

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЧАСТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**«ПРАВОСЛАВНЫЙ СВЯТО-ТИХОНОВСКИЙ
ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи



Разбаева Екатерина Владимировна

**КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ РЕЛИГИОЗНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ШКОЛАХ АНГЛИИ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX–НАЧАЛА XXI ВЕКА**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, доцент
Дивногорцева Светлана Юрьевна

Москва – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	23
1.1 Понятие религиозного образования в современных отечественных и зарубежных исследованиях	23
1.2 Значение и функции религиозного образования в современном мире..	36
1.3 Выводы по первой главе.....	54
ГЛАВА II. РАЗВИТИЕ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ШКОЛАХ АНГЛИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX–НАЧАЛЕ XXI ВЕКА	57
2.1 Становление государственных школ и неконфессионального подхода в изучении христианства (1870–1943 гг.).....	58
2.2 Трансформация религиозного образования и обоснование новых методологических подходов его реализации (1944–1987 гг.)	68
2.3 Развитие мультирелигиозного образования (1988–2000 гг.)	86
2.4 Переход к интегративному религиозному образованию (с 2001 года по настоящее время).....	94
Выводы по второй главе	114
ГЛАВА III. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕЛИГИОЗНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ШКОЛАХ АНГЛИИ: КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	119
3.1 Критический обзор эволюции методологических подходов к религиозному образованию в государственных школах Англии	119
3.2 Критическая оценка практики применения методологических подходов религиозного образования в государственных школах Англии	139
3.3 Актуализация анализа деструктивных эффектов религиозного образования в государственных школах Англии для конструктивного развития отечественной теории и практики преподавания религии	165
Выводы по третьей главе.....	183
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	186
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	191
Приложение 1. План и тезисы лекции на тему «Эволюция методологических подходов к религиозному образованию в Англии и её влияние на образовательные результаты и мировоззренческую подготовку учащихся» с элементами дискуссии и обсуждения для бакалавров, обучающихся по направлениям «Теология», «Религиоведение», «Педагогическое образование».....	214

Приложение 2. План и тезисы лекции на тему «Развитие религиозного образования в Англии» с элементами дискуссии и обсуждения для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»	220
Приложение 3. Рабочая программа дисциплины «Английская религиозно-педагогическая лексика».....	228
Приложение 4. План и тезисы лекции-семинара на тему «Поиск баланса: как в Англии менялись педагогические подходы к преподаванию религии в школе» (площадка для обмена профессиональным опытом по направлениям деятельности Школы иностранных языков, предназначенная для преподавателей, научных сотрудников, студентов и аспирантов, коллег из образовательных учреждений Москвы и других городов, а также партнёров из зарубежных университетов).....	239
Приложение 5. План и тезисы лекции на тему «Общие характеристики религиозного образования в школах Великобритании. Система образования и ее влияние на школьный предмет религии» и семинара на тему «История религиозного образования в Англии» для студентов, обучающихся по направлению 45.03.02 Лингвистика, профилю «Иностранные языки и межкультурная коммуникация».....	248

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях усиливающейся нестабильности в мире и аксиологического кризиса активизируется государственная политика Российской Федерации, направленная на защиту традиционных духовно-нравственных ценностей. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [2] становится базовым документом, определяющим национальные интересы нашей страны, направленным в том числе на повышение духовного потенциала России. Среди задач, обеспечивающих национальную безопасность Российской Федерации, в документе обозначена защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти, формирование которых в нашей стране происходило на основе и в тесном взаимодействии с традиционными религиями, прежде всего, православием. В этой связи важнейшим ресурсом сохранения российских духовно-нравственных ценностей является приобщение подрастающих поколений россиян к истории, культуре и ценностям традиционных религий.

В статье 87 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что в целях развития личности в соответствии с духовно-нравственными ценностями в основные образовательные программы государственных школ могут быть включены дисциплины, направленные на получение обучающимися знаний (по выбору) об исторических и культурных традициях мировых религий. В пункте 7 обозначенной статьи сказано о праве частных образовательных организаций включать в содержание образования так называемый религиозный компонент, чтобы обеспечить обучающимся право на получение религиозного образования. В то же время до сих пор отмечаются сложности в поиске адекватных современным реалиям путей развития религиозного образования, эффективного достижения его воспитательных задач.

Одновременно необходимо констатировать, что к настоящему времени понятие «религиозное образование», хотя и используется в Российском законодательстве, но не определено в нем, область его распространения касается только частных образовательных организаций; в государственных школах допускается изучение истории и культуры традиционных религий. При этом в имеющихся немногочисленных современных научных работах термин «религиозное образование» получает различную трактовку, а значимых исследований, дидактических поисков, касающихся построения концептуальных ориентиров и позволяющих осмыслить процесс религиозного образования в современной отечественной школе, не обнаружено.

В этой связи в поиске путей развития религиозного образования обращение к накопленному отечественному опыту представляется необходимым, но недостаточным. Рецессия, образовавшаяся в результате прерванного процесса религиозного образования в нашей стране, привела к утрате внимания ученых-педагогов к исследованиям в области религиозного образования. Напротив, процесс религиозного образования в школах за рубежом был относительно непрерывным, поэтому научный, в том числе критический, анализ возникающих внутри него ситуаций и проблем может оказаться полезным для решения задач, стоящих перед современным отечественным религиозным образованием, нахождения собственных ориентиров его реализации и оптимизации, адекватных истории и традициям нашей страны.

Среди других стран Англия воплощает в себе многие черты, характерные для современных тенденций развития западноевропейского религиозного образования. В последние десятилетия в ней, как и во многих странах Европы, произошли значительные социально-экономические и культурные изменения, перемены в общественном сознании, в отношении граждан к религии, что отразилось на подходах к реализации религиозного образования в государственных школах и, как следствие, стало предметом научного анализа и осмысления. На сегодняшний день Англия является

примером тех противоречий и проблем религиозного образования, которые характерны для большей части западноевропейских стран, придерживающихся глобалистских идей. Вместе с тем ей присущи свои национальные особенности, обусловленные историческим развитием религии, культуры и образования.

Все выше сказанное обуславливает **актуальность** данного исследования, которая определяется: социальным запросом на религиозное образование в российской школе и значением религиозного образования для решения задач сохранения и передачи подрастающим поколениям традиционных духовно-нравственных ценностей; необходимостью научного осмысления возникающих в практике религиозного образования проблем; целесообразностью изучения зарубежного опыта религиозного образования при условии его критического анализа и оценки.

Хронологические рамки исследуемого периода охватывают вторую половину XIX века по настоящее время. Нижняя хронологическая граница обусловлена появлением в Англии в 1870 году первых государственных школ, последующих за этим законов, регламентирующих религиозное образование, и, как следствие, – новых методологических подходов его реализации, которые продолжают трансформироваться, обсуждаться и подвергаться критике в научной педагогической мысли по настоящее время.

Территориальные рамки исследования ограничиваются Англией как страной, являющейся крупнейшей административно-политической частью Соединённого Королевства Великобритании и Северной Ирландии и имеющей свои исторические особенности организации образования, а также свою законодательную и содержательную базу религиозного образования.

Степень разработанности проблемы исследования.

Теория и практика как отечественного, так и зарубежного религиозного образования представлена в отечественной педагогике в основном обзорно. Концептуальное определение религиозного образования с разных мировоззренческих позиций содержится в работах О.В. Бобровой, Ф.Н.

Козырева, И.В. Метлика, Е.И. Уфимцевой и др. Имеются отдельные научные статьи, посвященные изучению истории, теории и практики религиозного образования в современной системе отечественного и зарубежного образования, вопросам взаимодействия государства и религиозных организаций, светского и религиозного начал в образовании (А.В. Агеева, М.С. Джероян, С.Ю. Дивногорцева, Ф.Н. Козырев, А.В. Колодин, С.Д. Лебедев, А.А. Левицкая, И.В. Метлик, Е.М. Мирошникова, Н.Д. Никандров, Е.А. Никитская, Н.Н. Реутов, Т.В. Складорова, Т.А. Становская, Е.А. Степанова, М.М. Шахнович, Д.В. Шмонин и др.). Часть авторов нацеливают внимание преимущественно на ретроспективный анализ религиозного образования в нашей стране, немногие из них – на изучение процессов развития религиозного образования за рубежом.

