptural Reasoning* / Ed. by David F. Ford & C.C. Pecknold. – Blackwell Publishing, 2006. – P. 59-76



опирается на теологию драмы Г.У. фон Бальтазара и литературоведение М. Бахтина, как взаимодополняющие друг друга откровения о религиозной глубине литературных жанров.

В конкретно-историческом характере драматического действия, в невозможности пренебречь в драме частностью и деталью, перенести ее без изменения в другой пространственно-временной контекст или полностью абстрагировать ее смыслы Бальтазар находит литературное выражение христианского откровения об историческом характере богоявления. Евангелие, по Бальтазару – это *Тео-драма*, смысл которой неотрывен от факта конечности (и с тем вместе исторической обусловленности) человеческого бытия. Из теодраматической установки сознания может быть прямым образом дедуцировано важнейшее для христианской этики представление об уникальности каждой человеческой ситуации и о том, что путь святости или обожения не есть путь устранения исторических обстоятельств бытия, но, напротив, путь полного осуществления уникальной драмы своей жизни.

В нежелании абстрагироваться от конкретно-исторического контекста Бен Квош видит первое сходство практической герменевтики «Размышлений над Писанием» с литературной деятельностью, в данном случае – с драматургией. Он считает, что обе эти практики учат нас тому, что историческая ограниченность человеческого существования не должна восприниматься как трагическое несовершенство. Множественность священных текстов и экзегетических школ перестает восприниматься как препятствие к богообщению в том случае, если мы постигаем онтологическую значимость смены исторических обстоятельств, в которых протекает жизнь поколений верующих людей.

От драмы Б. Квош переходит к поэзии. Отталкиваясь от парадоксального высказывания Т. Элиота о том, что проза – это язык идеального, а поэзия – язык реального, он обращает внимание на такую важную методическую черту «Размышлений», как отсутствие нацеленности на «продуцирование выводов, выработку рекомендаций или нахождение решений проблемы». В этой практике, как и в поэзии, центр тяжести лежит больше в области непосредственного переживания и восприятия реальности, чем в области рефлексии над ней. К ней, как и к поэзии может быть применено правило: «символ никогда не должен заслоняться интерпретацией». Наиболее ценным литературоведческим открытием Бахтина в этом контексте можно считать «реабилитацию прозы» как жанра, обладающего своими способами реализации поэтического и драматургического потенциала. Во-первых, повести присуща незавершенность, и в этом отношении она больше соответствует природе исторической реальности, чем поэма или драма. Во-вторых, она, также как драма, диалогична и полифонична. В-третьих, тенденция к использованию обыденной речи, отличающая прозу от поэзии, позволяет читателю глубже окунуться в стихию живого, вечно меняющегося и творящегося языка и с тем вместе глубже почувствовать дух исторического момента. Все эти три качества, согласно Б. Квошу, присущи в полной мере практике «Размышлений». Глубокие языковые и культурные различия участников и объективно обусловленная этим полифоничность дискурса, принципиально спонтанный характер включения участников в обсуждение и, как следствие, незапрограммированность хода и результата дискуссий – все это придает встречам драматургическую напряженность, поэтическое вдохновение и повествовательную незавершенность. «Размышления над Писанием», по мысли Квоша, представляют собой новую парадигму межрелигиозного общения, «истинную альтернативу идее, согласно которой все религиозные системы представляют собой частные случаи некоего универсального типа, что обязывает их к поиску общих концептуальных оснований (этического или метафизического порядка). Эта новая парадигма отмечена вниманием к особенностям и частностям авраамистических религиозных традиций. Она выступает против претензий на нейтральность со стороны



“свободной от культурных предрассудков” рациональности»<sup>158</sup>. Эта новая парадигма может рассматриваться как модель выстраивания уважительных отношений и в других сферах межрелигиозной коммуникации.

Участие в межрелигиозной герменевтической практике «Размышления над Писанием», требует, как это, в частности, может увидеть читатель из приводимого ниже текста Стивена Кепнеса, достаточно высокой профессиональной квалификации в области знания священных текстов и межкультурной коммуникации. Поэтому преимущественным местом осуществления этой практики остается университет. Вместе с тем, ее привлекательность с точки зрения комплекса образовательных и воспитательных задач, которые ставятся сегодня перед школьным религиозным образованием, стимулирует, как уже отмечалось, попытки адаптировать эту практику к возможностям школьника. Один из способов такой адаптации связан с приглашением на урок представителей двух или трех религий для инициации содержательно облегченного диалога, в который постепенно могли бы вовлекаться учащиеся. В Великобритании этот школьный вариант межконфессиональной текстуальной интерпретации был апробирован в 2007-2008 гг. в тридцати с лишним школах Лондона в рамках образовательной программы «Триалог». В качестве тем для обсуждения были выбраны благотворительность и бедность, отношение человека с окружающей средой, отношения между мужчиной и женщиной, мятеж и послушание, с изучением тех отрывков, где эти темы представлены в Танахе, Новом Завете и Коране. Программа «Триалог» является одним из приоритетных направлений деятельности организации «Форум трех вер» (Three Faiths Forum), созданной в 1997 году в целях укрепления отношений между иудеями, христианами и мусульманами Объединенного Королевства.

Как указывает один из ведущих экспертов в области межконфессионального религиозного образования Джулия Ипгрэйв, интерес к практике «Размышлений над Писанием» со стороны работников школьного образования следует объяснять, в первую очередь, «маргинализацией священных текстов в практике обучения религии в школах Англии». Причина этого в том, что разговор в классе о доктринальных различиях традиционно воспринимается педагогическим сообществом как источник возможных напряжений и даже конфликтов на религиозной почве. Участники форума имеют основание полагать, что вопреки этим опасениям непосредственное обращение на уроках к текстам и сознательное ознакомление учащихся с разнообразием традиционных интерпретаций, будет способствовать снятию отчуждения между традициями и налаживанию более доверительных отношений. Так, по меньшей мере, происходит со взрослыми участниками межрелигиозных герменевтических семинаров.

---

<sup>158</sup> Там же

### С. Кепнес. Двенадцать правил для «Размышлений над Писанием»<sup>159</sup>

#### Что такое «Размышления над Писанием» (SR)?

1. *SR – это практика совместного чтения священных писаний иудаизма, христианства и ислама, создающая единение участников и высвобождающая ресурсы разума, сострадания и божественного вдохновения для исцеления наших разрозненных общин и нашего неблагоприятного мира. Теория SR, таким образом, имеет целью тройной ответ на нужды этого мира, основанный на боговдохновенном Писании и проникнутый его целительным духом.*

SR – в первую очередь практика, а потом теория. Ее можно познать только в действии. Перформативность придает SR контекстуальный и ситуативный характер. Это означает, что каждое событие SR обусловлено спецификой времени, места и индивидуальными особенностями собравшейся группы. Главными источниками текстов для занятий SR являются еврейская Библия, Новый Завет и Коран. Приоритет определяется основополагающей ролью этих источников в становлении и современной жизни трех религиозных традиций. В SR эти книги рассматриваются не просто как собрания текстов, но как Писание, и это значит, что они почитаются за живые источники связи человека с Богом. Участники SR верят, что религиозные традиции иудаизма, христианства и ислама остаются центральным проводником этой связи, позволяющим познавать и опытно переживать присутствие Бога в мире.

Хотя религии, и западные религии в частности, имеют не только писания – а еще символы, доктрины, святых – мы начинаем с писаний. Мы делаем это просто потому, что иудеев, христиан и мусульман объединяют общие повествования и общее уважение к Писанию как собранию фундаментальных свидетельств Откровения и религиозного строительства.

Обращение к писаниям, которые по определению представляют собой законченные канонические своды, налагает полезное ограничение, предоставляя в наше распоряжение установленный набор первичных текстов, с которым легко работать. Однако мы охотно обращаемся ко вторичным источникам, таким как мидраш и талмуд, святоотеческие труды, хадис и тафсир, а также к множеству экзегетических текстов всех трех традиций.

Участие в SR показало, что совместное чтение писаний способствует единению участников. Участники SR приходят с намерениями и ожиданиями углубления близости и дружбы с каждой новой встречей. Дружбу и общение, возникающее на почве занятий SR, не стоит путать с бесконфликтностью отношений, строящихся на легких договоренностях и соглашениях. Но все же SR дают надежду на возможность уважительного разговора поверх различий и уже доказали свою способность укреплять гостеприимство и дружбу не вопреки, а благодаря различиям.

2. *Каждый из участников практики приступает к ней одновременно в качестве представителя академического института и прихожанина одного из трех «домов» поклонения Богу (церкви, мечети, синагоги). Однако сами встречи проходят вне этих заведений и домов в особом пространстве, напоминающем библейские кущи, или шатры собраний. Участники собираются в этих шатрах, чтобы читать и рассуждать о писаниях. Потом они возвращаются в свои академические и религиозные общины и в мир с обновленной энергией и мудростью для служения этим институтам и миру.*

Те, кто участвует в SR, как правило, получают образование и подготовку, а зачастую и преподают в двух типах учебных заведений: университетах и духовных семинариях.

<sup>159</sup> Kepnes, Steven. A Handbook for Scriptural Reasoning // *The Promise of Scriptural Reasoning* / Ed. by David F. Ford & C.C. Pecknold. – Blackwell Publishing, 2006. Текст содержит незначительные сокращения.

Сочетание профессиональной приверженности университету и семинарии с их столь различными и лишь частично повторяющимися друг друга канонами рациональности, методами исследования и традициями обучения составляет одну из причин уникальности SR. Это двойное подданство означает, что ни одна из наук или философских систем, форм искусства или дисциплин духовного содержания не отвергается с порога как чужеродная для SR. Это двойное подданство дает SR надежду на возможность взять лучшее из традиций либерального ученичества и невредимо пересечь рвы разрушительных разделений нашего времени: на секулярное и сакральное, прогрессивное и традиционное, материальное и духовное.

Учитывая, что участники SR являются специалистами в своих академических областях и практикующими членами религиозных общин, большинство из них проявляет приверженность не какой-либо религиозной традиции вообще, например исламу, и не какой-то академической области, например, философии, но определенному течению в религиозной традиции, например, англиканству, и определенной школе («семинару» по выражению Николаса Адамса<sup>160</sup>) в своей академической дисциплине, например, феноменологии. Помимо этого, последователи одной и той же религиозной традиции могут быть питомцами самых разных академических школ. А представители разных религиозных традиций могут быть приверженцами одной академической школы. Это ведет к образованию плодотворных перекрестных связей между участниками и возникновению любопытных «временных альянсов», когда последователи разных религиозных традиций обнаруживают на основе приверженности одной исследовательской школе большую близость во взглядах между собой, чем со своими единоверцами.

Существует, однако, принципиальная разница между религиозными традициями и академической методологией. Если академическая методология может становиться в равной степени достоянием иудеев, христиан и мусульман (так, все они могут практиковать метод феноменологии), писания иудаизма, христианства и ислама привязаны к традиции, и их традиционные интерпретации не могут становиться общим достоянием в том же смысле. К примеру, и иудеи, и христиане, и мусульмане могут читать Коран, но SR исходят из того, что Коран не может быть извлечен из матрицы традиции, семьи, общины, ритуала, учения и веры мусульман. В этом смысле мусульманин как поклонник и знаток текста обладает авторитетом, которого не имеют ни иудеи, ни христиане. И в той же ситуации находятся иудеи по отношению к Торе и христиане по отношению к Новому Завету.

<...>

3. *«Размышления» начинаются с Писания, проникнутого сознанием того, что мир пребывает в состоянии падения, изгнания, отращения от прямого пути, что он переполнен пороком, болезнью, войной и геноцидом. Практикующие SR собираются вместе, движимые ощущением оскудения, страдания и вражды в поисках источников исцеления.*

Более всего остального SR мотивированы глобальным осознанием избытка человеческого страдания. Хотя эта оценка относится к современному миру, мы находим ей параллели в наших письменных традициях, которые также исходили из сознания нравственного, духовного и материального крушения мира, как это описано в книге Бытия, Евангелиях и Коране. Мы не принимаем эти письменные свидетельства за пророчества о наших сегодняшних трудностях или за портрет нашего современного мира, но лишь за знак того, что человеческое страдание составляет предмет фундаментальной заботы и центральную тему наших писаний.

---

<sup>160</sup> Здесь и далее автор ссылается на постоянных участников SR (единственное исключение - ссылка на Ч. Пирса)

Участников SR, как людей веры и знания, сводит вместе общее стремление побороть человеческое страдание во всех его проявлениях. Для Роберта Гиббса и Лори Золот это означает, что SR – прежде всего форма этики. Человеческое страдание и его облегчение составляют конечный критерий истинности в SR. Это прагматический критерий, означающий, что правда SR будет явлена в его способности помочь исцелению страждущего мира.

4. *SR – это не поиск корней иудаизма в христианстве или корней ислама в иудейской и христианской традициях. Это также не академическое обсуждение проблем иудео-христианско-исламского взаимопонимания. SR почитает Авраама (и Адама до него) за общего праотца трех монотеистических религий, но не пытается растворить или свести эти религии к некой общей авраамистической вере. Скорее SR – это серьезный разговор между тремя религиозными традициями, в котором удерживаются различия при установлении отношений.*

Практика SR не представляет собой научно-историческое предприятие с целью проследить происхождение поздних монотеистических традиций из более ранних форм. Она также не является поиском «общих концептуальных оснований», «всеобщих принципов» или «универсальных сущностей», к которым могут быть сведены все писания и традиции. Она не заключается в развитии и применении объективных методов и моделей для понимания «природы и мысли» иудейской, христианской и исламской религий. В попытке шагнуть за пределы перечисленных целей и задач SR осуществляют выход из руслу современного научного исследования религии и из руслу либерального межрелигиозного диалога.

В ходе диалога по наиболее злободневным этическим проблемам современного мира участники SR стараются артикулировать и сохранять особенности, присущие каждой из трех религий. Предположение SR состоит в том, что каждая традиция образует, по выражению Джорджа Линдбека, уникальную «культурно-лингвистическую» религиозную систему, самоподдерживающую принципы и механизмы обеспечения внутренней целостности. Это означает, как минимум, что когда религиозная традиция использует какое-либо слово, лучший путь к определению этого слова лежит через набор слов и понятий той же традиции. Таким образом, даже когда один и тот же термин встречается в двух или трех традициях, он непременно несет с собой уникальную «семантическую ауру» из родственных слов и словоупотреблений, специфичных для каждой религиозной «языковой игры».

То, что «Размышления» начинают с писаний и следуют за их логикой, открывает путь к сохранению форм религиозного выражения, уникальных для каждой из трех традиций. SR не чуждается исторического, филологического и документального анализа писаний. Эти формы исследования признаются незаменимыми в деле установления исторического контекста, семантического горизонта и риторических приемов, используемых Писанием. Но SR лишь начинают с них и ищут возможности идти дальше, к привлечению экзегетических традиций и современных прочтений писаний практикующими представителями религий.