Среди немногочисленных диссертационных исследований по педагогике, посвященных изучению зарубежных систем образования, единицы посвящены вопросам религиозного образования за рубежом. Это диссертационные исследования: О.Р. Зайцевой о религиозном воспитании учащихся в современной общеобразовательной школе Германии (2005), Ф.Н. Козырева, проанализировавшего концептуальные основы и характеристики моделей религиозного образования за рубежом (2006), В.А. Воскресенского, исследовавшего религиозный компонент в светском образовании в школах США (2013), А.О. Блинковой, в которой с одной стороны, раскрыты особенности подхода к школьному образованию в области религии в России, а с другой – общие черты российского и европейского опыта в этом вопросе (2018).

При этом за рамками данных исследований остались вопросы научного дискурса и критического анализа тех или иных подходов к реализации религиозного образования, что представляет интерес для развития отечественной научной школы по данной тематике, формирования ее тезауруса, разработки методологического обоснования и методического

обеспечения религиозного образования как средства решения задач духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

С этой точки зрения важно изучить и критически проанализировать проблематику религиозного образования в зарубежной научно-педагогической литературе. В европейской научной мысли встречается довольно широкий спектр работ, посвященных проблемам религиозного образования. Это прежде всего исследования общих проблем и тенденций развития религиозного образования (М. Гриммит (M. Grimmit), Р. Джексон (R. Jackson), П. Шрайнер (P. Shreiner) и др.), а также исследования, в которых авторы анализируют и сравнивают конкретные национальные модели религиозного образования, предлагают различные варианты его усовершенствования (Т. Йенсен (T. Jensen), Э. Альмен (E. Almen), И. тер Авест (I. ter Avest), Б.-О. Андреассен (B.- O. Andreassen), Й. Берглунд (J. Berglund), О. Бротен (O. Bråten), Г. Бертрам-Трост (G. Bertram-Troost), и др.), в том числе в Англии (Э. Райт (A. Wright), Л. Гэррон (L. Gearon), Э. Кокс (E. Cox), Дж. Тис (G. Teece), Л. Ревелл (L. Revell) и др.).

На основании вышеизложенного был выявлен и зафиксирован следующий ряд **противоречий**:

- между имеющимися потребностями в развитии отечественной научной школы по вопросам религиозного образования и отсутствием исследований, критически анализирующих проблематику религиозного образования, в том числе за рубежом;
- между необходимостью совершенствования и адаптации к современным условиям подходов к изучению религии в школах России и дефицитом имеющейся информации о мировом опыте в этой сфере у современного российского педагогического сообщества;
- между имеющимися в отечественной педагогике общими представлениями о новых подходах к изучению религии за рубежом и отсутствием критического анализа возникающих в связи с их внедрением проблем.

Необходимость разрешения данных противоречий стала основанием для формулирования **проблемы исследования**: как и в связи с чем трансформировались теория и практика религиозного образования в государственных школах Англии второй половины XIX – начала XXI века, какие проблемы возникали в связи с появлением новых методологических подходов к изучению религии и каковы их социально-педагогические последствия?

Все вышеизложенное позволило прийти к формулировке темы исследования: **«Критический анализ теории и практики религиозного образования в государственных школах Англии второй половины XIX–начала XXI века»**

Фиксация проблемного поля исследования помогла сформулировать его **цель** – выявить динамику теории и практики религиозного образования в государственных школах Англии второй половины XIX – начала XXI века, характер возникающих изменений и проблем, дать им критическую оценку.

Сформулированная цель исследования определяет необходимость решения следующих **задач**:

1. выявить научные позиции по интерпретации понятия «религиозное образование», раскрыть его функции и ценностный потенциал;
2. установить этапы и факторы развития теории и практики религиозного образования в государственных школах Англии со второй половины XIX по начало XXI века;
3. критически проанализировать методологические подходы к реализации религиозного образования в государственных школах Англии, оценить социальные и педагогические последствия его трансформации;
4. представить и обосновать актуальность анализа деструктивных эффектов религиозного образования в государственных школах Англии для конструктивного развития отечественной теории и практики религиозного образования.

Объект исследования – школьное религиозное образование в Англии.

Предмет исследования – проблемы теории и практики религиозного образования в государственных школах Англии второй половины XIX – начала XXI века.

Научная новизна представленного исследования заключается в том, что в нем:

- раскрыт ценностный потенциал и выделены функции религиозного образования в современном мире;
- определены этапы развития религиозного образования в государственных школах Англии со второй половины XIX (появление первых государственных школ) по начало XXI века, обоснована связь трансформации его стратегий с факторами, включающими в себя особенности национального и наднационального развития страны: государственно-церковных отношений, общественно-политических событий, миграционной, экономической и образовательно-идеологической политики;
- выявлена динамика основных методологических подходов (религиоведческий, феноменологический и мультирелигиозный), на основании которых происходил процесс трансформации религиозного образования в государственных школах Англии со второй половины XIX по начало XXI века;
- впервые в отечественной педагогике даны критический анализ теоретико-педагогических идей и концепций относительно методологических подходов к реализации религиозного образования в государственных школах (на примере Англии), а также критическая оценка социально-педагогических последствий их смены и обновления, что позволяет ввести в научный оборот и фокус внимания отечественных исследователей комплекс проблем, подлежащих изучению в области религиозного образования;
- на основе анализа деструктивных эффектов религиозного образования в государственных школах Англии предложена идея конструктивной интеграции методологических подходов, исходя из конвергенции теологии, религиоведения, философии и педагогики.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- выявлены различные позиции отечественных и зарубежных исследователей к трактовке и пониманию сущности религиозного образования;

- на основе введения в научный оборот новых, не переведенных ранее на русский язык англоязычных источников выполнена следующая работа: представлено историографическое исследование этапов, последовательной смены целей, стратегий и содержания религиозного образования в государственных школах Англии со второй половины XIX по начало XXI века, что содействует более полной и адекватной трактовке истории развития образования за рубежом; охарактеризованы и интерпретированы, критически проанализированы идеи и концепции религиозного образования в Англии, что обогащает отечественную научную область методологии религиозного образования; выявлены проблемы, возникшие при реализации неконфессиональных подходов к преподаванию религии в Англии и ставшие предметом аргументированной критики, которые важно учитывать при обсуждении путей развития религиозного образования в России;

- установленный ценностный потенциал и функции религиозного образования позволяют представить аргументы в пользу его сохранения и развития как фактора, расширяющего границы гуманитарного знания, влияющего на духовно-нравственное развитие и воспитание личности в контексте традиционных ценностей, способствующего сохранению идентичности общества в ответ на актуальные проблемы и вызовы современности.

Практическая значимость работы состоит в том, что:

- содержащиеся в ней выводы о развитии религиозного образования в Англии и проблемах, возникающих в связи с введением новых подходов к его реализации, стимулируют интерес, обсуждение и переосмысление в отечественном научно-педагогическом, религиоведческом и теологическом

поле исследований дальнейших путей развития религиозного образования в системе образования Российской Федерации;

– результатами исследования могут быть дополнены: курс педагогики в духовных высших учебных заведениях в части, касающейся религиозного воспитания и обучения; курсы истории зарубежной педагогики и сравнительной педагогики для студентов педагогического направления, курс страноведения для студентов-филологов в части, касающейся развития школьного образования и аспектов изучения религии в образовательных учреждениях Англии; курс методики преподавания религии в части, касающейся изучения современных подходов реализации религиозного образования в мире. Материалы исследования были положены в основу создания специального учебного курса об английской религиозно-педагогической лексике в качестве дополнительного к изучению иностранного (английского) языка для студентов российских вузов, обучающихся на педагогическом, теологическом, религиоведческом направлениях и нацеленных в будущем на преподавание религии в системе отечественного образования.