Опора на логику Писания имеет также намерение увести межрелигиозный диалог от концептуальных и доктринальных категорий анализа. Эти категории часто втискивают сложные религиозные традиции в искусственные отвлеченно-теологические концептуальные рамки и тем самым умаляют сложность и специфику культурно-лингвистических религиозных систем. Если иметь в виду высоко развитую теологическую культуру христианской традиции, межрелигиозный диалог, основанный на концептуальном анализе, ставит христианство в привилегированное положение и заставляет другие традиции говорить на его языке. Размышления над Писанием не представляют противовес теологии или философии, но прилагают усилия к тому, чтобы

Писание помогло найти новую/старую философскую идиому, более восприимчивую к религиозным различиям. Они предлагают более гибкий инструментарий для ведения сложного, богатого и чуткого межрелигиозного диалога.

### **Логика размышлений над Писанием**

5. *SR – это размышления, которые имеют место, когда Писание подвергается обсуждению в группе интерпретаторов. Они протекают одновременно в логике, имплицитно присущей Писанию, и логике, которую участники как интерпретаторы привносят в текст. Но, что самое важное, размышления над Писанием следуют логике, «открываемой» в процессе того, как участники вступают в диалог о Писании.*

Участники SR признают разум важнейшим орудием освобождения человека. В то же время они понимают, что должны мыслить лучше: более мудро, более проникательно. Они верят в то, что им надо найти такую форму мышления, которая не была бы ни вполне отвлеченной, ни исключительно утилитарной, но представляла бы собой мышление сердца. Они должны найти форму мышления, которая представляла бы собой практическое нравственное суждение и для определения которой, по словам Дэвида Форда, лучше всего подходит простое слово «мудрость».

За этой мудрой формой мышления мы обращаемся к Писанию. В Писании мы находим форму мышления, которая есть начало мудрости. Мышление Писания формируется на основе его языка – грамматики, семантики, риторики и поэтики, повествования и установления – на Писании как оно есть. В иудейской терминологии это «пшат», или простой смысл Писания. Мысль Писания воплощена не только в его языке, но и в персонажах, сообществах людей, географии и истории. Этим предполагается, что само размышление над Писанием становится воплощением мысли. Именно потому, что размышление над Писанием воплощается, оно может настолько прямо соотноситься с человеческим страданием. Но Писание соотносится не только с человеческим страданием. Простой смысл, заключенный в нем, теологичен. Как настойчиво подчеркивает Даниель Харди, Писание говорит о Боге и о Его целительных присутствиях в жизни людей, и таким образом, размышление о Писании становится теологией. Предмет SR – это вера, провидение, надежда, творение, суд и милость, спасение и искупление. И источник этих теологических концепций лежит в Писании.

Размышления над Писанием о Боге – это не традиционная теология. Поскольку SR следуют за «пшат», их теология неизбежно оказывается привязанной к языку, повествованию и установлению, которые не самоочевидны. Писание полно двусмысленностей, пробелов и лакун. И, как нам дают понять литературные приемы иносказания и аллегории, писания двусмысленны не без умысла. Как преднамеренно неясные тексты, писания требуют интерпретации. Раз так, Писание требует от нас как от читателей, чтобы мы приложили к его божественной разумности свое человеческое разумение.

Я использовал выражение «приложить» человеческое разумение и творческую активность к божественной разумности Писания. Но это несколько искусственный способ говорить о процессе его интерпретации. В реальной практике размышлений не всегда ясно, где человеческое, а где божественное. В моменты спонтанных прозрений в смысл текста или его связь с другим текстом участники чувствуют себя движимыми силой духа, в которой многие из них признают явление истины.

6. *SR функционируют в троичной семиотике, и этим предполагается, что значения распознаются через отношения между знаком, референтом и сообществом интерпретаторов («интерпретантом» в терминологии Пирса), читающих текст.*



*Получая от семиотики герменевтический заряд, размышляющие над Писанием приносят с собой на совместные чтения знания текстов и их традиционные интерпретации вместе с познаниями в истории, социологии и философии.*

Питер Окс обращал внимание на то, что большинство современных библеистов пользуются двоичной знаково-референтной моделью при исследовании значений Писания. Это значит, что каждый семиотический знак отсылает к одному объекту или понятию. Интерпретация в таком случае сводится к определению с помощью исторического знания, филологии и набора литературных методов этого единственного значения. Представители библейской критики в большинстве своем считают приоритетной позицию читателей, живших в эпоху написания текста, и таким образом переводят смысл текста в историческую плоскость. При таком подходе смысл оказывается запертым в эпохе древности. Обращение с Писанием как с историческим документом чревато также тем, что теологический элемент в Писании будет либо проигнорирован вовсе, либо нещадно урезан. Действительно, как сформулировал Р. Р. Рено, значительная часть современной библеистики выглядит как попытка отгородить Писание от теологии.

Троичная модель семиотики включает в семантическое уравнение фигуру интерпретатора. Тем самым признается, что первичная функция знака – служить средством коммуникации. При таком взгляде Писание оказывается не мертвым памятником прошлого, но живым словом, воззванием, доносящимся к нам сквозь века. В троичной семиотической модели нам известен только тот смысл Писания, который слышит и которым пользуется современный читатель и современное сообщество интерпретаторов.

Ареф Найяд высказал мысль, что каждый из участников SR, приходя читать Писание, приносит с собой свою «внутреннюю библиотеку». Собрания этих библиотек начинаются со знания арабского, иврита, арамейского и греческого и включают сведения из истории, теологии, философии Нового времени и постмодерна, разных наук. Они включают также опыты предыдущего чтения текста и слушания его во время ритуалов и богослужений, и, наконец, то, как интерпретатор понимает Бога, современный исторический момент и собственную жизнь.

<...>

7. *SR включают моменты рефлексии над практикой совместного чтения, дающие возможность собрать воедино и обобщить открытия, сделанные участниками. Эти акты рефлексии облекаются чаще в форму комментариев и правил, нежели систематических философских или теологических трактатов. Последующая рефлексия «второго порядка» над обобщенным опытом SR сессий, осуществляемая отдельными учеными, вносит свой вклад в развитие теории SR. Троичная форма практики означает, что теория SR, разрабатываемая последователем одной из монотеистических традиций, будет обязательно перенесена на две другие традиции.*

После творческой стадии интерпретации, на которой все совершается согласно изволению духа, процесс SR целенаправленно переходит к моменту рефлексии, в ходе которой привлеченные, новооткрытые и привнесенные интерпретации сводятся воедино и организуются. Этот рефлексивный момент в размышлениях над Писанием по необходимости включает аналитику, компаративистику, синтез. Теперь, после того, как событие интерпретации состоялось, участники собираются вместе для того, чтобы систематизировать различные понимания, инициированные совместным изучением текста. Сбор и анализ интерпретаций не нацелен на то, чтобы продуцировать единое понимание прочтенных текстов, но имеет результатом множество разных и порой противоречивых интерпретаций, генерирующих ряд «гипотетических» предварительных смыслов. Чтения часто организуются в последовательные ряды, позволяющие протягивать связи от одной интерпретации к другой. Поскольку интерпретаторы имеют дело, по меньшей мере, с тремя писаниями, они могут креативно использовать троичные схемы, иногда же они

обнаруживают необходимость в построении целой сети интерактивных значений. Помимо этого, они часто находят целесообразным поместить свои интерпретации в более широкий контекст иудейской, христианской, исламской и различных академических герменевтических традиций.

Последующая рефлексия над опытом сессий SR выполняется отдельными учеными в более традиционных формах религиозного, философского и теологического исследования и изыскания. Ее результатом становятся книги и статьи по широкому спектру вопросов, имеющих отношение к SR: от исследования отдельных писаний с целью выявления присущих им форм мышления и форм мышления античных и средневековых интерпретаторов, до исследований в области библейской и коранической экономики и политики и практических применений SR в социальной сфере. Все это вместе взятое можно считать работой над теорией SR. Уникально в этой теории то, что она вырастает из коллективной практики чтения, представляет собой попытку опереться на размышление над Писанием для обращения к злободневным этическим заботам. Помимо этого, теорию SR отличает готовность последователей каждой из трех религиозных традиций заниматься наукой в соприкосновении и взаимодействии с двумя другими традициями. Таким образом троичная структура SR переносится из практики в науку. Это означает веру теоретиков SR в то, что сегодня вся конструктивная религиозная мысль монотеистических традиций должна отражать сложный характер взаимодействия традиций в историческом прошлом, но особенно в настоящем и со взглядом в будущее.

8. *Завершающая стадия размышлений над Писанием заключается в их практическом приложении к проблемам и вызовам, их вдохновившим. На этой стадии происходит возвращение SR в мир для его исцеления. Это размышление о Писании в действии. Это размышление о Писании как миротворчество.*

В силу того, что Писание требует от человека приложить свое разумение к постижению его смысла, оно налагает на читателя бремя. Это нравственное бремя несения Божьей мысли, Божьего слова в нашу жизнь и в наш мир. Но коль скоро тексты являются общественным достоянием, данным в публичных событиях откровения, это бремя несения Божьего слова становится коллективным, перелagается на сообщество интерпретаторов. Нам привычно нести слово Божье в своих общинах. Один из уникальных аспектов SR состоит в том, что размышления над Писанием осуществляются в смешанной группе иудейских, христианских и мусульманских ученых, обладающих компетенцией интерпретации как в академическом, так и в традиционном дискурсах. В этом случае мысль, содержащаяся в Писании, преломляется многогранно, а смешанная и высоко креативная группа ученых соединяет усилия для того, чтобы воспринять и претворить мысль Писания в новые формы нравственного существования в мире.

Имея в виду свою квалификацию мастеров слова, учителей, философов и теологов, практики SR рассматривают себя в качестве техников «второго порядка» в системах знания и духовности. Питер Окс говорит о религиозных и светских системах «первого порядка» как средствах обеспечения и поддержания порядка в мире людей. Священники, доктора, социальные работники, политики и экономисты управляют этим миром и «устраняют» его проблемы на основе систем знания и духовности, в которых они получили свою профессиональную подготовку. Эти практики «первого порядка» следят за тем, чтобы системы здравоохранения, экономики, права, управления, образования и нравственного водительства работали эффективно. Но бывают времена, когда системы первого порядка перестают хорошо работать. Бывают времена, когда мы встречаемся с проблемами, которые существующие системы знания и управления не в силах разрешить. В такие времена самое тщательное знание и глубокое понимание существующих систем не может помочь устранить мировые проблемы. В эти времена необходимо вызывать

ремонтёров, или техников второго порядка для ремонта систем первого порядка, на которых держится благополучие людей.

Участники SR сознают не только то, что они живут в эпоху исторических сдвигов и перемен, но, что гораздо более важно, – то, что они как философы и как теологи призваны взять на себя роль техников второго порядка в области знания и духовности. Для того, чтобы подчеркнуть, в чем их отличие от философов и теологов, выполняющих функции учителей в существующих системах миропорядка, и до какой степени они полагаются на Писание в своей работе, участники SR любят называть себя мыслящими Писанием, теми, кто читает Писание для того, чтобы исправить имеющиеся системы обеспечения исправности. Такая формулировка их отношения к миру предполагает, что их вмешательство в дела мира не всегда носит столь непосредственный характер, как у врачей, социальных работников, политиков и пасторов. И все же они верят, что могут оказать самую значительную помощь в исправлении мира именно как читатели, мыслители и писатели.

<...>

### **Почему только монотеизм?**

9. *SR начинают с писаний монотеистических религий потому, что первыми участниками SR сообщества стали иудеи, христиане и мусульмане. Они также начинают с монотеизма потому, что некоторые из наиболее тяжелых проблем, терзающих наш сегодняшний мир, были порождены напряжениями между иудеями, мусульманами и христианами. Участники SR верят, что есть некоторые упущенные ресурсы в самих религиозных традициях, которые могли бы ослабить напряжение между ними.*

Монотеистические традиции – это традиции, которые знакомы участникам SR лучше других и которые дали им жизненную энергию и знание для того, чтобы захотеть исправить мир. Таков простой ответ на вопрос: «Почему только монотеизм?». Но если смотреть глубже, SR получает от монотеизма сознание своей нравственной миссии в мире. Нравственное значение веры в единого Бога состоит в том, что все люди созданы по Его образу и потому имеют бесконечную ценность. Нравственное значение монотеизма в том, что Бог всяческих заботится об этом мире, и люди, как народ Божий, несут ответственность за состояние этого мира. Огромность обязанности за целый мир скрепляет иудеев, христиан и мусульман единством стоящих перед ними задач.

SR не связаны представлениями о том, что политеистические и нетеистические религии ложны или неспособны достигать целей, которые они ставят перед собой. Напротив, сообщество практикующих SR, включающее сотрудников крупнейших университетов мира и экспертов по всем мировым религиям и культурам, прекрасно сознает, что распространенные уничижительные характеристики «других» религий вроде «языческих», «примитивных», «атеистических» и т.п. несправедливы и некорректны. Эти формулировки насильно втискивают в монотеистические категории сложное многообразие религий мира, что неизбежно коверкает их. Поскольку SR по определению имеют дело с писаниями, они неизбежно менее внимательны к нелитературным религиозным формам. Тем не менее, как подчеркнул один из участников SR Оливер Дэвис, устное слово имеет свою власть, и SR как раз и представляют собой попытку заставить письменное слово зазвучать в моменты диалога и обмена мнениями. Более того, многие религии имеют свои писания, и участники SR твердо намерены выйти в будущем за рамки монотеистических писаний к чтению буддийских, индуистских и других текстов совместно с представителями этих традиций.

10. *Включением в дискуссию в качестве равноправных партнеров ислама и Корана SR намереваются преодолеть популярный тезис о «столкновении цивилизаций»,*

*противопоставляющий «западную иудео-христианскую цивилизацию» «не-западной анти-прогрессивной исламской цивилизации». SR пытаются преодолеть этот тезис, сосредоточивая внимание на взаимном уважении трех монотеистических традиций к Писанию и переоткрывая человеческие ценности, традиции ученичества и почитания Бога, которые каждое из писаний отстаивает и вдохновляет.*

После холокоста и Второй мировой войны и с образованием государства Израиль христиане и иудеи стали ближе друг к другу. Особенно – в Соединенных Штатах, где можно часто слышать об общей «иудео-христианской традиции». После 11 сентября в академических и общественных дебатах об отношениях между современным исламом и Западом значительное влияние приобрела формула, согласно которой «Ислам» и «Запад» – это две сущности, целиком и до конца чуждые друг другу. Это, в свою очередь, означает, что непрекращающийся конфликт между ними не только неизбежен, но и естественен. Эта линия аргументации наиболее последовательно и систематично развита в тезисе о «столкновении цивилизаций».

В разрез с логикой, подпирющей тезис о «столкновении цивилизаций», SR прилагают усилия к тому, чтобы показать, что между исламом и иудейско-христианским Западом существует тесная философская, культурная и религиозная близость. Одна из возможностей наглядно показать эту близость связана с демонстрацией совместной приверженности Писанию и его изучению в трех традициях. Современный «Ислам» и современный «Запад» лучше всего могут оценить сложности своей собственной ситуации путем критического и в то же время эмпатического изучения первичных религиозных источников другой стороны. Оба они стоят перед лицом устрашающих вызовов, которые несут с собой мировой капитализм, потребленчество, экологические катастрофы и растущие этно-религиозные напряжения. Было бы неоправданным упрощением сводить вызовы, которые современность или «постмодерн» несут с собой и западу, и востоку, к тезису о столкновении цивилизаций. Правда состоит в том, что Запад переживает конфликт между фундаментализмами и секуляризмом и пытается проецировать страхи, подпитываемые этим конфликтом, на исламский мир. Другими словами, как выразил это Базит Кошэл, «столкновение цивилизаций» имеет место в самой западной цивилизации. Включение ислама в SR в качестве равноправного партнера – это попытка подойти к решению серьезных тем религии, секуляризма и войны, волнующих всю планету.