Методологическую основу исследования составили:

– феноменологический подход (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер и др.), позволивший рассмотреть понятие «религиозное образование» как многомерное явление, выявить его смыслы и процессуальные характеристики, направить внимание на интерпретацию этого понятия;

– цивилизационный подход (Н.Я. Данилевский, А. Дж. Тойнби, С. Хантингтон, О. Шпенглер и др.), позволивший проследить историческую ретроспективу становления и развития религиозного образования в Англии;

– герменевтический подход (Г. Гадамер, Ф. Шлейермахер, Г.Г. Шпет и др.), позволивший сосредоточиться на интерпретации и понимании содержания и значения теорий и концепций о религиозном образовании;

– аксиологический подход (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др.), позволивший анализировать

ценностно-смысловые основы понимания задач религиозного образования в школе.

Теоретической основой исследования стали:

– исследования в области зарубежной и сравнительной педагогики (М.В. Богуславский, М.Н. Ветчинова, Б.Ф. Вульфсон, А.Н. Джуринский, И.Д. Лельчицкий, О.Н. Мачехина, Е.В. Неборский, М.А. Полякова, И.А. Тагунова и др.);

– исследования отечественных ученых в области религиозного образования (О.А. Блинкова, О.В. Боброва, Г.А. Геранина, В.О. Гусакова, С.Ю. Дивногорцева, Г.Е. Зборовский, Ф.Н. Козырев, А.В. Колодин, Н.Б. Костина, В.М. Меньшиков, И.В. Метлик, Е.М. Мирошникова, П.Ф. Сироткин, Т.В. Складорова, Е.И. Уфимцева, М.М. Шахнович, Д.В. Шмонин и др.);

– научные исследования зарубежных ученых по проблемам религиозного образования (Ф. Барнс (Ph. Barnes), Л. Вудхед (L. Woodhead), Л. Гэррон (L. Gearon), Р. Джексон (R. Jackson), М. Гриммит (M. Grimmit), Э. Коск (E. Cox), Т. Кулинг (T. Cooling), Д. Куш (D. Cush), Э. Райт (A. Wright), Л. Ревелл (L. Revell), Н. Смарт (N. Smart), Дж. Уайт (J. White), Дж. Халл (J. Hull), П. Хёрст (P. Hirst), Б. Хилл (B. Hill) и др.).

В ходе исследования были применены следующие **методы**: историко-педагогический анализ, использовавшийся для выявления этапов и факторов развития религиозного образования в школах Англии; сравнительный анализ, позволяющий выявить общие и особенные характеристики в исследовании проблем школьного религиозного образования в Англии; вторичный анализ данных англоязычных научных и нормативно-правовых источников, позволивший выполнить интерпретацию информации по проблемам школьного религиозного образования в Англии; анализ научно-педагогической литературы, синтез и интерпретация полученной информации; критическое изучение литературных источников зарубежных авторов.

Источниковедческая база исследования состоит из следующих работ:

- отечественной и зарубежной научной литературы в сфере философии, истории, политологии, социологии и педагогики и касающейся проблем религиозного образования;
- нормативно-законодательной документации, учебных пособий и учебных программ, относящихся к сфере религиозного образования в Англии;
- отчетов экспертных комиссий, данных переписи населения;
- британских периодических изданий: «British Journal of Educational Studies», «British Journal of Religious Education (BJRE)», «Journal of Beliefs and Values», «Journal of Empirical Theology», «Religious Education», «Religion in Education», «Religions», «Journal of Education and Christian Belief», «Journal for the Study of Religion», «Theory and Research in Education», и др., а также монографий исследователей религиозного образования;
- публикаций в СМИ, посвященных оценке и обсуждению текущих проблем в сфере религии и религиозного образования.

Изучение проблематики религиозного образования за рубежом в данном исследовании, таким образом, ограничено англо- и русскоязычными научными источниками, касающимися анализа изучения религии в школах Англии.

Личный вклад автора состоит в том, что развитие религиозного образования в государственных школах Англии второй половины XIX–начала XXI века представлено в целостном и обобщенном виде, выявлены этапы и факторы этого развития, динамика подходов, на основании которых происходил процесс трансформации исследуемого феномена; в ходе выполнения критического анализа установлены проблемы теории и практики религиозного образования в Англии.

Положения, выносимые на защиту:

1. В современном научном дискурсе трактовке понятия «религиозное образование» присуща множественность интерпретации, связанная с появлением и развитием многообразных форм его реализации, что

влияет на понимание ценности религиозного образования и выполняемых им функций. При их анализе и обобщении выявляется дихотомия рассматриваемого понятия, его понимание в контексте двух основных позиций:

а) как конфессионально ориентируемое, реализуемое с участием религиозных организаций, направленное на воспитание обучающихся на основе конкретного религиозного вероучения. Ценность религиозного образования в данном контексте определяется его характеристикой как средства формирования основ мировоззрения личности, ее приверженности традиционным духовно-нравственным ценностям, сохранения идентичности нации. В этом случае религиозное образование способно выполнять функции:

- воспитательную – целостно, системно, последовательно и логично раскрывая обучающимся традиционные духовно-нравственные ценности;

- развивающую, способствуя духовному и нравственному возрастанию личности и являясь необходимой составляющей ее всестороннего гармоничного развития;

- социальную, затрагивая ключевые проблемы жизни человека, закладывая основы осознанного и критического самопонимания, обращая внимание общества на риски глобалистских идей и потребительского отношения к жизни;

- культурно-просветительскую, расширяющую горизонты гуманитарной подготовки обучающихся.

б) как нейтральное философско-религиоведческое, предусматривающее получение знания о религии (религиях) с нерелигиозных мировоззренческих позиций, имеющее ценность как средство развития социальной навигации и коммуникации, получения навыков для жизни в многополярном мире и выполняющее функции:

- познавательную, обеспечивая религиозную грамотность и формирование знаний обучающихся в области религии;

– коммуникативную, помогая диалогу представителей разных религий в современном мире;

– интегративно-профилактическую, способствуя гармонизация межкультурного взаимодействия и профилактике религиозного экстремизма.

2. Со второй половины XIX века в Англии появляются первые государственные школы, что положило начало качественной трансформации религиозного образования в стране. Исходя из критерия изменения законодательства о религиозном образовании и его цели, с обозначенного периода времени и по настоящее время выделяются четыре этапа развития религиозного образования в государственных школах Англии:

– *первый этап* (1870–1943 гг.) связан с началом государственного финансирования школ, появлением права на отказ от религиозного образования, зарождением и развитием неконфессионального подхода к реализации религиозного образования в государственных школах;

– *второй этап* (1944–1987 гг.) связан с законодательным закреплением в государственных школах Англии обязательности религиозного образования, носящего неконфессиональный характер и включающего в себя два элемента: уроки религии (“religious instruction”) и специальные школьные собрания, посвященные коллективной молитве и обсуждениям религиозных вопросов (“religious worship”, “collective worship”) при сохранении права учащихся на уклонение от участия в богослужении по заявлению родителей; в научных исследованиях, посвященных религиозному образованию, происходит теоретическое обоснование необходимости перехода к неконфессиональным подходам в изучении религии;

– *третий этап* (1988–2000 гг.) связан со становлением и развитием мультирелигиозного образования в Англии, для которого характерны изучение с позиций «нейтральности» нескольких основных традиционных в Англии религий, развитием профессиональной подготовки педагогов для преподавания религии, отказом на законодательном уровне от понятия «религиозное воспитание» (“religious instruction”);

– *четвертый этап* (2001 г.– по настоящее время) связан с переходом к интегративному религиозному образованию, включающему изучение как религий, так и различных нерелигиозных мировоззрений и получившему обоснование в так называемой «либеральной парадигме» с доминированием идей мультикультурализма, сплочения общества и межрелигиозной терпимости, новым пониманием религии как вбирающей в себя различные мировоззрения и квазирелигиозные убеждения.