### **Наше время и последние времена**

11. *SR отводят себе среднее положение в пространстве между религиозным фундаментализмом антимодерна и либерализмом модерна. SR разделяют некоторые эпистемологические идеи философии постмодернизма, критические в отношении опоры модерна на рациональность и его попытки открыть универсальные принципы, которыми можно было бы заместить существующие традиции знания и жизни. При этом, однако, SR настороженно относятся к идеологии нигилизма, вызревающей на почве некоторых деконструктивных форм постмодернизма. Участники SR иногда говорят о себе как о «постлибералах», имея в виду, что они стремятся удержать либеральные демократические ценности и либеральный настрой на облегчение страданий мира, переоткрыв в то же время позитивную общественную роль тех традиций мышления и укладов жизни, которые нам даны в писаниях монотеистических религий.*

Герменевтическая открытость SR к множественности значений Писания отделяет их от фундаменталистской и буквалистской герменевтики. SR противостоят фундаменталистским попыткам изолировать религиозные традиции друг от друга для усиления триумфализма и претензий на превосходство. SR дорожат современными либеральными победами в области толерантности и прав человека, но противостоят огульным атакам на религиозные традиции, также ассоциированным с секуляризмом. SR



ищут «третий путь» между фундаментализмом и секуляризмом, которые некоторые из их участников называют «пост-либеральным». Постлиберализм следует за теми движениями в эпистемологии пост-просвещенческой эпохи, которые попытались вскрыть узость идеи рациональности как логики силлогизмов. Сюда можно включить импорт в философию языка, текстов, символов и искусств, а также движение за признание альтернативных систем логики, предлагаемых как старыми религиозными традициями, так и новой философией науки с ее принципом неопределенности, квантовой физикой и многофакторным компьютерным моделированием.

SR приветствуют социологическое описание нашего сегодняшнего мира как вступающего в эпоху «постмодерна», в которой философские, политические и социальные установления модерна оказываются устаревшими. Хотя постлиберализм разделяет некоторые эпистемологические позиции и социологические описания постмодернизма, его нельзя путать с идеологией «постмодернизма». Постлиберализм согласен с описанием сегодняшнего мира как мира пост- или «после-» модерна. В этом описании содержится утверждение, что великие метанарративы марксизма, рыночного капитализма, индивидуализма, колониализма и необратимого прогресса остались для Запада в прошлом. Постлиберализм отдает предпочтение поставторитарной эпистемологии<sup>161</sup>, имеющей ряд родственных черт с эпистемологией постмодернистов. Однако многие постмодернисты доводят свою критику до радикального сомнения, подрывающего любые абсолюты и любые представления о разумности, индивидуальности, человечности и религии. Таким образом постмодернизм легко порождает вакуум, в который может ворваться либо фундаментализм и анти-модернизм, либо вульгарный секуляризм и потребленчество. Постмодернизм как идеология представляет то, чему сопротивляются SR. Постмодерн как социологическое описание представляет современную ситуацию, на которую SR ищут ответа.

Хотя термин «постлиберализм» вполне адекватен, движение SR может быть с равным основанием названо «постконсервативным». Это означает, что в стремлении возвратиться к Писанию и традициям его интерпретации и мудрости SR не преследуют цели восстановления традиционных форм религиозного авторитета и смертоносных конфликтов между разными религиозными традициями. Вместо этого, SR стремятся к несению в наш современный мир традиций истины и слова Божьего для его исцеления и исправления. SR пытаются сохранить либеральные ценности модерна, перенеся эти ценности в эпоху постмодерна.

12. *SR литургичны и эсхатологичны в своем предвкушении наступления последних времен, когда все дети Авраама будут жить в согласии и мире. При этом участники SR верят, что иудеи, христиане и мусульмане могут становиться причастными этим последним временам, вступая в «шатры собраний», в которых последователи трех традиций читают вместе писания друг друга в атмосфере уважительного диалога и дружбы.*

Участники, практикующие SR, обнаруживают ее эсхатологическое измерение в том, что, находясь в шатрах собраний, люди, чьи общины могут находиться в состоянии войны друг с другом, сидят вместе за мирной беседой. Окружающее их радушие, дружелюбие и ощущение присутствия божественного духа, заставляют вспомнить мессианские образы вселенского прославления Царствия Божьего. Это обращает нас к литургическому аспекту SR. Словом «литургия» надо пользоваться осторожно, имея в виду, что SR определенно не преследуют цели создания некоего нового синкретизма монотеистических религий или амальгамы иудейского, христианского и мусульманского богослужений. И все же можно говорить о ритуальном и литургическом аспекте SR в том

<sup>161</sup> Postfoundational epistemology (см.: <http://en.wikipedia.org/wiki/Postfoundationalism>)



смысле, что их участники проявляют знаки почтения к писаниям, которые изучают, и к лицам, с которыми вступают в общение. Кроме того, в практике SR соблюдается набор идеологических и практических правил, и часто сессии начинаются или заканчиваются формальным чтением из Писания. Участники SR часто устраивают совместные трапезы до или после сессий. Наконец, литургический аспект SR присутствует в вере многих из участников в то, что практика SR дает им возможность предвкушать, прозревать и даже «становиться причастниками» того идеального будущего времени, в которое наступит межрелигиозный мир.

Образ SR как опыта прозрения грядущих времен обладает большой силой, поскольку в нем, как и во всяком эсхатологическом мышлении, необходимо содержатся указания для настоящего. Новая эсхатология SR ставит под вопрос некоторые аспекты эксклюзивизма и триумфализма в традиционных эсхатологиях иудаизма, христианства и ислама, связанные с идеей торжества одной религии над двумя другими. Один из практических результатов размышлений над эсхатологическими текстами трех монотеистических традиций лицом к лицу заключается в том, что участникам становится труднее удержать эсхатологию, строящуюся на ожиданиях преодоления религиозных различий. Это позволяет увидеть последние времена в новом свете, в котором всеобщий мир достигается за счет сохранения, а не стирания различий. В этом случае последние времена становятся идеалом, который тянет традиции за собой во времена исполнения чаяний человечества, в царство справедливости, мира и богообщения. Чтение писаний вместе как форма эсхатологического мышления напоминает также о богатых традициях общения иудеев, христиан и мусульман в прошлые времена, а также о времени начала, в которое этот мир и человек были сотворены «хорошо весьма».

### Глава 6. Конструктивизм

Термин «конструктивизм» немного пугает. От него веет учением о человеке как винтике социальной машины или искусством авангарда эпохи индустриализации, впитавшем в себя умонастроение своего железного времени. В слове «конструктор», примененном к области гуманитарных отношений, прочитывается идея инженерии человеческих душ. Вместе с тем, в современном гуманитарном знании этот термин приобрел другое звучание, которое правильнее связывать первичной ассоциацией не со словом «конструктор», а со словом «конструкт», введенным в обиход американским психологом Дж. Келли и означающим те целостные внутренние структуры сознания, которыми определяется индивидуальность человека. Этим понятием выражается в более сильной форме тот холистический подход к описанию человеческих психических актов, для которого в прежнее время использовалось понятие «гештальт». Конструктивизм связан, таким образом, с двумя фундаментальными представлениями: *о целостности* и *об активности* внутреннего мира человека.

Выделение конструктивизма в качестве одной из методологических основ гуманитарной педагогической парадигмы оправдано тем, что в этом направлении мысли находит развитие и продолжение тот комплекс идей и установок, которые объединяют феноменологический и герменевтический методы. Недаром некоторые исследователи находят в когнитивной психологии Келли элементы феноменологического подхода<sup>162</sup>, а некоторые эксплицитно феноменологические идеи в психологии, вроде «Я-концепции» К. Роджерса, несут в себе несомненные признаки конструктивистского мышления.

Самобытность конструктивистской установки в отношении как феноменологической, так и герменевтической методологии определяется именно ее психолого-педагогическим происхождением. Как и в случае с герменевтикой, прежде чем стать новым направлением в философии и методологии науки, конструктивизм уже практиковался в отдельных предметных областях гуманитарного знания. И если для герменевтики этой вотчиной были литературоведение и экзегеза, то для конструктивизма ею были психология и педагогика. У целого ряда педагогов XIX – XX вв., вдохновленных в той или иной степени идеями экспериментализма, конструктивистское мышление начало воплощаться в практические подходы еще до того, как конструктивизм был осмыслен в качестве нового направления в философии образования. Одним из наиболее ярких примеров такого рода в истории отечественной педагогики следует считать педагогическую систему С.Т. Шацкого. Многие идеи этого замечательного новатора, как будет видно из нижесказанного, представляют собой гениальные предвосхищения методологии конструктивизма. Таковы, безусловно, его представления об опоре на личный опыт ребенка, о важной роли в формировании этого опыта социальной микросреды, о педагогическом пространстве как месте взаимодействия спонтанного опыта жизни ребенка со специально организованным воспитательным опытом, о цели воспитания как проектировании развития личности, а также о том, что педагог должен быть в первую очередь наблюдателем и исследователем ребенка.

В современную педагогику конструктивизм, таким образом, попадает вторично, кружным путем, через концептуальную обработку, которой еще не высказанная, но уже выстраданная педагогикой идея подвергается в психологии, а затем в философии. В. Штерн, Ж. Пиаже, Л. Выготский – все эти ученые, имеющие право претендовать на звание основоположников конструктивизма, были в равной степени психологами и педагогами. Еще большее право на это звание имеет, по всей видимости, мыслитель, которого заслуженно считают автором первой динамической теории психики – теории, в которой

<sup>162</sup> Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение (пер. с англ. Меленевской С., Викторовой Д.) Изд. 3-е, междунар. – СПб.: Питер, 1997. – С. 529

психическая деятельность предстала как активная сила и с тем вместе впервые потребовала для себя конструктивистского описания. В учении Иоганна Гербарта о душевной жизни как борьбе представлений психологическая теория впервые выступает основанием педагогических подходов. То, что именно на этой основе педагогика вводится Гербартом (также впервые) в круг академических дисциплин, представляется в данном контексте важным свидетельством фундаментальной значимости для педагогики конструктивистских взглядов.

О том, насколько актуальным остается наследие Гербарта для методологии духовно-нравственного и религиозного воспитания, будет сказано в конце главы. Пока стоит обратить внимание на то, что Гербарт был учеником и продолжателем Канта. Это значит, что все три направления философской мысли, составившей костяк методологии гуманитарных наук – феноменологической через Гуссерля, герменевтической через Дильтея и конструктивистской через Гербарта – напрямую восходят к Канту. В конструктивизме влияние Канта наиболее очевидно. Идея *реконструкции* мира сознанием в ходе трансцендентальной обработки непосредственных чувственных данных может считаться отправной для философских и педагогических исканий конструктивизма.

Своему психологическому происхождению педагогический конструктивизм обязан и основным функциональным отличием от герменевтики и феноменологии: дальнейшим переносом центра педагогического внимания из поля внешних культурных содержаний во внутренний мир ребенка. Принятие установок конструктивизма означает **переключение с целей понимания**, задающих специфику феноменологического и герменевтического подходов, **на цели развития и формирования**. Конечно, развивающие задачи ставились и в рамках феноменологии и герменевтики, но ставились и решались они опосредованно, так сказать, неоперативным путем, используя развивающий потенциал предлагаемых учащемуся содержаний. Конструктивистский подход предполагает обнаружение педагогом внутренних структур сознания учащегося и непосредственное точечное воздействие на них. Материалом, с которым работает педагог в этом случае, становятся не культурные содержания, а внутренние *нарративы* и личностные *конструкты* учащихся. А ключевым процессом, на который делается ставка в достижении развивающих педагогических целей, – не предъявление (экспозиция) учащемуся идеалов и смыслов и даже не самостоятельное отыскание им идеалов и смыслов в культурном контексте, а их интериоризация (усвоение), встраивание внешних содержаний во внутренние структуры (конструкты) сознания учащегося и изменение последних в ходе указанного процесса. *Интроцепция* В. Штерна, т.е. соединение человеком своих внутренних целей с целями, заданными извне, составляет сердцевину и кульминацию педагогического процесса в конструктивистском понимании.

Глубинный характер педагогического воздействия как отличительный признак конструктивизма сопряжен и с особыми преимуществами, и с опасностями. В числе положительных черт конструктивизма надо назвать то, что усиление его позиций в образовании является знаком очередного сдвига педагогической парадигмы к углублению в человека. Конструктивизм, выступающий в этом отношении как противоположность *инструктивизма*, является проводником в педагогическую практику гуманитарного и педоцентрического мышления. В области религиозного образования разработка конструктивистских моделей может рассматриваться как следующий за идеями феноменологии и «обучения у религии» шаг в сторону повышения внимания к образовательному качеству предмета, перевода религиозного образования с конфессиональных на общепедагогические основания. С другой стороны, психологический, «проникающий» характер педагогического воздействия, предполагаемый конструктивистскими подходами, их прямая нацеленность на структуру личности учащегося делают этически проблематичным применение этих подходов в рамках педагогики манипуляции и авторитета. Только в педагогике поддержки

конструктивизм может использоваться достаточно смело без опасения повредить внутреннюю целостность личности, поскольку в этом случае направление психологических изменений задается самим учеником. Степень опасности конструктивизма зависит не только от характера взаимодействия участников педагогического процесса, но и от общих теоретических взглядов на соотношение в этом процессе обучения и развития. Представление о ведущей роли развития (обучение следует за развитием), свойственное научной школе Пиаже, несомненно, в большей степени способно ограничить волонтаризм воспитателя в сравнении с представлением о ведущей роли обучения, отстаиваемым школой Выготского.

Начиная с 1980-х годов, конструктивизм начинает претендовать на роль ведущей парадигмы в американской философии образования, сильно потеснив в этой области позиции теории оперантного обучения Б. Скиннера. В отечественной педагогике возрастающий интерес к конструктивизму наблюдается в последние годы главным образом именно в связи с изучением новых тенденций в образовательной теории и практике США<sup>163</sup>. Несмотря на редкие попытки самостоятельной опоры на философию конструктивизма, в частности при разработке новых образовательных технологий<sup>164</sup>, она остается слабо освоенной нашей педагогической наукой. С одной стороны, можно говорить о сохраняющейся размытости понятия, благодаря которой конструктивизм утрачивает своеобразие и предстает всего лишь очередным выражением старого идеала личностно-ориентированной педагогики. С другой стороны, можно наблюдать и тенденцию к сужению понятия в сторону социального конструктивизма и генетически связанного с ним постмодернистского круга идей (включая идею деконструкции образования). Эта тенденция объективно обусловлена тем, что в составе философских наук конструктивистские идеи представлены наиболее ярко в форме так называемого *радикального конструктивизма* – философского течения, всецело принадлежащего постмодернистскому направлению мысли. На нем следует остановиться немного подробнее.