3. Факторы, лежащие в основе преобразования теории и практики религиозного образования в государственных школах Англии, включают в себя особенности национального и наднационального развития страны, а именно:

- государственно-церковных отношений, выражающихся в исторически сложившейся терпимости к религиозным взглядам;

- миграционной политики, заключающейся в росте этнических, культурных, религиозных меньшинств и политики мультикультурализма;

- общественно-политических событий и экономической политики: войны, рост экстремизма, последствия распада Британской империи и потери колоний, индустриализация, неолиберальная рыночная экономика принятие принципа свободы совести;

- образовательно-идеологической политики: дуальная система образования, децентрализация управления образованием, укрупнение школ, продвижение массового общего образования, продвижение идеи индивидуализированной свободы в религиозном образовании, замещение священников в школах светскими педагогами с неопределенным отношением к религии, отказ от религиозного воспитания, появление вариативных учебных программ по религиозному образованию, закрепление права на отказ от религиозного образования или возможность получать его в другой школе по выбору.

В совокупности эти факторы способствовали уменьшению значимости христианства в социокультурной жизни страны, секуляризации общества,

формированию плюралистического религиозного ландшафта, потере ценности религиозного образования, установлению законодательной нормы, закреплявшей принципы внеконфессионального обучения. Это пошатнуло фундамент моноконфессионального христианского образования, послужило обоснованием необходимости изучения множества религий, а затем и нерелигиозно-философских систем, в которых религиозное образование рассматривается как инструмент социально-политического влияния, появлению среди целей обучения религии таких, которые не связаны с интересами последователей традиционной англиканской церкви, утрате в обществе безусловной приверженности традиционным духовно-нравственным ценностям.

4. В 1960–1970 годах в научных исследованиях, посвященных религиозному образованию в Англии, происходит теоретическое обоснование необходимости перехода к неконфессиональным подходам в изучении религии, основными из которых стали:

- религиоведческий, описываемый как научный, объективный, критический, плюралистический способ преподавания, основной задачей которого является систематизация и передача знаний о различных религиях, изучение их роли в различных аспектах жизни общества;
- феноменологический, ставящий в центр внимания индивидуальный опыт ребенка, формирование его собственных взглядов на главные нравственные и религиозные вопросы;
- мультирелигиозный, возникший в ответ на развитие принципа инклюзивности, в соответствии с которым разные религии начинают рассматриваться как культурные формы единого процесса.

При анализе содержания и практики реализации религиозного образования предметом критики указанных методологических подходов стали следующие проблемы:

- в религиоведческом подходе: проблема несбалансированности восприятия религии без оценки и эмпатии и превращение, таким образом,

религиозного образования в изложение «сухих фактов», сомнительное поверхностное тематическое обучение, подрывающее природу каждой религиозной традиции и не позволяющее учащимся обращаться к суждениям об истинности каждой из традиций; размывание образовательной цели, мировоззренческой, нравственно-воспитательной составляющей;

- в феноменологическом подходе: методические сложности в подготовке учителей; вытеснение в содержание религиозного образования рефлексивной составляющей, что влечет абстрагирование и отвлечение от реальности внешних проявлений религиозной культуры; отсутствие структурированной передачи фиксированного корпуса доктринальных и исторических знаний;

- в мультирелигиозном подходе: нарушение доктринальной логики религий; затруднения с отбором содержания для каждой из религий, размывание содержания предмета за счет все новых религиозных и нерелигиозных идеологий, мировоззрений, учений и доктрин, включаемых в программу.

5. Деструктивными эффектами от реализации в государственных школах Англии неконфессиональных подходов, основанных на либеральной идее толерантности и формального уважения всех религий и мировоззрений, отказывающихся от формирования у обучающихся понимания догматов того или иного традиционного религиозного вероучения, стали проблемы:

- социального характера, связанные с невозможностью сохранения идентичности нации, обесцениванием веры для детей из религиозных семей, отдалением личности от религии, пропагандой секулярного взгляда на мир как единственно возможного, релятивизации истины, ведущей к размыванию в сознании обучающихся границ добра и зла, превращения религии исключительно в инструмент решения социальных проблем и игнорирования ее как самоценного явления, способного давать ответы на фундаментальные вопросы жизни человека, риском подверженности личности влиянию

деструктивных культов и сект, поиску радикальных, как правило, «упрощенных» интерпретаций веры;

– педагогического характера, связанного с поверхностным, интерпретированным через чуждую парадигму, недостоверным, с непониманием глубоких доктринальных различий изложением содержания материала по изучению религий и мировоззрений (в том числе по причине оторванности учителей религии от реальной жизни религиозных общин), его несоответствием возрастным особенностям детей, отсутствием внимания к потенциалу религии как средства интериоризации личностью традиционных духовно-нравственных ценностей.

Анализ конфликтов и затруднений реализации религиозного образования за рубежом (на примере Англии) позволил предложить идею конструктивной интеграции подходов изучения религии в различных типах школ на основе конвергенции теологии, религиоведения, философии и педагогики, которые, не приводя к рассмотрению религии как внешнему факту по отношению к действительности, ее обесцениванию и размыванию, искажению фундаментальной сути и замены «мозаичным полотном», составленным из множества разноплановых убеждений и противоречивых догм, способствовали бы продвижению в среде подрастающего поколения россиян четко обозначенной системы духовно-нравственных ценностей в конкретике традиционных российских религий, сохранению на их основе преемственности поколений и устойчивому социокультурному развитию общества.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Работа соответствует научной специальности 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования, в пунктах: 7 История развития педагогической науки и образования. Историко-компаративные исследования, 40 Исследования образовательного пространства (мира, страны, образовательной организации).

Этапы исследования:

I этап (2017–2020 гг.) – выбор темы, сбор и изучение массива исследований отечественных и зарубежных ученых по теме современного религиозного образования в Европе, и, в частности в Англии; проведение компаративного, историографического и дискурсивного анализа исследований, выявление противоречий, публикация первых результатов;

II этап (2021–2023 гг.) – обработка собранного материала, обращение к новейшим исследованиям, обобщение практических и теоретических материалов, апробация исследования через публикацию научных статей, выступления на научных конференциях, разработку лекций и семинаров о религиозном образовании в Англии;

III этап (2024–2025 гг.) – формулирование выводов и практических рекомендаций на основе полученных результатов. Оформление работы в виде кандидатской диссертации.

Достоверность результатов исследования определяется тем, что они построены на изучении научных источников и научном анализе тщательно отобранных научных публикаций, а также на новых данных из официальных источников (сайты министерства образования, инспекционных органов, содержащих актуальную статистику).

Апробация и внедрение полученных результатов.

Отдельные положения диссертационного исследования были представлены на научных конференциях: «Духовно-нравственные аспекты современного гуманитарного знания» (МПГУ, 2022); VI Конгресс Русского религиозоведческого общества (ПСТГУ, 2023); «Религиозно-культурная традиция и нравственное становление личности» (МПГУ, 2023); «Наследие христианской церкви: богословие, история, культура» (Владимирская Свято-Феофановская духовная семинария, 2024); «Традиционные ценности и образы будущего» в рамках Международного межрелигиозного молодежного форума (МГУ имени М.В. Ломоносова, СПбГУ, Научно-образовательная теологическая ассоциация, 2024); «Россия и Запад: диалог культур» (МГУ имени М.В. Ломоносова, 2024); «Роль традиционных конфессий в укреплении

российских духовно-нравственных ценностей» (МПГУ, 2024); Ежегодная Богословская конференция ПСТГУ (2018, 2023, 2024), XXXVII, XXXVIII и XXIX сессии Международной научно-практической конференции Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (КГУ имени К.Э. Циолковского, 2024; ИвГУ, 2025; ВГАПО, 2026); «Перспективные направления исследований в области наук об образовании» (ТГУ, 2025); «Арсениевские чтения» (Ярославская духовная семинария, 2025); VI Симпозиум «Антропологическая миссия современного образования» (БФУ имени И. Канта, 2025); IV Всероссийская научно-практическая конференция молодых ученых РАО с международным участием «Традиции и инновации в современном образовательном пространстве» (РАО, 2026).