Названием это течение обязано своему основоположнику Эрнсту фон Глазерсфельду, озаглавившему одну из своих работ «Радикальный конструктивизм и концепция познания Пиаже» (1978). Центральную парадигму своего учения Глазерсфельд формулирует следующим образом: знание не обретается пассивным образом, оно активно конструируется познающим субъектом. Так, в сущности, считал и Кант. **Новым в конструктивистском изводе кантианства является установка на истолкование знания как искусственно конструируемого**, в противовес представлению о стихийном действии трансцендентальных факторов априорного знания у Канта. Здесь сказывается общая постмодернистская (неомарксистская) установка на социальную детерминированность знания, уверенность в том, что проблема рациональности неотделима от проблемы социальных отношений и шире – от проблемы власти (познание как воля к власти у Хоркхаймера и Адорно). В учении Пиаже фундаментальным для конструктивистского развития оказывается не только положение о скачкообразном изменении когнитивных схем, но и более первичная установка на истолкование познания как адаптации организма к внешней среде. Поскольку адаптация человека осуществляется преимущественно в социальной среде, постольку наличные социальные отношения и социальный опыт налагают самый непосредственный отпечаток на механизмы рационализации мира, складывающиеся в процессе индивидуального развития. Здесь социологические основания радикального конструктивизма смыкаются с биологическими.

---

<sup>163</sup> См. на эту тему работы Г. Д. Дмитриева, М.А. Чошанова, С.М. Редлиха, Ю.В. Ерастова, Н.В. Малковой и др.

<sup>164</sup> Наиболее обстоятельная попытка такого рода – учебное пособие «Педагогические технологии дистанционного обучения» под редакцией Е.С. Полат (М.: Издательский центр "Академия", 2006)

Второй отличительной чертой радикального конструктивизма, особенно важной в педагогическом отношении, следует признать утверждение о том, что знание конструируется субъектом **в процессе организации собственного опыта**. Процесс познания ставится конструктивизмом в непосредственную – и диалектическую – взаимосвязь с процессами развития, *самоорганизации* познающего ума. Как отмечает С.А. Цоколов, афоризм Пиаже «разум организует мир, организуя самого себя» становится программным и может быть развернут в целый ряд конструктивистских тезисов, продвигающих эпистемологическую проблему вглубь человеческой психики<sup>165</sup>. К числу последних А. В. Кезин относит положение о том, что познание служит организации внутреннего мира субъекта, а не задачам описания внешней объективной реальности<sup>166</sup>. Следуя этому тезису, радикальные конструктивисты полагают в центр внимания не проблему достоверности и обоснования знания, а процесс образования мыслительных конструктов, которые и оказываются «последней реальностью», доступной человеческому познанию. В этом и заключается радикальность позиции Глазерсфельда. Выступая прямым последователем традиций европейского скептицизма от Ксенофана и Протагора до Поппера и Куайна, радикальный конструктивизм доводит эту традицию до логического предела и намечает позитивный выход из нее в «эпистемологию без онтологии», в положительную науку о конструктах сознания без дальнейшего вопрошания об онтологическом статусе этих конструктов.

Философия радикального конструктивизма, по мысли С.А. Цоколова, может рассматриваться как общая метаконцепция основных ветвей конструктивизма – психологической, кибернетической, биологической, добавим от себя – и социальной. В связи с этим Цоколов предлагает говорить о существовании наряду с радикальным конструктивизмом как философским течением более широкого явления – **концептуального конструктивизма**, или особого научно-философского *дискурса* в «междисциплинарном пространстве современного естествознания и гуманитарных наук»<sup>167</sup>. Конструктивизм в этом отношении повторяет судьбу герменевтики. Зародившись (значительно позже) в лоне предметного научного исследования, он постепенно опознается как философское направление мысли, а затем – и как новое методологическое / концептуальное основание научного знания.

Ядро концептуального конструктивизма составляет идея *самоорганизации*, или на конструктивистском языке – *аутопоэзиса* (самосозидания) природных и искусственных систем. В этом ядре уже содержится залог междисциплинарного единства. Для психологии обращение к проблемам организации, абстрагированной от физиологического субстрата, означает сближение с научными дисциплинами, ведающими информационным обменом. Так, с появлением кибернетики и проникновением ее концептуального аппарата в естественные науки проблемы жизнедеятельности организмов впервые оказалось возможным рассматривать в едином дискурсе с проблемами формализации языков. Но психология, биология и кибернетика смогли заговорить на одном языке только после того, как живой организм стал описываться и пониматься не как механическая или тепловая машина, а как система, строящаяся на общих закономерностях процессов управления и передачи информации.

Толчок к конвергенции со стороны естественных наук дала синергетика, или теория самоорганизации. Любопытны мысли Ильи Пригожина о том, что представления о нестабильности и самоорганизации в природе должны коренным образом изменить

<sup>165</sup> Цоколов С. Дискурс радикального конструктивизма: Традиции скептицизма в современной философии и теории познания. – Мюнхен: «Phren», 2000

<sup>166</sup> Кезин А. В. Радикальный конструктивизм: познание в «пещере» // Вестник Московского университета.

Серия 7. Философия. № 4. 2004. С. 3—24

<sup>167</sup> Цоколов С., ук. соч.



положение в социологии и политике. Действительно, отказ от концептуального аппарата, описывающего поведение объектов в терминах реагирования на внешние импульсы, означает, по существу, отказ от детерминизма. В педагогике, соответственно, переход на позиции конструктивизма означает отказ от описания психологической стороны педагогического процесса в терминах «стимул – реакция – подкрепление» в пользу описаний, в которых находится место учащемуся как саморазвивающемуся и в значительной мере самоуправляемому субъекту. Этим и определяется гуманитарная миссия конструктивизма в отношении педагогики. Не будучи гуманитарным по своему происхождению, конструктивистский дискурс повышает уровень допустимых предпосылок и рабочих гипотез о предмете исследования до той критической меры сложности, после которой применение гуманитарного языка и стиля мышления становится неизбежным.

Перенос синергетических представлений о неустойчивости и неравновесности естественных состояний на природу человека обосновывает применение в педагогике механизмов синергетического управления, которые строятся по **принципу внутреннего резонанса системы** в ответ на слабые внешние воздействия. Как показывают И.А. Колесникова и Е.В. Титова, опора на синергетические принципы в педагогике определяет, таким образом, применение специфического набора процедур, таких как «изучение состояний системы с позиций зарождающихся тенденций развития», «создание опережающих педагогических ситуаций», «организация точечных (слабых) влияний» и др.<sup>168</sup>

Синергетический подход, приучающий исследователя искать причину движения объекта в функционировании его внутренних структур, приучает одновременно и к холистическому (организмическому) воззрению. **Применение холистического принципа** «целое больше, чем сумма частей» означает, что при аналитическом разложении сложных систем на составляющие сохраняется некоторый неразложимый остаток, который мы идентифицируем с целостностью системы. В этом остатке содержится информационная карта (код) всей системы, и знание ее дает нам доступ к воздействию на всю систему в целом. Если учесть, что для обозначения целостности внутреннего мира человека в педагогике и других гуманитарных науках мы используем понятие личности, можно сказать, что конструктивизм, являющийся проводником синергетического мышления в область наук о душе, делает личность своим предметом исследования по преимуществу.

Превращаясь в объект научного исследования, личность в определенном смысле демифологизируется: у нее появляется научно регистрируемый параметр, и этот параметр – целостность. В психологии конструктивизм совершенно определенно продолжает линию Гербарта на поиск измеряемой переменной, благодаря которой душа может стать объектом количественного исследования. Для Гербарта эта переменная (интенсивность представлений) носит динамический характер, отражает активность психики. Конструктивизм открывает перспективу введения в уравнение второй переменной, отражающей другое фундаментальное качество психической жизни – ее целостность. Для этого у конструктивизма есть методический и концептуальный аппарат, выкованный в кибернетическом и синергетическом цехах – аппарат, которым не располагал Гербарт. По этой причине конструктивизм (в том числе и радикальный) ни в коем случае нельзя отождествлять с эпистемологическим анархизмом в духе Фейерабенда или агностицизмом. Скорее его можно отождествить с прагматизмом. Конструктивизм в психологии и педагогике – это, прежде всего, прагматическая эпистемология личности. Конструктивист подходит к проблеме личности конструктивно. Он пытается ее моделировать и реконструировать, например, в образах конструктов. Он пытается дать ей определение, например, так, как это делает Келли: «Процессы личности – это проложенные в психике

<sup>168</sup> Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. – М.: Академия, 2005. – С. 88

каналы, в русле которых человек прогнозирует события»<sup>169</sup>. Он пытается ее *измерить*, как измеряется «Я-концепция» Роджерса методом Q-сортировки.

Союз конструктивизма с гуманитарными науками, таким образом, нельзя считать идейным. **Идея и вдохновение конструктивизма коренятся в области эмпирико-аналитических подходов.** Конструктивизм, как и феноменология, совершает рывок из этой области в попытке освободиться от детерминизма и редукционизма, сковывающих исследователя своими догматами и непозволительно упрощающих исследовательские схемы. Но он, как и феноменология, не отказывается от идеала точного и общезначимого знания. Просто на пути к раскрытию тайны личности ему открывается значимость гуманитарных методов и подходов, и он, постепенно обогащая ими свой методический арсенал, все более приобретает черты междисциплинарной парадигмы. Как замечает С.А. Цоколов, «в недрах самих гуманитарных наук давно существовали собственные традиции и подходы, носящие конструктивистский характер (особенно в педагогике и герменевтике)»<sup>170</sup>. Действительно, когда Дильтей, как уже было показано нами выше (глава 3), отвергает общезначимость моральных требований и обосновывает это фактом целостности человеческой личности, требующей «содержательного единства» своих психических актов, он фактически встает на конструктивистский путь рассмотрения проблемы личности. Есть прямая параллель между этой мыслью Дильтея и принципом интроцепции Штерна. И когда Келли высказывает мысль о том, что узнать личность – значит узнать, как (в каких конструктах) человек истолковывает свой личный опыт, и утверждает далее, что «люди отличаются друг от друга тем, как они интерпретируют события»<sup>171</sup>, он делает встречный шаг на пути конвергенции с герменевтикой. В психологии Роджерса этот разворот в сторону герменевтики обретает уже черты научной программы, и в представлении о том, что единственной подлежащей изучению (=истолкованию) реальностью является существующее в пределах «внутренней системы координат» человека, она смыкается с радикальным конструктивизмом.

С феноменологией конструктивизм очевидно сближает нацеленность на вскрытие внутренних структур явлений. Потенциальное методическое преимущество конструктивизма перед феноменологией обеспечивается именно идеей внутреннего организмического единства объекта исследования. Эта идея открывает перспективу **применения голографического принципа**: для познания сложной и многоуровневой («глубокой») системы ее не обязательно разбирать или вскрывать. Достаточно изучить то, что происходит в поверхностном слое и затем экстраполировать на глубинные слои. Если каждая частичка целого содержит в себе целое, как монады Лейбница, такой подход должен работать. В педагогике эта методологическая перспектива конструктивизма может реализоваться применительно к широкому спектру задач – к изучению не только личностных структур учащегося, но и структуры педагогических отношений, урока, образовательных программ и т.д. Выготский, вполне осознававший широкие возможности такого подхода, распространял его и на анализ социальных отношений, как свидетельствует его интерпретация Маркса: «Весь «Капитал» написан этим методом: Маркс анализирует «клеточку» буржуазного общества – форму товарной стоимости – и показывает, что развитое тело легче изучить, чем клеточку. В клеточке он прочитывает структуры всего строя и всех экономических формаций. Непосвященному, говорит он, анализ может показаться хитросплетением мелочей; да, это мелочи, но такие, с которыми имеет дело микроскопическая анатомия (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 23, с. 6). Кто разгадал бы клеточку психологии – механизм одной реакции, нашел бы ключ ко всей

<sup>169</sup> Хьелл Л., Зиглер Д., ук. соч., с. 444

<sup>170</sup> Цит. соч.

<sup>171</sup> Хьелл Л., Зиглер Д., ук. соч., с. 445

психологии»<sup>172</sup>. При этом Выготский настоятельно подчеркивал отличие этого подхода от феноменологического подхода Гуссерля: его аналитический, не интуитивный характер.

Врожденное конструктивистскому мышлению **представление об активности исследуемых объектов** превращает эти объекты в субъекты действия. Однако было бы совсем неправильно делать отсюда вывод о том, что конструктивистская установка предполагает персонализм, веру в уникальность и первичную данность человеческой личности. Под знаменем конструктивизма мы встречаем не только таких последовательных персоналистов как В. Штерн, но и их прямых идейных противников вроде Выготского с его учением о социальном происхождении личности. Идейная пестрота этого собрания служит, возможно, лучшим доказательством того, что конструктивизм, как и феноменология и герменевтика, – это прежде всего методологический ресурс. Его значение для педагогической науки и практики следует рассматривать именно с точки зрения методологии, а не продвижения той или иной мировоззренческой установки.

Следствием указанного акцента на активность, действительно объединяющим разные конструктивистские школы, становится такой характеристический признак конструктивистских теорий, как **неравномерность развития** личности, его ступенчатость. Представление о том, что становление и развитие личности проходит несколько этапов, причем фазы относительной стабильности сменяются фазами резкого перехода с одной ступени развития на другую, объединяет Выготского и со Штерном, и с Пиаже. Это представление, будучи в большей степени плодом теоретизирования, чем житейского опыта, дедуктивно связано самым непосредственным образом с основной догадкой конструктивизма о существовании внутренних активных структур, ответственных за организацию опыта. Можно провести аналогию с физикой: открытие Планка стало ударом по энергетизму по той причине, что квантовый характер излучения был истолкован как свидетельство структурированности излучающего атома или самого излучения. Любая скачкообразность изменения предполагает неравномерность того объекта или среды, в которой оно наблюдается, т.е. структуру. И наоборот, существование более или менее устойчивых структур предполагает их буферность или упругость: возможность сопротивляться внешним воздействиям до определенного критического предела, а затем менять свое состояние скачкообразно.

Достоин внимания, что помимо Пиаже наиболее влиятельная в истории психологии теория возрастного развития была создана Э. Эриксоном на основе учения Фрейда, т.е. на основе учения, в котором основополагающую роль играют представления об активности внутренних психических структур. Теорию развития Фрейда-Эриксона тоже, по всей видимости, можно было бы считать конструктивистской, если бы описание психических комплексов и защитных механизмов удалось формализовать. По крайней мере, таковой можно считать попытку М. Поланьи вынести явления подсознательного из эмоционально-аффективного в когнитивный план посредством описания структуры тацитного знания. Исходя из данного соображения, было бы логично раздвинуть рамки концептуального конструктивизма еще шире, включив в его «зону ближайшего развития» и возможного охвата все те теории развития, которые оперируют понятием кризиса и тем самым предполагают внутренние конфликты и диспропорции развития, порождаемые динамикой психических структур. Появившиеся в последние десятилетия XX века теории нравственного и религиозного развития личности (Л. Кольберг, Дж. Фаулер, Ф. Озер) вполне удовлетворяют этому условию и могут служить одним из теоретических оснований педагогического конструктивизма

Применение конструктивистских подходов в педагогике включает не только эту психологическую составляющую, но и собственно педагогическую, проявляющуюся в

<sup>172</sup> Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — С. 71

стремлении осмыслить педагогический процесс и педагогические отношения с точки зрения взаимодействий сообщаемых (преподаваемых) содержаний с внутренними динамическими структурами учащихся. В этом взаимодействии для конструктивизма важнее всего оказываются два явления. Первое – это явление **сопротивляемости личности** внешним воздействиям, и конструктивизм с этой точки зрения можно было бы полшутя назвать педагогическим сопроамом. Второе – явление **реорганизации внутренних структур** в процессе обучения и развития.