Опубликовано 15 научных статей общим объемом 9,26 п. л., в том числе 6, входящих в перечень ВАК.

Результаты исследования обсуждались на научных семинарах кафедры педагогики историко-филологического факультета ПСТГУ. Результаты диссертационной работы внедрены в учебный процесс Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Московской Духовной Академии.

Структура диссертации. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА I. СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Понятие религиозного образования в современных отечественных и зарубежных исследованиях

Определение понятия религиозного образования представляет собой достаточно сложную задачу, так как современные исследователи религиозного образования, как в России, так и за рубежом по-разному понимают его суть, цели и методы, что зависит от «ожидаемых педагогических эффектов, характера взаимодействия образовательной системы с религиозными институтами, а также философского круга вопросов, связанных с проблемой общезначимости педагогической науки» [96, с. 223].

В наиболее общем смысле под религиозным образованием (“religious education”) подразумевают «все формы передачи знаний о религии в школьном образовании в большинстве стран Европейского союза в педагогической теории и практике» [70, с. 5]. В более конкретном плане (например, в Англии) оно обозначает научно–религиоведческое направление, «светский и открытый (неконфессиональный) подход к изучению религии в школе» [93, с. 18], являющееся по сути философско-религиоведческим.

М.О. Шахов, анализируя современное российское законодательство, касающееся религии, замечает, что четкого определения «религиозного образования» в российском законодательстве нет. Согласно положениям ФЗ «О свободе совести», отмечает М.О. Шахов, религиозное образование может включать в себя такие формы как:

- 1) обучение религии и религиозное воспитание детей родителями или лицами, заменяющими их (ст. 5, п. 2 ФЗ «О свободе совести»);
- 2) обучение религии и религиозное воспитание последователей религиозного объединения (взрослых или детей; членов, участников религиозного объединения или собирающихся вступить в него);

3) обучение религии и религиозное воспитание в учрежденных религиозными организациями образовательных учреждениях;

4) профессиональное религиозное образование будущих священнослужителей и религиозного персонала в духовных образовательных учреждениях [138].

Широкий ряд отечественных ученых в своих работах трактуют религиозное образование как конфессиональное, направленное на воспитание в вере и религиозную социализацию. Различие между ними, которое проводит Е.И. Уфимцева [133], заключается только в том, что они в качестве главного критерия для определения понятия «религиозное образование» выбирают: 1) либо включение в образовательную деятельность религиозной организации (И.В. Понкин, И.В. Метлик, О.В. Боброва, А.В. Колодин); 2) либо религиозную направленность содержания учебного предмета (Ф.Н. Козырев, П.Ф. Сироткин, Н.Н. Реутов, Д.В. Шмонин).

Г.Е. Зборовский и Н.Б. Костина определяют его как «деятельность по трансляции религиозных доктрин, опыта, чувств, способов культовой практики, осуществляемой профессионально подготовленными лицами (священнослужителями, религиозными педагогами), а также по подготовке педагогических кадров для системы конфессионального образования» [90, с. 107]. В.А. Гараджа и Г.Б. Аскарлова высказывают мнение о том, что «проблема религиозного воспитания и образования есть дело церкви, ее работы по катехизации», а в школе возможен только научный подход [101, с. 61]. Е.С. Уемлянина считает, что религиозное образование – это «профессиональное образования для клира», «духовное образование» [132, с. 133].

О.В. Боброва о религиозном образовании пишет, что это «деятельность по трансляции специфического вида знания (религиозных доктрин), ценностей, образа жизни и мироощущения, осуществляемая профессионально подготовленными лицами (священнослужителями, религиозными педагогами) в отношении учащихся (мирян и будущих священнослужителей)»

[72, с. 40]. Е.И. Уфимцева считает, что целью религиозного образования является «религиозная социализация личности» [133, с. 294]. При этом изучаются догматы, нормы, нравственная система ценностей; субъекты ответственности – религиозные организации, субъекты исполнения – духовные учебные заведения, конфессиональные общеобразовательные учебные заведения, богословские институты, воскресные школы и катехизаторские курсы.

П.Ф. Сироткин, рассуждая о цели религиозного образования, пишет, что это, главным образом, религиозное воспитание, «передача конфессиональной парадигмы и системы ценностей» [122, с. 106]. А.В. Колодин отмечает, что религиозное образование – это «деятельность по трансляции религиозных доктрин, опыта, чувств, способов культовой практики, осуществляемая конфессионально подготовленными лицами, а также система подготовки педагогических кадров для самих учреждений конфессионального образования» [98, с. 23]. Его цель – зарождение религиозной веры у учеников, обучение догматам и обрядам.

Упомянутые выше ученые религиозное образование как конфессиональное противопоставляют религиоведческому образованию как светскому. О.В. Боброва считает, что знания, получаемые в формате религиоведческого образования, позволяют сформировать толерантное отношение к различным мировоззрениям, национальностям и религиям [72]; религия изучается как социальное или культурное явление; субъекты ответственности – государство в лице Министерства образования и органы образования субъектов Федерации, субъекты исполнения – государственные вузы и школы. А.В. Колодин называет целью религиоведческого образования получение научных знаний о религии, приобщение к религиозной культуре как части национального и мирового культурного наследия [98, с. 23]. А П.Ф. Сироткин определяет его как «разновидность философского образования, призванную к изучению социокультурных процессов в

обществе, происходящих под воздействием того или иного религиозного вероучения» [122, с. 106].

В похожем русле разграничивает два направления религиозного образования Г.А. Геранина [79]. К первому она относит «религиозно-конфессиональное образование» («профессиональное религиозное образование», конфессионально-богословское, теологическое, духовное, катехизаторское и т. п., цель которого – «формирование определенной религиозной идентичности»). Ко второму – «религиоведческое образование» (научное, академическое, неконфессиональное), целью которого является «приобщение к ценностным особенностям религий», но не к конкретным «конфессиям». К последнему типу, по замечанию, Г.А. Гераниной относятся также «научно-атеистическое религиоведение» и «неконфессиональное религиозное образование» («гуманитарное религиозное образование» по Ф.Н. Козыреву, «религиозно-познавательное образование» по А.В. Бородиной) [79].

Интересно, что, по мнению И.В. Метлика [110] религиозно-культурологическое образование (сходное «гуманитарному религиозному образованию» в классификации Г.А. Гераниной) относится не к религиоведческим дисциплинам, а к группе дисциплин, входящих в религиозное образование. Признак, по которым он разводит эти две группы, также отличается. Религиоведческое направление «рассматривает религию как феномен в истории человечества с нерелигиозных методологических позиций (позитивизм, эволюционизм)», религиозные организации не принимают участия в разработке материала курса. А религиозное образование – «осуществляется на определенной мировоззренческой основе и при участии соответствующей религиозной организации» [110]. К этой группе относятся духовное образование, катехизация и религиозно-культурологическое образование. Последнее ставит целью изучение определенной религиозной традиции, культуры «так, как она понимается в соответствующей религиозной общине, а не так, как она трактуется философами, историками, социологами,

религиоведами» [111, с. 9]. И.В. Метлик считает, что именно этот тип больше подходит для изучения в школе, т.к. предоставляет аутентичные знания без необходимости включаться в практическую сторону религии.

О сохранении традиции такой более узкой трактовки религиозного образования в отечественной науке, подразумевающей подготовку религиозных служителей и миссионеров (что в Англии, например, соответствует термину Religious studies) наряду с международным подходом к этому термину писали разные исследователи. Например, по наблюдениям И.В. Метлика и Т.В. Склярской [111] именно нерелигиозные исследователи (в отличие от религиозных) склонны причислять к этому понятию профессиональное духовное образование и катехизацию. Это те типы религиозного образования, которые сейчас зафиксированы в законодательстве (ст. 19 ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях»). Исследователи предполагают, что такой подход не совсем корректен, так как упускает из виду другие способы получения знаний о религиях и приобщении к ценностям без обязательного условия приобщения к религиозной практике. Список форм религиозного образования мог бы быть дополнен, к примеру, уроками по религии в светской школе, духовно-нравственным воспитанием в общеобразовательных учреждениях, обучением на факультетах теологии в вузах.