Педагогическому процессу свойственен диалектический характер, порождаемый рядом внутренних противоречий, центральным из которых является противоречие между стремлением учащегося к совершенству (или наибольшей приспособленностью к среде в прагматической формулировке) и невозможностью достичь этого собственными силами и средствами. В классическом конструктивизме Пиаже это противоречие и механизм его разрешения осмысливаются в категориях скачкообразного расширения когнитивных схем, каковое, в силу устойчивости этих схем, включает моменты их ломки и естественно сопутствующих этому процессу кризисов.

У Штерна развитие описывается как переход от смутных, неотчетливых образов к более ясным и структурированным гештальтам. Внутренняя активность учащегося проявляется в его избирательности: ребенок интериоризирует то, что соответствует его потребностям, и отражает влияния, противоречащие его идее саморазвития. Диалектика учебного процесса определяется конфликтом между внешним воздействием среды и внутренними склонностями ребенка. Этот конфликт выступает как положительный стимул для развития самосознания, разрешаясь (снимаясь) благодаря интроцепции – соединению внутренних и внешних целей.

У Выготского в соответствии с присущей ему имперсоналистической установкой внутренние структуры предстают как более податливый для внешнего (социокультурного) воздействия материал. Однако и в этом случае активность восприятия становится причиной скачкообразного появления психических новообразований. «Закон конвергенции внутренних и внешних данных, как его называет Штерн, всецело приложим и к культурному развитию ребенка. И здесь только на известной ступени внутреннего развития организма становится возможным усвоение того или иного культурного приема...»<sup>173</sup>, иными словами, существование «внутренних схем» образует как препятствие для свободного проникновения внешних содержаний, так и необходимое условие их усвоения.

Общим для трех теорий, как видим, является сосредоточение на процессе интериоризации – встраивания внешних содержаний во внутренние структуры сознания как центральном моменте педагогического процесса. При этом процесс интериоризации с точки зрения конструктивизма состоит, если воспользоваться выражением А.Н. Леонтьева, «не в том, что внешняя деятельность перемещается в предсуществующий внутренний "план сознания"; это – процесс, в котором этот внутренний план формируется»<sup>174</sup>. Вопрос о «предсуществовании» индивидуальной восприимчивости, поставленный с философской категоричностью, конечно, разделит конструктивистов на последователей социогенетической и персоналистской трактовки, на преформистов и эпигенетиков, однако и те, и другие не станут отрицать фундаментальный для педагогического сознания факт зависимости психических структур от жизненного опыта. Еще раз вспомним Келли: жизненный опыт человека, по его представлению, проявляется в перестройке сознания и поведения, основанной на пересмотре конструктов под влиянием текущих событий. Образование, несомненно, может рассматриваться и рассматривается в конструктивизме

---

<sup>173</sup> Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — С. 199

<sup>174</sup> А.Н. Леонтьев. Деятельность, сознание, личность – М. Политиздат, 1975. – С. 71

как усилитель и ускоритель этого процесса. Общим для конструктивистского понимания педагогического процесса будет также убеждение в том, что на высоких ступенях индивидуального развития никаким внешним содержанием нельзя обогатить внутренний мир человека, обойдя тех его стражей, которые делают обучение столь трудоемким предприятием, но только благодаря которым личность и способна по-настоящему *усваивать* внешнее, делать его своим, сохраняя при этом внутреннее единство.

Педагогический конструктивизм решительным образом меняет логику учебного процесса, сближая его с логикой исследовательского процесса. В исследовании мы начинаем с постановки вопросов и рабочих гипотез, от которых обращаемся к изучаемым фактам, а от фактов приходим к теории. В образовании этот порядок обычно оказывается перевернутым: последовательность «теория – факты – вопросы» представляет достаточно типичную логику развертывания учебной темы. Конструктивизм совершает второй оборот последовательности, и требует начинать учебный процесс с вопросов, которые порождает у учащихся незнакомый материал, затем переходить к рассмотрению известного им круга фактов, а от них – к неизвестным фактам и генерализациям. Напомним, что отправная идея Дж. Келли, приведшая его к концепции конструкта, заключалась в том, что исследование является главной формой экзистенции человека. Подобно ученому, каждый человек в течение всей своей жизни выдвигает гипотезы о реальности и проверяет их на соответствие действительному положению дел. Каждый человек, строя планы на будущее, основанные на ожидаемых результатах, занимается научной прогностикой. Эта модель «человека как исследователя» позволила Келли по-новому взглянуть на отношения исследователя и испытуемого, признав в последнем активного участника научного поиска. Аналогичным образом проникновение конструктивистского мышления в педагогику стимулирует учителя к тому, чтобы увидеть исследователя в ребенке и выстраивать с ним более симметричные отношения в совместном поиске ответов на интересующие вопросы.

Указанными установками определяется методическое своеобразие конструктивизма. Несомненно, он ориентирует педагога на поиск индивидуального подхода к учащемуся и следование принципам активности и сознательности обучения. Соответственно исследовательские (поисковые) методы обучения занимают в его арсенале ведущее место. Однако отличие конструктивистских методов обучения от обычных исследовательских методов заключается в том, что они придают особую значимость сложившимся у учащегося под воздействием прежнего опыта особенностям восприятия и усвоения учебного материала. Эти особенности, осмысливаемые в категориях когнитивных схем восприятия, апперцепции, «Я-концепции», личностных конструктов или собственных нарративов учащегося, составляют предмет для рефлексии со стороны педагога и учитываются как один из важнейших факторов при постановке педагогических задач. Задачи эти, как правило, центрируются вокруг процесса интериоризации знаний и практических действий, а образовательная стратегия, в зависимости от того, насколько наступательный характер она имеет, может формулироваться как в терминах формирования внутренних структур, так и в терминах содействия саморазвитию учащегося. Идейной разношерстностью конструктивизма задается широта перспектив и целей применения его методического арсенала.

\* \* \*

Тезис конструктивизма о том, что функционирование внутренних психических структур и познавательный опыт находятся в диалектической зависимости друг от друга, может иметь самые разные последствия для педагогической практики в зависимости от взгляда на природу человека. Практическое воплощение конструктивизма больше, чем других методических ресурсов, зависит от антропологии, и эта связь, возможно, обусловлена тем, что и конструктивизм, и педагогическая антропология претендуют на



роль соединительного моста между эмпирико-аналитическими и гуманитарными подходами к изучению человека. В связи с этим законно будет поставить вопрос: какие школы и направления конструктивизма могут считаться совместимыми с гуманитарной парадигмой религиозного образования? В начале главы уже звучала мысль о том, что конструктивистская установка в религиозном образовании предполагает перенос внимания педагога с целей понимания религии на цели развития и формирования религиозного сознания ученика. В фиксации оппозиции «формирование – развитие» и лежит, по нашему убеждению, ответ на поставленный здесь вопрос.

Идея сформировать по заказу общества или желанию учителя религиозные взгляды и убеждения учащегося через воздействие на его сознание внешних содержаний вдохновляла не только конфессиональные религиозно-образовательные практики прошлого. Если справедливо рассматривать коммунизм как одну из форм квазирелигии (что делается в программах религиозного образования ряда европейских стран), можно сказать, что конструктивизм Выготского неплохо послужил делу марксистской квазирелигиозной индоктринации советских людей. Задача формирования единого мировоззрения открыто ставилась советской школой. Не меньше оснований существует для того, чтобы относить к *формирующему* направлению конструктивизма то его современное радикальное течение («эмансипирующий конструктивизм» в терминологии Гриммита), которое утверждает, что развитие самостоятельной способности к мышлению должно включать целенаправленное освобождение ума учащегося от некоторых социокультурных условностей, например, касающихся гендерных или расовых различий. Последователи этого течения верят в возможность и допустимость (!) глубокой реструктуризации коллективных психических установок и культурных архетипов, вплоть до перепрограммирования сексуальности человека, в ходе социализации и решения общеобразовательных задач.

Замечательно, что в последнем случае война против предрассудков ведется не во имя общественных интересов, как в варианте коммунистического воспитания, а во имя свободы личности. Это показывает, что было бы не совсем верно связывать формирующую установку в конструктивизме с имперсонализмом. Скорее надо говорить об *акосмизме* (используя термин В. Зеньковского), характеризующем это настроение мысли, о намерении и готовности к войне с природой. Все три перечисленных случая (религиозный, социалистический и эмансипирующий радикализм) объединяет учение о поврежденности сознания человека и продиктованной ею необходимости формирования иного сознания, в идеале – выведения новой породы людей. Воинственность, присущая конструктивизму этого направления, делает его потенциально открытым к идее перековки личности и применению соответствующих жестких технологий (внушения, кодирования и др.). Религиозное образование, осуществляемое на такой этической основе, будет неминуемо носить нормирующий и индоктринальный характер. Оно далеко отстоит от того, что называется в этой книге гуманитарным религиозным образованием.

Крайние формы конструктивизма с противоположной стороны сопряжены с философией натурализма. Опасности этого философского основания для педагогической практики общеизвестны: завышенные ожидания от самостоятельности ребенка и воспитания, пущенного на самотек; недооценка влияния среды; нереалистичные расчеты способности человека к самоконтролю и рефлексии; низкая эффективность обучения, связанная с повышением временных затрат; невыполнимый в большинстве социальных контекстов уровень требований к квалификации педагога и проч. В области религиозного образования и воспитания эта крайность встречается редко, однако, можно указать, по меньшей мере, на один пример такого рода в русской педагогической традиции, представленный педагогикой К.Н. Вентцеля. Утверждая, что единственной исходной предпосылкой религиозного воспитания должен быть «только факт существования

религиозной проблемы, а не тот или другой способ разрешения ее»<sup>175</sup>, Вентцель предлагал ориентировать религиозное образование на задачу обеспечения возможности создания ребенком своей собственной религии. Конструктивизм, понятый в таком духе – как конструирование собственной религии – способен, наверное, выполнять какие-то развивающие задачи, однако его возможности сильно ограничены ввиду того, что он едва ли способен задавать зону ближайшего развития ребенка, которую в религиозном образовании формируют исторические образцы и живые примеры высокой религиозности.

Может ли развивающее религиозное образование проложить свой путь в русле конструктивизма между акосмизмом и натурализмом? И на какие теоретические основания оно может при этом опираться? Нам представляется, что таких оснований, по меньшей мере, два. Одно связано с представлением о различном качестве религиозности человека, второе – с представлением об автономии религиозной жизни. Первое представлено в корпусе конструктивистских идей теориями религиозного развития, второе – «Я-концепцией» и аналогичными учениями о внутреннем факторе развития человека.

Религиозному развитию личности в психологии и педагогике уделялось неоправданно мало внимания. Отчасти это связано с деликатностью темы. Когда Дж. Фаулер опубликовал свою теорию, на него посыпались шишки со всех сторон, но особенно сильно ему досталось от собратьев христиан, усмотревших в его теории вызов традиционным формам идентичности. Действительно, как видно уже из текста Фаулера, представленного в нашем дайджесте, то, что принято считать традиционной идентичностью, помещается автором теории в первую половину шкалы развития (стадия 3). Дальнейшее же развитие предполагает переход на новую стадию, которую автор называет *демифологизирующей*. Этот переход сопровождается глубоким кризисом идентичности. Хотя Фаулер неоднократно пытался смягчить резкость своих построений утверждениями о том, что спасение человека и полноценность его религиозной жизни не определяются нахождением на той или иной стадии развития, эти заверения мало кого убедили. Над автором первой психологической теории религиозного развития личности так и осталось висеть неснятым обвинение в индивидуалистическом понимании религии и неоправданном стремлении распространить это частное понимание на другие религиозные и культурные контексты.

Вместе с тем, что в этой критике многое представляется здравым и справедливым, необходимо признать, что попытка Фаулера выявить общий характер эволюции религиозных представлений человека в ходе его индивидуального развития имеет для религиозной педагогики фундаментальное значение. Конечно, в его теории много схематизма, но тот же упрек можно адресовать и Пиаже, и Кольбергу – авторам теорий, на которые опирался Фаулер в своей работе. Значение этой попытки для педагогической практики определяется, во-первых, тем, что она переключает внимание педагога и методиста с качества преподаваемых религиозных содержаний на качество религиозности ученика. Традиционным религиозным образованием имплицитно предполагалась идея индуцирования религиозности действием религиозного содержания: последнее *само действует* на душу учащегося, обращая, просвещая и одухотворяя ее. Поэтому предъявление учащемуся *правильного* содержания считалось залогом успеха. Анализ педагогического опыта и научные исследования в области религии доказали наивность этого взгляда. Выяснилось, что одно и то же содержание может оказывать на учащихся самый разный эффект в зависимости от их прежнего опыта и особенностей восприятия, обусловленных множеством факторов. Уже Герbart, опережая свое время, выделяет развитие религиозной восприимчивости в качестве отдельной педагогической задачи. В дальнейшем это направление педагогической мысли существенно обогащается

<sup>175</sup> Вентцель. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1999. - С. 187

представлениями о существовании «религиозных болезней» как религиозного запроса, на который не дается нормального религиозного ответа (Джемс), «метафизических ошибок» как следствия нарушения грамматических правил языковой игры (Витгенштейн), угасания и обмеления религиозной жизни (Зеньковский) и других перекосов в религиозном развитии, исправление которых может достигаться исключительно или преимущественно педагогическими средствами. Все это подвигало педагогическое сознание к тому, чтобы увидеть подлинную перспективу совершенствования педагогического процесса не в характере экспозиции религиозного учебного материала, а в создании оптимальных условий для его интериоризации учащимся. Через сто с лишним лет после Гербарта Зеньковский формулирует главную проблему религиозной педагогики как «вопрос о том, как может быть вызвано в детской душе религиозное вдохновение»<sup>176</sup>.

Громадную роль в этом «переключении гештальта» сыграла феноменология религии, особенно то ее направление, в котором подчеркивается принципиальное различие объективно-содержательного и экзистенциального планов религиозной жизни (У. Смит, И. Ильин). К примеру, прямое значение для педагогической практики имеет мысль И. Ильина о том, что в идее «правоверия» следует всегда различать правоту преподаваемого вероучения и верность принимающего его личностного акта: «Мало “признать” какое-либо вероисповедание; надо принять его верным актом. Ни одна церковь не имеет ни права, ни основания “распространять среди людей свое исповедание во что бы то ни стало”... – не заботясь об автономном приятии и о верном акте. Напротив: лучше оставить человека в искреннем буддийском благочестии, чем сделать из него католического лицемера или невера»<sup>177</sup>. В «Аксиомах религиозно опыта» Ильин неоднократно возвращается к этой мысли. Вот, к примеру, еще один вариант ее изложения: «Если бы человечество усвоило первую и основную аксиому религиозного опыта, гласящую, что “искренняя вера невозможна без свободы”, то оно поняло бы, что свободное и искреннее религиозное заблуждение есть все же вера, тогда как навязанное и неискреннее религиозное правоверие есть могила веры»<sup>178</sup>.

Мысль Ильина звучит чистым камертоном для педагогического ума, пытающегося настроиться на гуманитарный лад. Гуманитарному настрою чуждо представление о том, что религиозное содержание действует само по себе. Такое представление было бы исповеданием магизма и принижало бы меру свободы, данную человеку. Всякое содержание и смысл открываются индивидуальному сознанию синергетически, при содействии человека, и *развитость* религиозного акта измеряется не только мерой его интенсивности или устойчивости, но и мерой отзывчивости, необходимой для дальнейшего развития. В терминологии Келли, это означает повышение проницаемости личностных конструкторов, в терминологии Ильина – воспитание культуры религиозного опыта и как следствие – открытости действию благодати. На высоких ступенях развития этой культуры возникает способность эмпатически сопереживать чужому религиозному акту и обогащаться чужим религиозным содержанием, не пересаживая их вовнутрь в качестве чужеродного элемента, что угрожало бы целостности религиозного самосознания и идентичности, но усваивая их, претворяя эти чужие акты и содержания в свои. В этом причина того, почему мы не считаем противоречащим ни здравому смыслу, ни религиозному благочестию достаточно распространенную в сегодняшнем мире практику, при которой верующий, желая получить качественное религиозное образование, поступает в обучение к человеку или сообществу другой веры. Поступая так, он чаще всего не намерен поменять свое вероисповедание, но лишь укрепиться в нем. Совершается

<sup>176</sup> Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Школа-пресс, 1996. - С. 137

<sup>177</sup> Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. – М.: Рарогъ, 1993. - С. 124

<sup>178</sup> Там же, с. 161

же это укрепление не от противного, через разыскание чужих недостатков, а через обнаружение единства и множественности действий Духа в разных традициях и осознание онтологической и гносеологической важности факта своей включенности в одну из них.

В теории Фаулера принципиально важно стремление связать особенности религиозного восприятия, характерные для разных периодов взросления человека, с общим направлением психофизического развития. Это направление можно описать как последовательное размыкание эгоцентрических когнитивных схем, изначально проецирующих эго на весь окружающий мир. Фаулер поддерживает Кольберга и Эриксона в том, что развитие в этом направлении не заканчивается с достижением стадии формально-операционального мышления и способности к рефлексии, как это предусматривается схемой Пиаже, но продолжается дальше. Дальнейшее движение описывается Кольбергом как переход на постконвенциональный уровень морального сознания, предпосылкой к чему служит экзистенциальный опыт ответственности (зависимости от моего решения жизни других людей) и необратимости морального выбора. Фаулер выстраивает свою схему религиозного развития личности в соответствии с этим положением Кольберга, так что его стадии 4 - 6 описываются как стадии постконвенциональной религиозности. От Эриксона Фаулер перенимает представление о кризисах, сопровождающих переход на каждую новую ступень, и о том, что каждый такой переход есть точка бифуркации в индивидуальном развитии человека: после прохождения этой точки развитие может пойти по разным сценариям. При выводе своих теоретических положений Фаулер опирался на собранный им эмпирический материал, свидетельствующий о том, что многие люди действительно склонны описывать историю своих религиозных исканий как путь, состоящий из ряда внезапных открытий, менявших их жизнь, открывавших новую страницу жизни.

В защиту Фаулера надо сказать, что его построение во многом совпадает с идеями тех педагогов, которые предпринимали попытки проследить закономерности религиозного развития ребенка до него. Замечательный пример в этом отношении являет В.В. Зеньковский. Наиболее драматические события религиозного развития личности – формирование религиозного конформизма второго детства и выход из него через болезненное самопогружение отрочества – описываются им в очень сходных с Фаулером чертах. Второе детство, как пишет Зеньковский, уносит с собой навсегда целостность, «бессознательную и наивную эгоцентричность» детской души. Стремление приспособиться к порядку социальной жизни, обращенность «к миру конечному и тварному» открывает новые сферы интересов, но, увы, несет с собой и «трагический отрыв от детского творчества... Наступает пора реализма, трезвости, пора приспособления к миру и людям – и духовная жизнь сразу мелеет...»<sup>179</sup>. Это очень близко к тому, как Фаулер описывает свою «синтетически-договорную» стадию 3, стадию, на которой происходит «интериоризация символических систем». Главным актом религиозной жизни становится утверждение своей принадлежности к группе, а религиозные символы перестают генерировать творческие порывы и превращаются в опознавательные знаки системы «свой – чужой».

Выход из этой стадии, согласно Зеньковскому, происходит через новое погружение в эгоцентризм – теперь уже не наивный, а «мечтательный» – эгоцентризм отрочества, отмеченный «острым и упорным ирреализмом», уверенностью в праве жить своим умом. «Этот период, тоже по контрасту с ранним и вторым детством, имеет большой вкус к асоциальности – к уединению и одиночеству, к трагическому чувству непонятности и ненужности никому...» Он порождает «очень творческий, но крайне хаотический новый стиль в моральной психологии»<sup>180</sup>. Это во многом совпадает с описанием

---

<sup>179</sup> Зеньковский, цит. соч., с. 115

<sup>180</sup> Там же, с. 119

«индивидуативно-рефлексивной» стадии 4 по Фаулеру, на которой человек переживает кризис своей идентичности, теряет религиозный вкус к социальным формам принадлежности и обращается внутрь себя, поскольку собственная экзистенция открывается ему как конечная удостоверяемая разумом реальность. Хотя Фаулер дает совсем иные – и крайне размытые – временные характеристики своей шкалы (стадия 4 наступает, по его данным, обычно в возрасте 30-40 лет), путь к состоянию развитой религиозности описывается в обоих случаях весьма сходно – как экзистенциальное проживание человеком двух взаимоисключающих установок религиозной жизни (экстравертной и интровертной) и снятие их противоположности в синтезе.

Зеньковский считал, что найденные закономерности религиозного развития ребенка должны прямым образом учитываться педагогикой при разработке религиозно-образовательных и воспитательных программ. Так, «измельчание» религиозной жизни во втором детстве он рекомендовал компенсировать воспитательными приемами, опирающимися на возросшую социальную активность ребенка, например, привлечением его к какому-нибудь служению в храме. Этот возраст он считал лучшим и для усвоения «Закона Божьего» с его нормативным содержанием. Применительно же к подростковому возрасту – этой «стадии блудного сына» - он рекомендовал педагогам в качестве первой заповеди повышенную осторожность, понимание того, что даже малая погрешность может стать роковой. Задача религиозного воспитания в этот период, согласно Зеньковскому, не под силу школе, но может решаться в семье, главным образом, путем безмолвия и непрерывности любви<sup>181</sup>. Представляется, что следование в школьном религиозном образовании принципам конструктивизма должно означать в первую очередь именно такое стремление соотнести педагогическое воздействие с особенностями детского восприятия, прогнозируемыми на основе общих закономерностей психического развития.

Отношение к проблеме автономии личности имеет определяющее значение для выбора образовательных стратегий. Выводы о легитимности религиозного образования в светской школе зачастую непосредственно зависят от ответа на вопрос, может ли оно способствовать развитию духовной самостоятельности или его идеалы находятся в антагонистическом противоречии с идеалом автономии. По этой причине перспективность развивающей стратегии религиозного образования в школе в значительной мере определяется тем, каково «естественное» направление религиозного развития человека, и, если оно не идет по пути повышения автономии, развивающее направление конструктивизма, скорее всего, вынуждено будет уступить место формирующему.

Теория Фаулера дает недвусмысленный ответ на этот вопрос, который опять же едва ли удастся списать на «протестантское происхождение» ее автора. Достоинно замечания, что Зеньковский применяет к своей стадии «второго детства», определение «законничество», помещая таким образом фундаменталистский тип религиозности на достаточно низкую ступень шкалы и предполагая возможность и желательность того, что Фаулер назвал переходом на постконвенциональный уровень религиозного сознания и морали. Еще более определенно в этом отношении высказывается Ильин, для которого ни много ни мало «мера автономности есть мера религиозности»<sup>182</sup>.

Философия религии Ильина, представляющая один из самых сильных вариантов персонализма, интересна для методологии конструктивизма тем, что она открывает иной предел личностно-ориентированной педагогики, существенно отстоящий от того толстовского направления, которое развивал Вентцель. Религиозная автономия, согласно Ильину, «совсем не состоит в том, что “каждый человек произвольно выдумывает себе

---

<sup>181</sup> Зеньковский В. О религиозном воспитании в семье

<sup>182</sup> Ильин И., цит. соч., с. 81



свою веру” и “вменяет ее себе в закон... ”» Она состоит не в самоизобретении веры, но, напротив, «в той искренности и цельности, с которой человек принимает Откровение Божие»<sup>183</sup>. Именно поэтому противопоставлять автономии человеческого духа теонормию, как считает Ильин, можно только по недоразумению. Противопоставлять ей надо гетеронормию как форму религиозной недоразвитости, состоящую в «слепой и пассивной покорности человека человеку», в «отказе от самоличного принятия (или признания) того основания, в силу которого веруемое веруется и исповедуется и, следовательно, - в перенесении этого главного и решающего момента религиозного опыта на другого человека... ». Пребывание в религиозной гетеронормии «неверно и противодуховно», оно допустимо как переходная ступень развития и может быть оправдано только перспективой выхода из нее, ибо «сущее-религиозный человек ищет духовного совершенства; и в искании этом добывается автономии и пребывает в ней»<sup>184</sup>. В этом взгляде на гетеронормию Ильин конгениален Гессену.

По-настоящему новым и обогащающим педагогическую теорию вкладом можно считать учение Ильина о религиозной автономии как состоянии наибольшей открытости действию благодати, что, между прочим, очевидно перекликается с идеей Фаулера-Кольберга о религиозно-нравственном развитии как поэтапном размыкании самости и возрастающей способности к эмпатии. Однако хотелось бы подчеркнуть другую, более оригинальную мысль Ильина о том, что **религиозное развитие есть обретение себя**. Нигде так четко эта мысль не выражена у Ильина, как в его рассуждении о религиозном методе, или пути<sup>185</sup>. Каждый человек, по Ильину, имеет не только свою собственную неповторимую историю религиозных исканий, свой эмпирический религиозный путь, но также и свой «верный путь к Богу», открытый по-разному каждому из нас. Ильин прибегает к модели круга, в центре которого находится Бог, а люди образуют множество точек окружающего пространства, так что каждый отделен заданным расстоянием от центра и по-своему повернут к нему. Так вот, Ильин утверждает, что «нельзя прийти к Богу не по радиусу», что если человек теряет свой верный путь и начинает блуждать, то «чтобы все-таки прийти в божественный Центр круга, он должен вернуться к своей радиальной линии и пройти ее до конца. Ибо чужие радиусы недоступны нам, даже если мы начнем “подражать” им и воспроизводить их: каждый из нас должен поднять свое бремя, перестроить свой акт, обновить свое “сокровенное”, поставить в своем сердце свой алтарь...»

В этом рассуждении о методе персонализм доведен до мысли о невозможности прийти к Богу, не познав себя в уникальности своего предназначения и своего Пути. Конструктивизм в такой онтологической рамке принципиально не может быть ориентирован на решение задач формирования личности, приведения ее к заданному извне идеалу. Используя ту же модель круга, можно выразить это так: единый социальный идеал предполагает движение по параллельным линиям, в то время как для достижения полной актуализации себя в движении к центру круга (для обретения своего Пути, по Ильину) каждый должен двигаться в своем направлении. Учитель, сказавший «живи и веруй, как я» в другой, пускай соседней точке круга, уводит своего ученика от правильного (радиального) пути. Для того, чтобы оказать ученику педагогическую поддержку, он должен постараться максимально сблизиться с ним, «встать на его точку зрения», на той же радиальной линии, не заслоняя цели, т.е. позади ученика. Методика конструктивизма в такой персоналистской трактовке должна опираться на технику обнаружения внутренних конструктов и гештальтов учащегося, помогающую учителю приблизиться к пониманию его субъективных позиций.

<sup>183</sup> с. 68

<sup>184</sup> с. 70

<sup>185</sup> цит. соч. с. 146-162

Феноменологию религии Ильина очевидно сближает с феноменологической психологией К. Роджерса представление о стремлении к актуализации как основном движущем мотиве развития личности и признание неустранимой субъективности человеческого опыта, делающей внутренний мир человека полностью доступным лишь ему самому. В утверждении субъективности конструктивизм входит в определенное противоречие с самим собой, со своей исходной интенцией познать внутренние структуры психики. Вместе с тем противоречие не является непреодолимым. Выход из него сопряжен с представлениями о возможности intersубъективного, сопереживающего познания другого и о существовании общезначимых критериев качества субъективного опыта. Замечательно, что ни Роджерс, ни Ильин не выводили из субъективности релятивизм. Роджерс самой своей психотерапевтической практикой очевидно предполагал возможность существования психической болезни и, более того, применял к изучению «Я-концепции» объективный количественный анализ. Ильин подробно останавливался на критике релятивизма Шлейермахера, предполагавшего полную «неподсудность» индивидуального религиозного чувства человеческому суждению, «беспутность» религиозного опыта и, как следствие, невозможность «религиозного метода». Стремление Шлейермахера оправдать субъективное религиозное созерцание понятно, однако для предотвращения религиозного фанатизма, писал Ильин, совершенно не обязательно изгонять идею истины из сферы религии: «Нелепо провозглашать религиозную незаблуждаемость человека и все-истинность его религиозных химер... вместо того, чтобы религиозно воспитывать его к истинной терпимости»<sup>186</sup>.

С последовательным утверждением субъективности опыта и автономности субъекта познания, образцом которого в философии религии может служить учение Ильина, а в психологии – учение Роджерса, мы связываем подлинно гуманистическое наполнение конструктивизма. Гуманитарное и гуманистическое качество конструктивистских подходов обеспечивается не за счет возврата к агностицизму, а за счет сознательного самоограничения исследователя и педагога на пути проникновения во внутренний мир человека и воздействия на него. Такое самоограничение находится в органическом соответствии с тем требованием *скромности* образовательных целей и задач, которое называлось нами в числе общих принципов гуманитарной парадигмы.

В зарубежной практике религиозного образования развивающаяся версия конструктивизма представлена сегодня наиболее ярко в русле эксперименталистских, экзистенциально и личностно ориентированных подходов, уделяющих значительное внимание в педагогическом процессе личному религиозному опыту учащихся. Это направление в английской педагогике связано с такими именами, как Д. Хэй, Дж. Халл, М. Гриммит, К. Эррикер и др. Дэвид Хэй первым высказал мысль о том, что в обществе, пронизанном предрассудками секуляризма, миссия религиозного образования кардинально меняется: на него должна быть возложена задача *де-индоктринации* учащихся, расширения перспективы их развития за счет освобождения от культурно и социально обусловленных ограничений. Такая постановка задач требует конструктивистского решения, и это решение Д. Хэй и его коллеги видели в организации на уроках религии упражнений самопогружения учащихся, способствующих прояснению ими своих мировоззренческих позиций, рефлексии над своим жизненным путем и ролью религии на этом пути. Результатом упражнений должно стать пробуждение религиозного сознания.