В работе И.В. Метлика и Т.В. Склярской религиозное образование характеризуется «как целенаправленный процесс обучения и воспитания на религиозной мировоззренческой основе и при участии соответствующей религиозной организации (объединения)» [111, с. 10]. К примеру, религиозное образование Русской Православной Церкви можно определить как «целенаправленный процесс обучения и воспитания на православной христианской мировоззренческой основе и при участии организаций Русской Православной Церкви» [111, с. 10].

Во избежание неоднозначного понимания термина «религиозное образование» в некоторых случаях используются более обобщающие понятия,

например, преподавание знаний о религии, духовно-нравственное образование, религиозно-этическое просвещение и др. или уточняющие характеристики: «конфессиональное религиозное образование», «неконфессиональное религиозное образование». В Законе «Об образовании в Российской Федерации» [5] 2012 года термин «религиозное образование» не определен. В статье 87 Закона говорится о возможности включения в основные образовательные программы учебные предметы, в том числе знакомящие обучающихся с историческими и культурными традициями мировых религий. И только частные образовательные организации имеют право на реализацию религиозного образования (религиозного компонента), содержание которого утверждается соответствующей религиозной организацией. Таким образом, в Законе понятие «религиозное образование» используется, но оно в нем не определено.

Что касается современной формы изучения истории и культуры религий в российских государственных и муниципальных школах, то по утверждению Ф.Н. Козырева [96], она ближе всего к западной дисциплине «Религиозная культура и этика». А Е.М. Мирошникова определяет ее как «смешанную» модель [112, с. 98], так как она включает в себя конфессионально ориентированный компонент (модули: основы православной культуры, основы исламской культуры, основы буддийской культуры, основы иудейской культуры), и неконфессиональный (модули: основы мировых религиозных культур).

А.В. Бородина определяет компонент «Основы православной культуры» как «религиозно-познавательное образование» (в противовес «религиозному» (для церковнослужителей и воскресных школ) и «религиоведческому» (научному) [135].

В своем обзоре Е.И. Уфимцева [133] на основании различных критериев также выделяет следующие типы религиозного образования:

– по критерию основной задачи: а) обучение вере (конфессиональное образование, катехизация, профессиональная подготовка служителей культа),

б) религиозно-культурологическое образование (конфессионально-ориентированное), в) этноконфессиональное образование, г) религиозное религиоведение;

– по критерию исполнителя: а) семейное; б) приходское; в) осуществляемое в учрежденных религиозными организациями образовательных учреждениях; г) осуществляемое в государственных образовательных учреждениях;

– по уровню подготовки: а) для будущих членов религиозной организации; б) для членов религиозной организации; в) профессиональное религиозное образование будущих священнослужителей и религиозного персонала в духовных образовательных учреждениях;

– по уровню общесоциальной значимости: а) не имеющее общесоциальной значимости и поэтому не требующее государственной стандартизации; б) имеющее общесоциальную значимость и потому требующее государственной стандартизации.

В европейской научной литературе также существуют тонкая дифференциация и расхождения в понимании термина «религиозное образование». Обусловлено это следующими факторами: различия в законодательстве в области церковно-государственных отношений, конфессиональная неоднородность, разные роль и значение религии в обществе, национальные особенности структуры образовательной системы, своеобразие исторического пути и политического контекста [307, с. 87].

Ф.Н. Козырев, подробно исследовавший зарубежную практику, определяет религиозное образование достаточно широко. Он обобщает его как «направление и результат образовательной деятельности, имеющей предметом изучения и преподавания религию в ее индивидуальном (личностном) и (или) социальном (культурном, историческом) измерениях» [93, с. 18]. Сюда входят «как изучение религии с научных позиций (религиоведческое образование), так и различные формы религиозного обучения, воспитания и социализации (воцерковления), осуществляемого

религиозными общинами в миссионерских целях» [93, с. 18]. Помимо этого, исследователь перечисляет и другие варианты наименования, включая такие как вера/верования (Faith, Beliefs; используется чаще в американском контексте) или Teaching/ Learning about religions (преподавание/получение знаний о религиях, используется в международных документах для обозначения религиозного компонента в образовательной системе) [96, с. 223]. В некоторых случаях при попытках создать светскую альтернативу религиозному образованию берется также более абстрактное понятие как «духовность» (spirituality) (например, в качестве дисциплины в университетах Великобритании с 1970–х годов).

Кроме того, Ф.Н. Козырев [96] дает более детальную спецификацию принятых в западном дискурсе обозначений, группируя их по ряду признаков. По назначению образовательной деятельности он выделяет: профессиональное теологическое или религиоведческое образование (Religious studies/Theology) в университете (преследует научные цели); общее (школьное) религиозное образование (Religious education), специальное (приходское) или катехизация (Catechism) (преследует цели религиозной социализации). По отношению к светскости: конфессиональное (в педагогическом процессе учитывается факт религиозной принадлежности) и светское (опирается на принцип свободы вероисповедания). Также он разграничивает религиозное образование исходя из теоретико-методологических принципов или образовательной парадигме.

Примером последнего признака может служить типология, составленная при участии Н. Смарта [60]. Она строится на гносеологическом основании, классифицирует по критерию отношения к субъективности религиозных истин (от их абсолютной значимости до минимальной). Типология включает 3 подхода: 1) догматический (конфессиональный, предполагает абсолютность религиозной истины); 2) антидогматический (научный; полная беспристрастность в отношении догматов); 3) адогматический (феноменологический; попытка понять переживания верующего, изучение без индоктринации). В типологии

М. Гриммита [238] эти подходы представлены как Learning (into) religion – обучение религии; Learning about religion – обучение о религии; Learning from religion – обучение у религии).

В отношении второго критерия, выделенного Ф.Н. Козыревым, существуют сложности в атрибуции такой характеристики как светскость образования в разные временные периоды и в разных регионах [95, с. 339]. Так, участие религиозной организации в создании и управлении образовательным учреждением или религиозная направленность учебной программы не гарантируют (не-) /конфессиональности обучения в силу ограничений со стороны государства, отсутствия определенных посылов в программах (например, элементов индоктринации) или выбора самих организаций давать светское образование. Более надежными характеристиками светской формы религиозного образования, по его мнению, являются следующие: свобода от религиозной самоидентификации учеников и преподавателя; отсутствие ангажированности учителя в отношении какой-либо религиозной традиции или общины; факт того, что «преподавание не является апологетическим и/или законоучительным», допустим критический анализ; целью образования не является индоктринация и религиозная социализация; в учебный процесс не входят культовые действия, молитвы.

Европейские исследователи по критерию светскости выделяют:

1) добровольное и добровольно-обязательное конфессиональное религиозное образование (Denominational RE), которое соответственно может быть организовано религиозными объединениями или проводится при сотрудничестве их с государством;

2) добровольно-обязательное и обязательное религиоведческое образование (Religious studies), которое осуществляется соответственно при сотрудничестве религиозных объединений и государства или находится полностью в ведении школ (государства) [300, с. 12].

В классификации М.М. Шахнович [136], которая опирается на работу Р. Шрайнера [307], выделяется четыре типа религиозного образования по

критерию (не-) / обязательности предмета религии и его (не-) / конфессиональности.

В первом варианте государством не предусматривается введение религиозного образования в школьную программу, что характерно для стран с четким отделением Церкви от государства (Франция, Нидерланды). Отсутствие уроков религии в школе частично компенсируется аспектным обучением религии (на таких предметах как история, искусство, литература.) [92], что не требует специальной религиоведческой подготовки учителей. Дополнительно религиозное образование обеспечивается сектором частных школ, в основном католических, которые посещают 20 % всех школьников [307, с. 87]. В Нидерландах частные школы (финансируются в основном государством [120]) делятся на те, которые организованы на основе либо педагогического (Монтессори, Дальтон-план), либо религиозно-мировоззренческого принципа (католические, протестантские, мусульманские, гуманистические). В «религиозных школах» религиозное образование считается обязательным предметом [120]. В последнее время как во Франции, так и в Нидерландах в связи с запросом общества, обсуждается введение религиозного образования в школьную программу [307, с. 87].