Наиболее решительным продвижением идей радикального конструктивизма Глазерсфельда в плоскости педагогической практики можно считать *нарративную педагогику*. Для ее представителей Клайва и Джейн Эррикер исходным является тезис о том, что дети конструируют свои смысловые системы из уже имеющихся у них

---

<sup>186</sup> с. 159

жизненных историй, или нарративов: «Если мы примем за данность, что дети уже обладают своими нарративами, внутри которых совершается образование смыслов, тогда не истина и не знание, а смысл становится тем, что определяет целостное образование ребенка. Говоря проще, мы не можем навязать им историю, не согласующуюся с их собственной, или строй рассуждений, бессмысленный в той смысловой системе, которую они выстроили из личного опыта»<sup>187</sup>. Основная задача религиозного образования в этой педагогической системе заключается не в передаче формального знания о религиозных традициях, но в аккомодации этого знания к индивидуальной смысловой системе учащегося и развития последней в процессе восприятия нового знания. В связи с такой постановкой задач ложной объявляется сама идея *содержания* образования<sup>188</sup>, а главным элементом процесса обучения становится религиозное самовыражение учащихся. Роль учителя заключается по преимуществу в создании благоприятной психологической обстановки для детского самовыражения и в содействии диалогу, в котором учащиеся делятся религиозным опытом и представлениями друг с другом. В ходе такого взаимодействия, как свидетельствуют авторы на основе анализа экспериментальных результатов, учащиеся развивают следующие способности и умения: рефлексии над своими эмоциями, самопознания, понимания последствий своих действий, самокритики, самоконтроля, эмпатии, понимания других, признания важности общения и различия индивидуальных позиций, признания комплексности социального дискурса.

Нарративная педагогика представляет тот тип конструктивизма, в котором возможность и желательность перестройки личностных конструктов сведена к минимуму. Это конструктивизм *встраивания*, а не *перестраивания*. Безусловно ценным в нарративной педагогике с гуманитарной точки зрения надо признать деятельностный призыв к осторожности в обращении с внутренним миром ребенка. Представляя свои идеи, К. и Дж. Эррикеры цитируют известного американского экпсихолога и писателя Теодора Рошака: «Каждый из нас приносит с собою в школу свою неизведанную и радикально непредсказуемую идентичность. Дать образование – значит распаковать эту идентичность, раскрыть ее с величайшей деликатностью, признавая в ней самое драгоценное достояние нашей природы, истинное богатство человеческой расы»<sup>189</sup>. Эти слова удивительным образом перекликаются через время и расстояние с мыслью Ушинского о ценности самого примитивного религиозного чувства. Всякое религиозное предание, писал Ушинский, обрастает суевериями и предрассудками: «Так река выносит из глубины лесов и болот песок и ил, которые потом где-нибудь скажутся мелями». Но не следует их стирать слишком ревностно и торопливо, чтобы не задеть драгоценного зерна. Гранить алмаз надо очень осторожно, в руках самонадеянного невежды он потеряет больше половины цены<sup>190</sup>.

Другой вариант развивающего религиозного образования, построенного на конструктивистской основе, предлагает М. Гриммит. В нарративной педагогике его принципиально не устраивает пренебрежение методикой. По его мнению «тот факт, что каждый без исключения учащийся вовлечен в процесс индивидуальной интерпретации, не принижает роль педагогического опыта, а повышает ее»<sup>191</sup>. Вызов, который бросает

<sup>187</sup> Erricker C., Erricker J., Ota C., Sullivan D., Fletcher M. The Education of the Whole Child. – London, Cassell, 1997, p. 9

<sup>188</sup> Правильнее, по всей видимости, было бы говорить не об отмене, а о переосмыслении идеи содержания образования, как это предлагает, к примеру, В.С. Леднев: содержание образования – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности.

<sup>189</sup> Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practise in RE / ed. by Michael Grimmitt. – McCrimmons, 2000. – P. 190

<sup>190</sup> Василевская В.Я. Учение Ушинского о воспитании // С.С. Куломзина. Наша Церковь и наши дети. – М., 1993 – С. 176

<sup>191</sup> Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practise in RE / ed. by Michael Grimmitt. – McCrimmons, 2000. – P. 223

радикальный конструктивизм «религиозной и педагогической ортодоксии», должен, по его мнению, настраивать педагогов на выработку новых и более совершенных методик и систем обучения, а не к отказу от них. То, что кардинально отличает *конструктивистский* подход к преподаванию религии от *инструктивного* – это не отсутствие методики и планирования, а планомерная переориентация всего образовательного процесса в сторону повышения его эффективности с учетом теоретических достижений в области теории познания и теории развития.

Установка конструктивизма имеет, согласно Гриммиту, следующие важные последствия для педагогики: если знание не может быть передано, а должно конструироваться каждым в индивидуальном порядке, это значит, что мы должны отказаться от намерения сообщить свои идеи ученику, так словно они могли бы быть упакованы в конверты посредством слов. Нам следует скорее говорить и думать об *ориентации* усилий учеников в их собственной конструктивной деятельности. Отсюда прямо вытекает абсолютная необходимость для учителя иметь представление о концептуальной структуре сознания его учеников. Специфика конструктивистского подхода определяется нацеленностью педагога на выполнение этого условия.

Религиозное образование, построенное в соответствии с принципами конструктивизма, должно начинаться, по Гриммиту, с тщательно подготовленной беседы с учащимися на выбранную религиозную тему, в ходе которой они включаются в активное конструирование концептуальных схем. На этой первой подготовительной стадии конструктивизма осуществляется рефлексия учащихся над собственным опытом, выстраиваются пробные связи между опытом и мыслью, проясняются индивидуальные потребности, интересы и вопросы учащихся, относящиеся к теме урока, формируется тезаурус для дальнейшей работы, иными словами – «учащиеся подготавливаются концептуально и лингвистически к встрече с учебным материалом»<sup>192</sup>.

Лишь после этого осуществляется непосредственное знакомство с религиозным символом или текстом и начинается совместная работа по раскрытию заключенных в нем смыслов. Изучаемый материал, попадая в уже активизированное когнитивное поле, становится предметом анализа, интерпретации, и, как результат, активного смыслообразования. Проектируемым результатом этой стадии является самостоятельное (при той или иной степени помощи со стороны учителя) раскрытие учащимися смысла символов. На заключительной стадии учащимся предлагается дополнительная информация об изучаемом материале, включающая, по возможности и в меру, альтернативные точки зрения на предмет, что позволяет сделать выработанные на второй стадии конструкты и схемы более сложными и разветвленными.

Приведенный ниже отрывок из книги Гриммита позволяет наглядно увидеть, как работает эта методика. Из текста видно, что операционально и содержательно конструктивизм Гриммита не сильно отличается от интерпретативного подхода, разработанного в Уорвике и представленного нами в главе 4. Основное отличие – в последовательности действий, сфокусированных в данном случае в большей степени не на раскрытии смысла религиозного символа, а на упорядочивании религиозных представлений учащихся. Работа с символом имеет более выраженный служебный характер по отношению к развивающей цели.

По мысли Гриммита, помимо непосредственного решения развивающих задач, применение педагогического конструктивизма позволяет более эффективно решать задачи понимания религиозных концепций, верований и практик, за счет того, что больше внимания уделяется субъективному восприятию обучаемого и его активной роли в ассимиляции знания и идей. Конструктивизм в исполнении Гриммита, таким образом, может выступать как дополнение к герменевтической методологии, в которой, как мы

---

<sup>192</sup> p. 216

видели, обращение к экзистенциальной интерпретации также рассматривается в качестве условия лучшего понимания. Гриммит выделяет следующие принципы, на которых строятся конструктивистские педагогические системы:

1. Изучаемый религиозный предмет (тема) *всегда* вступает в динамические взаимоотношения с критической рефлектирующей мыслью учащихся как индивидов, находящихся в определенной ситуации или контексте.
2. Любая информация, сообщенная учителем по изучаемому религиозному предмету, *всегда* соотносится с когнитивными схемами, применяемыми и артикулируемыми учащимися.
3. Процесс обучения *всегда* продвигается от поощрения эгоцентрических интерпретаций опыта в рамках *ситуативной мысли* через *альтернативные контекстуальные интерпретации* (привносимые другими учащимися и учителем) к *оценочным суждениям* о тех интересах, которым служит и которые отражает каждая интерпретация<sup>193</sup>.

Говоря об оценочных суждениях в религиозном образовании и завершая тем самым наш экскурс, нельзя обойти стороной одну важную в методологическом отношении идею Гербарта, поднятую недавно В. Мейер в статье «Художественное освоение мира как главная воспитательная задача»<sup>194</sup>. Без ее рассмотрения наше представление о методическом потенциале конструктивизма и гуманитарных методов религиозного образования в целом было бы неполным. В. Мейер показывает, как Гербарт в своей почти одноименной работе (в русском переводе известной под названием «Эстетическое представление о мире как главная задача воспитания») приходит к заключению о невозможности нравственного воспитания человека вне гуманитарной основы.

Прежде всего, Гербарт соглашается с Кантом в отождествлении нравственности с самостоятельным этическим суждением. Автономия личности, таким образом, принимается за аксиому: «Нравственная личность распоряжается собой»<sup>195</sup>. Гербарт также безусловно согласен с Кантом в правомерности разведения теоретического и практического разума. Однако отделение этической проблематики (в «Критике практического разума») от эстетической (в «Критике способности суждения») представляется Гербартом уже не вполне обоснованной. Он считает, что Кант в своей этике слишком поспешно обращается к формальной стороне вопроса (об универсальности категорического императива), оставив в стороне более важный вопрос о *содержании* этического суждения – вопрос, который мог бы подвести его к связи этики и эстетики.

Воспитание характера, по Гербарту, направлено к тому, чтобы ученик обнаружил в себе способность выбирать добро и отвергать зло, причем «это наставление самосознания должно без сомнения совершиться в уме самого ученика и должно быть реализовано в его собственных поступках. Было бы нелепо со стороны учителя намереваться произвести эту существенную силу и вложить ее в душу другого существа». Но можно ли развить эту силу в ученике средствами образования и как? Ответ Гербарта на этот вопрос можно рассматривать как своеобразный вариант эстетического конструктивизма.

Единственной действенной альтернативой «нелепости» внешнего назидания является путь восхождения **от эстетического суждения к этическому**. «Сначала необходимо дать время и покой для созревания эстетического суждения, а затем этическое суждение появится само», - так интерпретирует Мейер основную мысль Гербарта по рассматриваемому вопросу. Этот путь долог, но было бы «дурной экономией», по

<sup>193</sup> p. 217

<sup>194</sup> Meijer, Wilna A.J. The Aesthetic Revelation of the World as Education's Main Concern // M. de Souza, K. Engbretson, G. Durka, R. Jackson & A. McGrady (eds.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions of Education*. - Dordrecht: Springer Academic Publishers, 2006. - P. 883-892

<sup>195</sup> Здесь и далее Гербарт цитируется по статье В. Мейер



выражению Гербарта, соблазниться быстрым решением проблемы там, где результата можно достичь только в ходе постепенного и поступательного развития.

В чем особенность эстетического суждения, определяющая его преимущество над дедуктивным? Во-первых, в целостности восприятия объекта или ситуации, на котором оно покоится. Эстетическая реальность в этом отношении выступает как конечная непосредственная данность, которая не может быть расчленена или поставлена под вопрос. Гербарт приводит пример с обучением музыке. Если учителя, наигравшего мелодию, попросят доказать, что последовательность представленных им звуков гармонична, ему ничего не останется кроме как рассмеяться или задаться вопросом о наличии слуха у его ученика. Музыка, как и всякая другая эстетическая реальность «говорит сама за себя», ее невозможно и не нужно подпирать рассудочными аргументами. Этическое суждение сохраняет это качество эстетического. Его конечная форма – ответ на вопрос о том, *красиво* ли человек поступил в той или иной ситуации – так же отсылает к способности интуитивного распознавания пропорции, меры, взаимосвязи событий. Это суждение тоже не достигается дедуктивным путем, но покоится на способности целостного ситуативного восприятия, на развитом *чутье* (аналоге музыкального слуха).

Нравственное воспитание личности должно состоять по существу в культивировании указанной способности к целостному и взвешенному восприятию в процессе «художественного (эстетического) освоения мира». Следуя Цицерону и Сенеке, Гербарт ставит нравственность в прямое соответствие с широтой гуманитарного образования, полученного человеком, воссоединяет идеал нравственной личности с идеалом *humanitas*. «Односторонний человек, – пишет Гербарт, – оказывается эгоистом, даже если он сам того не замечает, просто потому, что он вынужден относить все происходящее к маленькому кругу своей собственной жизни и мысли». Совершенно неверно считать, продолжает Гербарт, что в целях нравственной чистоты ребенка следует ограждать от познания истинной человеческой природы в ее разнообразных проявлениях. Напротив, раннее знакомство с богатством человеческих проявлений должно послужить воспитанию нравственной проницательности и стать гарантией от «неприятных сюрпризов». Живое напоминание о *тех, кто был* – кратчайший путь к развитию понимания того, *кто мы есть* сегодня. В этом непреходящая значимость истории как общеобразовательного предмета. Ее задача – стать школой понимания человеческих взаимоотношений, «соотношения волений» в широком спектре обстоятельств и ситуаций, предоставив тем самым «строительный материал» для этического суждения и дав возможность попрактиковаться с ним.

Не меньшее значение имеет поэзия. Она открывает ученику мир сложности чувств и множественности интерпретаций. Она приучает его видеть вещи с разных точек зрения, что оказывает непосредственное влияние на способность к этическому суждению. Гербарт обращает внимание на то, что объектом этического суждения является воля, в то время как само это суждение выносится разумом на основе интуитивного схватывания ситуации нравственного выбора. Три агента нравственного деяния – интуиция, суждение и воля – оказываются в состоянии относительной разобщенности, и этот момент раздвоенности, рефлексии, самоотнесенности, составляющий одно из условий этического суждения, воспроизводится со всей силой в поэтическом освоении мира.

Итак, гуманитарный цикл, «поэзия и история», являются, по Гербарту, главными образовательными средствами развития способности учащегося к этическому суждению. В нем школьник должен найти достаточно пищи, простора и удовольствия для ума, чтобы его внутреннее домостроительство не окончилось преждевременной остановкой, перекосом или обрушением. Человечность должна предстать пред ним во всей своей захватывающей многоплановости и противоречивости проявлений. **Культивирование роста этического суждения в почве эстетики** – это по существу конструктивистский процесс, в основу которого неизбежно полагается принцип аутопоэзиса. Этот процесс

нельзя свести ни к индоктринации, ни к инструкции, ведь красоту нельзя навязать как идеологию, а искусство, как заметил Э. Падовано – это не открытие нового, но того, что мы уже знали: «Искусство и религия, ликуя, показывают нам то, что мы уже видели раньше – события и вещи, на которые мы смотрели много раз, но никогда не замечали прежде» (см. дайджест). Эта способность вдруг увидеть по-новому старое или разглядеть в вещах больше, чем нам показывает наш физический орган, и вызвала в свое время к жизни понятия «гештальт» и «конструкт».

Участие религии в этом гуманитарном строительстве неизбежно. Понимание педагогическим сообществом гуманитарной миссии религии в школе поможет уберечь будущие поколения детей от тех деформаций развития, которые равно несет с собой навязывание религиозных убеждений и политика неприкасаемости религии. Ильин писал: «Не зная, к чему он предопределен, человек всегда сохраняет возможность жить и действовать в качестве предопределенного не к безбожию, а к богосозерцанию. Дан ему свыше соответствующий дар или не дан, он решить не в состоянии, и поэтому ему следует пытаться отыскать в себе этот дар, пробудить его раскрыть и укрепить <...> Человек ни при каких условиях не имеет ни основания, ни права исключать себя и свою активность из религиозного строительства»<sup>196</sup>. Понимание религии как дара и представление о возможности развивать этот дар составляют веские основания относить религиозное образование к числу образовательных дисциплин, успех освоения которых тесно связан с развитием эстетических способностей и потребностей ученика. Гуманитарное религиозное образование, основанное на таком понимании своего предмета, становится естественной и необходимой частью педагогического процесса.

---

<sup>196</sup> Ильин, цит. соч., с. 154

### М. Гриммит. Конструктивизм в практическом исполнении<sup>197</sup>

#### 1. Педагогический конструктивизм на уроке «Шива Натараджа»: стадия подготовки

Ниже приводится запись моей беседы с молодыми людьми 14-15 лет. Им было не известно мое намерение представить им Шиву Натараджу и индуистскую концепцию круга перерождений. Прежде они не изучали индуизм. *Мои вопросы и реплики в тексте даны курсивом.* Центральная тема беседы – взаимосвязь рождения и смерти и концепция исполнения жизненного пути.

*Как идею рождения можно соотносить с идеей смерти? Видите ли вы какую-то связь между двумя этими событиями?*

Родиться – значит начать жить, а умереть – перестать жить. Рождение и смерть отмечают начальную и конечную точки на линии жизни. Это фиксированные точки, в промежутке между которыми нам дан опыт жизни. Это два наиболее важных события в твоей жизни, в которые ты меньше всего сознаешь, что происходит с тобой и которые ты не способен запомнить. Как только рождаешься, тогда же начинаешь и умирать; когда ты только родился, у тебя наиболее долгая жизнь впереди, потому что с каждым днем жизни ты приближаешься к смерти. Жизнь – это и умирание тоже, но если тебе повезет, то смерть наступит не скоро.

*Если ты постоянно умираешь и движешься к смерти, в чем тогда жизнь?*

Жизнь – это вызов, который заставляет тебя становиться тем, кем ты хочешь быть. Она делает каждого индивидуальностью, отличающейся от всех других. Всегда есть возможность достичь большего. То, чего ты стремишься достичь, меняется в течение жизни, но ты всегда будешь жалеть, что не достиг всего, чего хотел.

*А есть какое-то решение у проблемы того, что мы не можем достичь в жизни всего, чего хотели бы прежде, чем умрем?*

Да, вечная молодость! Было бы здорово, если бы можно было двигаться дальше и дальше в достижении всех своих желаний и никогда не стареть! Но это невозможно, так что остается просто достигать того, что сможешь и смириться с тем, что всегда будешь недоволен. Когда чего-то не можешь достичь, это может пойти на пользу: можешь стать более покладистым и не ожидать от себя слишком много. *Есть какие-нибудь другие решения?* Жизнь после смерти! Если вы чего-то не достигли в этой жизни, можно верить, что достигнете в другой жизни после смерти; некоторых людей такое решение устраивает. *Вас лично устраивает?* Да нет, вряд ли, не думаю. Есть такая идея, что можно родиться в другой жизни и попробовать заново, так чтобы на этот раз ближе подойти к исполнению цели – или выбрать более реалистичную цель.

*Эта идея перерождения и возможности прожить много жизней вас привлекает? Думаете, это хорошее решение нашей проблемы?*

Я думаю, это совсем неплохая идея, правда, никогда не достигать того, что хочешь, может превратиться в настоящее мучение. Это значит, можно узнать, как достичь своей цели, и если у тебя не получилось, попробовать по-другому в следующий раз. Но в какой-то момент этим станешь сыт по горло – это просто наскучит. Постоянно умирать в семьдесят или во сколько-нибудь еще не очень-то привлекает, начнешь думать о том, как

<sup>197</sup> Из книги *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practise in RE* / ed. by Michael Grimmitt. – McCrimmons, 2000

бы не начинать снова. Я думаю, что жизнь – это головоломка, и если ты ее в конце-концов разгадал, то станешь счастлив навеки.

*Что случится, если ты ее вдруг разгадаешь? Где ты окажешься, и что будет с тобой?*  
Если ты ее разгадал, то будешь либо уничтожен, полностью исчезнешь навсегда, либо будешь жить вечно, исполнив свой путь и уже не умирая. Это было бы ничего, но мне все равно кажется, что это было бы скучно!

Другие идеи, обсуждавшиеся в ходе беседы:

*Каково соотношение между созданием и разрушением?*

Я бы хотел(а) уничтожить только вещи, приносящие зло, но не хорошие вещи, и при этом мне в любом случае не нравится идея уничтожения живых существ. Если бы вы могли улучшить что-то сделанное вами самими (вроде того, что написать лучше свою картину или слепить лучше свою скульптуру), тогда можно было бы разрушить ваш прежний вариант, но и в этом случае не надо ожидать совершенства. *Почему нет?* Человек не совершенен и никогда не будет совершенным. Только Бог совершенен. Нам надо признать свою ограниченность и недостатки и жить с этим. Это опасная идея, что все, что не совершенно, должно быть уничтожено или заменено. Она может привести к эвтаназии детей, родившихся с отклонениями, или пожилых людей, которые заболели. Жизнь – это смешение добра и зла, совершенного и не совершенного, хорошего и плохого.

*По какой причине у людей дела могут идти хуже или лучше?*

Некоторым людям просто везет. Им всегда все удается. А другим людям просто не везет, и у них все плохо. *Как можно изменить это, так чтобы то, что с тобой происходит, не зависело только от везения?* Можно много трудиться, чтобы добиться успеха. Те, кому чего-то не удастся, часто не достаточно много трудятся над этим или просто не захотели этого слишком сильно. *Почему?* Многие не получают помощи, в которой нуждаются. *Какого рода помощи?* От родителей и учителей. *Как насчет помощи от Бога?* Если ты думаешь, что Бог на твоей стороне, это может помочь. Но в конце концов все зависит от веры в себя и настойчивости.

## **2. Педагогический конструктивизм на уроке «Шива Натараджа»: непосредственное обращение к теме**

Молодым людям представлена фотография статуэтки «Шива Натараджа» и задан вопрос о том, что это такое. Ниже приводятся их ответы и вопросы. *Мои вопросы и реплики даны курсивом.*

Это что-то религиозное. А что это за остря в округ? Из чего это сделано? А это дорого стоит? Что она или оно делает? Почему у нее три (четыре) руки? Это у нее крылья? Что у нее в руках? *В одной руке бубен.* Бубен – это знак танца? Она танцует? На чем она стоит: на каком-то животном или младенце? Почему она в круге? У нее что, в руке змея? Это какая религия? *Индуизм.* Это божество? Что за божество? Мужское или женское? Похоже на женщину. *Это божество мужского рода по имени Шива.* Он стоит в кругу огня. Он что, танцует в нем? Это не символ ли бога, который может проникать сквозь все – знаете, эти четыре стихии – земля, огонь, воздух и вода? А кто этот мелкий внизу? Посмотрите на ее волосы – это ведь волосы? Напоминает змей, как у Медузы Горгоны.

*Какое отношение имеет эта статуя к нашему прежнему разговору о рождении и смерти?*

Круг – это вечность, бесконечное повторение. Это случайно не то, как мы обращаемся с людьми, проходя по жизни – попираем их ногами? А сколько у нее глаз? Это у нее такая корона с глазом? Она богиня жизни. А она носит одежду? *Давайте вернемся к нашему прежнему разговору.* Она танцует? Она прославляет жизнь и смерть? Зачем он танцует? Потому что он должен это делать? Он бог танца или веселья? Он всегда такой? Есть другие изображения этого бога, где он делает что-то еще или по-другому? Он всегда танцует? Может быть, у него в жизни есть смены – одна, когда он празднует и танцует, другая – когда умирает? Смотрите, у него в руке огонь, и у него четыре руки!

*Я хочу, чтобы вы вернулись назад к нашему разговору о рождении и смерти, подумали и сказали мне, не наводит ли вас что-нибудь в этой статуе на те идеи, которые мы уже обсуждали?*

Может быть, все эти руки символизируют другую жизнь? Круг – это круг жизни, а в жизни происходит смена состояний. Может быть, языки пламени по кругу представляют эту смену? Круг – это вечность, у которой нет ни начала, ни конца, она есть просто бесконечное повторение, снова и снова. Круг говорит нам, что жизнь продолжается вечно. Что это за маленькое существо внизу? Это ангел или кто-то другой? *Это демон.* Круг – это про добро и зло? Злобное маленькое существо хочет остановить все, что в жизни есть доброго, а бог пытается не пустить его в круг, наступив на него? *А что это за демон? Что он символизирует?* Смерть. Может, этот мелкий воплощает все, что есть плохого в нашей жизни, все наши разочарования? *Это демон неведения.* Значит, бог пытается избавить нас от неведения, чтобы мы все могли жить лучше? Именно из-за неведения наша жизнь не может повторяться снова и снова. Мы не можем жить вечно, потому что мы невежественны? *Возможно, но может быть и наоборот.* Как наоборот? Когда мы избавляемся от неведения, мы продолжаем жить вечно? А нет (смех), это то же самое! Нам хотят сказать, что если мы избавимся от неведения, наша жизнь **перестанет** продолжаться? *Точно, это как раз то, что нам хотят сообщить! Преодолей неведение и ты перестанешь перерождаться.* Но почему этот бог не хочет, чтобы мы продолжали жить?

*Почему, как вы думаете, этот бог не хочет продолжения нашей жизни?*

Потому что на земле и так слишком много людей? Потому что он хочет, чтобы мы страдали? – Ведь когда стареешь, страдаешь больше. Или дать большему числу людей достичь, чего они хотят? – Чем меньше людей, тем больше шансов достичь своей цели... (Другой участник): Может быть, он хочет от нас совершенства, чтобы мы стали подобными ему? *Как мы можем это сделать?* Мы должны обрести совершенное знание, познать истину, тогда мы сможем стать как он. Да, вот в чем дело! Если мы познаем полноту истины, тогда мы, наконец, достигнем совершенства, и нам не нужно будет ходить по кругу или возвращаться назад.

*Так в чем же истина? По отношению к чему? В чем истина по отношению к человеческой жизни?* Я понял(а)! Ты ходишь по кругу, рождаешься снова и снова, пока не достигнешь совершенства, но достигнув совершенства, ты освобождаешься из этого мира и становишься богом. Перерождения нужны потому, что для познания истины требуется много времени. Но, добравшись до истины, ты становишься богом и можешь вести за собой других людей. Мы учимся быть богами!

*И что стоит на нашем пути к обретению этой истины?*

Невежество! Вымысел! Существование в собственном выдуманном мире. Иллюзии! Мы должны узнать, в чем разница между заблуждением и реальностью. Мы должны научиться отличать добро от зла. Бог помогает нам найти истину – вот почему он



попирает демона неведения. Это наше неведение. Он освобождает нас от необходимости перерождаться, так чтобы мы могли обрести истину и исполнить свой жизненный путь в течение одной жизни.

### 3. Педагогический конструктивизм на уроке «Шива Натараджа»: завершение.

Заключительный разговор концентрировался на исследовании связей между различными аспектами темы, поднятыми на предыдущих стадиях, и индуистскими концепциями *майи*, *кармы*, *сансары* и *мокши*. Здесь можно представить лишь краткую выдержку ключевых моментов беседы.

Майя: Не всё является иллюзией, иначе ничего не было бы реальным. Мы сами создаем иллюзии. Это когда мы видим то, что хотим видеть, а не то, что есть на самом деле. Жизнь была бы слишком жестокой, если бы мы не могли фантазировать и мечтать, но мы обычно знаем, когда мы фантазируем, а когда нет. Люди, которые путают фантазию и реальность умственно или психически нездоровы. *Какую роль играет майя в том, чтобы помочь нам узнать, где правда?* Наверное, она вообще не помогает, поэтому индусы и хотят избавиться от нее. *Так вы согласны или не согласны с ними в том, что надо избавиться от иллюзии и увидеть вещи такими, как они есть?* Я в чем-то с ними согласен(-на), но все же думаю, что немного фантазии человеку не повредит.

Карма: Это правда, что от своих поступков никуда не денешься... Это как с совестью: она продолжает тебе напоминать о твоих дурных делах. (Другой участник): А индусы верят в прощение? Боги могут простить людей? Карма может быть прощена? Таскать за собой всю жизнь все свои дурные поступки – страшное дело, это как пожизненный приговор. Не удивительно, что индусы хотят избежать перерождения и выйти из сансары. (Другой участник): Но это как раз то, что мы обязаны делать, – жить с тем, что мы совершили. Мы должны учиться на своих ошибках. Я не верю во все эти истории с прощением: нельзя изменить то, что сделано, с помощью прощения. Люди быстрее учатся, если их не прощают. Поэтому я думаю, что карма – это правильно.

Сансара: Я теперь понимаю, почему индусы не хотят перерождения. Когда мы начали говорить об этой череде перерождений, идея мне сначала понравилась, а теперь нет. Я предпочитаю верить, что есть одна жизнь и всё. *Без жизни после смерти?* Это интересный вопрос, чем могла бы быть такая жизнь – что если чем-то вроде сансары? Знаете, верить как христиане, что попадешь на небо, а потом умрешь и выяснишь, что тебе предстоит вернуться сюда и повторить все опять... не слишком приятно! *А как-то можно попытаться выяснить сейчас, чему же верить?* Нет, нельзя. Разве что кто-нибудь из мертвых вернется назад и расскажет. Ну да! (смех) Ведь это как раз то, что Библия приписывает Иисусу! *У индусов свои священные писания, которые рассказывают об этом.* Это все предмет веры и личных убеждений, здесь нельзя ничего доказать.

Мокша: Это выход из круга, высвобождение из вечного круговращения. Но как это сделать? Надо верить всему, что говорят писания и ничего не ставить под сомнение? *Этого можно достичь через посвящение себя богу и занятия йогой.* Йога - это хорошо. Она держит в форме. Если даже она не приведет к мокше, имеет смысл ее практиковать. *И не только как хобби, но и как образ жизни?* Вы серьезно? Ну, тогда вряд ли можно будет заниматься чем-то еще. *Но в этом весь смысл: делать то, что важно, идти к тому, что реально.* Не знаю, разве можно относиться к религии так серьезно?