Второй тип представляет собой классическое конфессиональное обучение или катехизацию, соответствует догматическому подходу в классификации Н. Смарта (которому следовал также Ф.Н. Козырев) и «обучению религии» по М. Гриммиту (Education into religion). В некоторых источниках приводится термин «религиозное понимание» (Religious understanding [253, с. 8]), которое достигается посредством «религиозного инструктирования» (Religious instruction) и «религиозного воспитания» (Religious nurture). В этой модели религиозного образования допускается преподавание исключительно одной религиозной традиции, ознакомление же с иными конфессиями возможно лишь в целях углубления понимания своей собственной [258]. В данном случае за организацию религиозного образования в школах полностью отвечают религиозные институты. Так

происходит по большей части в Италии, Испании, Португалии и Польше, а также в религиозных школах Англии.

Третий тип наблюдается в странах Северной Европы (Швеция, Дания, Норвегия), где контроль над религиозным образованием в школе принадлежит государству. На практике предмет сохраняет конфессиональный характер и преподается в евангелическо-лютеранской традиции [151, 162].

В Австрии, Бельгии, Великобритании, Венгрии, Германии, Греции, Испании распространен четвертый – «смешанный тип» – организации религиозного образования. Государство предлагает «внеконфессиональный» подход и свободу выбора предмета, при этом курс религии осуществляется в сотрудничестве с религиозными объединениями. Некоторой степени «конфессиональности» также способствует особенность процедуры одобрения кандидатуры учителей для преподавания курса религии, при которой мнение религиозных организаций порой играет решающую роль (Германия, Латвия, Финляндия) [136, 92].

В последней классификации наблюдаются пересечения нескольких типов церковно-государственных отношений при организации уроков религии в некоторых странах (абсолютно четких границ нет). Педагогические модели географически распределены более строго. К примеру, список стран второго типа полностью соответствует списку стран, придерживающихся конфессионального (догматического) подхода. Небольшие расхождения есть в распределении по странам «антидогматического» (Англия, Шотландия, Дания, Швеция, Норвегия [92, с. 49]) и «догматического» (Англия, Германия, Австрия, частично Испания, Греция) подходов.

Таким образом, почти в каждой европейской стране существует школьный предмет, нацеленные на религиозное образование. Однако в разных контекстах предмет имеет различные основы и поэтому сложно говорить об адекватном понимании каждого из них представителями разных стран, педагогами и учеными, придерживающихся разного отношения к религии. К примеру, в английском контексте термин «конфессиональное образование»

часто соотносится с индоктринацией, в то время как в Германии он означает совместную ответственность религиозных общин и государства в области религиозного образования [307, с.87]. Из-за продолжающих существовать противоречий в документах международных европейских организаций вместо термина «религиозное образование» употребляются выражения «религиозное измерение межкультурного диалога в образовании» (Religious dimension), или «религиозное измерение межкультурного образования» [136, с. 31].

Обратимся к более подробному рассмотрению интерпретации рассматриваемого понятия в Англии. По утверждению Н. Фэнкорта [201], в Англии термин «религиозное образование» имеет разные значения и способы использования – юридические, теологические и педагогические. В своем обзоре правовых изменений в образовательной сфере он отмечает, что в Великобритании этот термин на протяжении всего времени являлся маркером религиозной автономии для отдельных лиц и школ [201]. Изначально он обозначал совокупность образовательных прав, связанных со свободой убеждений, вокруг которых должны приниматься педагогические решения и решения, связанные с учебной программой. Британское законодательство о предоставлении религиозного образования в школе возникло в начале XIX века, когда предполагалось, что уполномоченные государством учреждения будут его обеспечивать, но не вмешиваться в свободу вероисповедания детей. В тот период государство еще не предоставляло образование, поэтому законодательство и не предполагало никаких требований к учебной программе. С появлением обязательного школьного образования термин «религиозное образование» стало маркером разных типов школ, с разным инспекционным механизмом (термин «конфессиональное образование» обозначал режим проверки в отношении тех типов школ, от которых не требовалось следовать согласованным учебным программам).

Что касается педагогического аспекта, с начала 2000-х годов в Англии согласно Национальному стандарту религиозного образования и согласованным на местном уровне образовательным программам сочетаются

две формы неконфессионального религиозного образования (Learning about и Learning from – информирующая и развивающая) [45]. Сложившееся на данный момент неконфессиональное, плюралистическое религиозное образование в Англии подразумевает под собой академический школьный предмет с преобладанием образовательных (личное, духовное и интеллектуальное развитие), а не религиозных целей. Содержание основано на широком спектре религиозных традиций (мировые религии, ряд философских и этических вопросов, нерелигиозные традиции, которые играют аналогичную религиям роль в жизни людей). Этот тип религиозного образования характеризуется как «интегративный» [143, с. 5], так как он подходит для представителей всех конфессий и нерелигиозных людей, которые обучаются вместе [165].

Таким образом, подводя итоги вышеизложенному, отметим отсутствие в современной как отечественной, так и зарубежной педагогической мысли однозначного толкования термина «религиозное образование». Причины этого и «многообразие форм присутствия религии в образовании» [96, с. 222], и разнообразие критериев, на которые опираются исследователи (педагогический подход, отношения между школой, государством и религиозными организациями, юридическая, философская, антропологическая или общетеоретическая парадигма, цели обучения и др.) и многообразие отношения к религии авторов.

Для задач нашего исследования с учетом указанных выше трансформаций понимания религиозного образования в педагогической литературе, документах, в образовательной практике в качестве рабочей трактовки вслед за А.Ю. Лаврентьевой под религиозным образованием мы вынуждены будем понимать «многообразие форм приобщения к знаниям о религии» [102, с. 4], что позволит нам охватить те отличающиеся друг от друга формы религиозного образования, которые существуют сейчас в Англии, а также рассмотреть все его эволюционные формы.

1.2 Значение и функции религиозного образования в современном мире

С начала христианизации стран Европы, равно как и с началом Крещения Руси, стали создаваться школы, главной целью которых было познание христианского вероучения и культуры. Ценность религиозного образования на протяжении ряда веков не вызывала сомнений. В Англии, несмотря на начавшиеся еще с эпохи Просвещения процессы секуляризации общества, до начала 1960-х годов религиозное образование воспринималось как необходимое всем гражданам страны, было неотъемлемой частью национального образования, прочно ассоциировалось с христианством и считалось необходимым для духовного и нравственного развития личности.

Во второй половине XX века в диалог о школьном религиозном образовании в большинстве стран Западной Европы стали включаться представители других религий (ислама, буддизма и др.), что было связано с иммиграционными волнами. В это время начинает прослеживаться упадок воспитательной направленности уроков религии. Это было связано с тем, что важным стало не воспитание духовно-нравственных качеств личности в русле определенной религии, а стремление предоставить возможность познакомиться с основами разных религий в контексте научного, объективного подхода.

Вопросы ценности религиозного образования в школе являются значимыми для всего общества. Отношение, которое общество и государство в итоге выработают к нему, повлияет на многие факторы. Например, от этого зависят: а) цели преподавания религии в школе; б) содержание предмета (возможность или нежелательность включения альтернативных верований, мировоззрений) и манера его преподнесения (позитивно или негативно говорить о самой идее существования Бога); в) выбор подхода в преподавании (например, феноменологический, догматический или научно–религиоведческий); г) источник финансирования (государство, религиозные

организации или частные спонсоры); д) обязательность или факультативность предмета (особенно в государственных школах), условия его исключения из индивидуального учебного плана ученика; е) законодательные решения (отношения государства и религии); ж) социально-политический статус предмета (вопрос необходимости и этичности присутствия предмета в школьной программе) [165, с. 26].

К началу XXI века ценность религиозного образования уже не является неоспоримой. С одной стороны, на изучение религии в школах Европы всё еще выделяется значительное количество часов (например, за 11 лет обучения в школах Англии проводится в среднем около 500 уроков) [330]. С другой стороны, статус религиозного образования в школах все более подрывается. К примеру, в 2010 году коалиционное правительство Д. Кэмерона инициировало ряд образовательных реформ, которые поставили под угрозу место предмета в учебной программе [7], стали косвенно угрожать статусу предмета и его месту в школьном расписании [274]. Кроме того, политика «академизации», направленная на то, чтобы сделать школы более независимыми, предприимчивыми и амбициозными, приводила к тому, что всё большее число учебных заведений становилось свободным от вмешательства городских и региональных советов, а также религиозных общин [282].

Представители секулярного гуманизма, ставшего с прошлого века своего рода альтернативой религии, продвигают негативное отношение к религии, и их мнение оказывает некоторое влияние на умы общества [15]. Отчеты о переписи населения фиксируют снижение доли христиан в Европе (например, в Англии – с 59,3 % в 2011 году до 46,2 % в 2021 году) и резкое увеличение граждан «нерелигиозной» категории (с 25,2 % в 2011 году до 37,2 % в 2021) [39]. Уменьшение количества христиан, в свою очередь, дало основания заявлять о появлении нового культурного большинства (не относящих себя ни к какой религии) [332].

Обозначенные выше тенденции дали повод выдвигать предложения об исключении религиозного образования из школьной программы или о

включении, а по сути, размывании, его содержания в других гуманитарных предметах. Эти инициативы вызвали дискуссии о том, какую ценность обществу предлагает религиозное образование и как лучше всего обеспечить будущее соответствующего школьного предмета [286].

Следуя дихотомичной модели классификации ценностей М. Рокича [304], современные ученые разносят положительные стороны религиозного образования на две группы ценностей: терминальные (внутренние, имманентные) и инструментальные. Большая часть аргументов за и против религиозного образования укладывается в эту канву.

Важным, но пока мало раскрытым аргументом в пользу религиозного образования является убежденность в том, что религия обладает внутренней, имманентной, подлинной и вневременной ценностью для развития человека. Фундаментальной (но не единственной) причиной изучения и обсуждения религий в школах является распространение знаний и взаимопонимания [252]. Утверждается, что знание и понимание религий по своей сути имеет ценность как аспект гуманитарного образования, которое должно охватывать все области человеческих знаний и опыта [246].

Самоценным как для отдельных людей, так и для общества в целом может быть критическое изучение религиозных и «светских» — нерелигиозных, философских мировоззрений [337], так как это «самостоятельный академический предмет в своем праве, обоснованном первостепенной важностью фундаментальных вопросов, поднимаемых религией» [334, с. 27]. Это сущностная цель религиозного образования касается самой природы человеческого опыта. По мнению А. Райта, двойная задача «учиться у» и «узнавать о» религиозных и светских взглядах на мир предлагает онтологические возможности для формирования себя как этического субъекта и представляет собой «экзистенциальный» процесс духовного формирования, закладывающий фундамент личности. Религиозное образование в лучшем виде формирует осознанное, критическое и рефлексивное самопонимание на фоне развивающихся отношений с другими

людьми в сообществе, с миром природы и с главными вопросами об истинном порядке вещей [337].

Включение религии в образование как общественного блага важно и в качестве противовеса к практике ограничения целей образования развитием навыков, необходимых для построения карьеры [165, с. 13]. Акцент на профессиональных квалификациях и стажировках среди обучающихся 16–19 лет [49], на способность учеников быть гибкими, предприимчивыми экономическими субъектами [311] указывает на проникновение дискурса неолиберализма (особенно проявившегося в 2010 году в образовательных реформах Англии [202]) и экономической целесообразности [317] во все аспекты системы образования с целью внедрения предпринимательской составляющей. Исследователи, готовые подтверждать важность включения религиозного образования в школьную программу, несмотря на многочисленные образовательные реформы, считают, что оно способно формировать дискурс социальной справедливости, который предоставляет альтернативу риторике потребительского материализма и неолиберализма, одержимого категориями продуктивности и эффективности [336].

Более подробно и явно обсуждается инструментальная ценность религиозного образования. Изучение религии в этом контексте рассматривается как инструмент, работающий на благо отдельных людей и всего общества [165, с. 53-71]. Проведенный анализ аргументов в пользу инструментальной ценности религиозного образования позволил выделить лично значимые и социально значимые (обучение совместной жизни в демократических обществах [252]) ценности. К первой группе относится аргумент о моральном и духовном развитии личности через изучение религии, а ко второй – общественно-политическая значимость данного учебного предмета. Рассмотрим эти аргументы подробнее.

Важным признанием ценности религиозного образования является убежденность в том, что оно способствует формированию морали личности, а также осознанности, способности к рефлексии при взаимодействии с

религиозными текстами, развитию собственных взглядов на религию и ценности [262].

В большинстве согласованных учебных программ и документах, касающихся религиозного образования в Англии [33, 45, 46], одной из наиболее важных его задач заявляется возможность исследовать себя, свой внутренний мир, свои убеждения и ценности. В этом контексте ценность предмета религии видится в развитии способности у учащихся самостоятельно, информировано и грамотно отвечать на основные вопросы бытия [337], а также – навыков серьезного взаимодействия с религиями и мировоззрениями, что вносит вклад в моральное и духовное развитие личности. Благодаря пониманию того, как формируются и выражаются мировоззрения на индивидуальном и на общественном уровнях, как они менялись с течением времени и как они влияют на действия отдельных лиц, групп и институтов, молодые люди якобы приходят к более тонкому пониманию своего собственного мировоззрения [180]. Впрочем, на наш взгляд, это является спорным утверждением, поскольку с нашей точки зрения через изучение различных религий и мировоззрений без предварительного погружения в традиционную религию своей страны формируется мозаичность сознания личности, которой становится еще более сложно ответить на вопросы о поиске смысла бытия; кроме того, такой подход к изучению религии не способствует укреплению личности в традиционных ценностях, не формируют патристическое сознание личности.

В комплексном пособии для классных руководителей религиозного образования «Изучение религии в школе: национальный приоритет» Б. Хилла [244] утверждается, что изучение религии может дать молодежи смысл и цель, способствуя их развитию и давая им надежду в хаотичном мире, знакомя с традициями, на которых было выстроено общество. Поиск смысла и чувство принадлежности к определенному сообществу критически необходимы тогда, когда все традиционные источники смысла утратили свою власть, что привело к отрицанию ценности каждого индивидуума. Религиозные и моральные

убеждения крайне необходимы наряду с видением справедливости, мира и надежды. Молодежь должна быть ознакомлена с традициями, за которые выступает их общество. Добавим от себя, что это возможно лишь в том случае, если обучающийся вначале был погружен в изучение одной традиционной религиозной культуры.

Исследователи М. Чейтер и С. Эрикер [171] делают акцент на том, что уроки религии помогают ученикам подвергать сомнению устоявшиеся глобальные идеи и вырабатывать собственное мнение о необходимых изменениях. Д. Мьюир предполагает, что изучение религий способствует оттачиванию навыков критического мышления [273], что отражено в том числе в документах Управления по стандартам в области образования [43].

Связь между религиозным образованием и моральным воспитанием также занимает заметное место в аргументировании учеными ценности предмета религии в школе. Одна из целей преподавания этого предмета в Руководстве для религиозного образования от 2000 г. предполагает неизбежный контакт с моральными предписаниями, связанными с изучаемой религией: «Изучая проблемы внутри конфессий и между ними, учащиеся учатся понимать и уважать различные религии, убеждения, ценности и традиции и их влияние на отдельных людей, общества, сообщества и культуры» [42, с. 12]. Исследователь А. Райт видит в этом предмете возможность способствовать моральному развитию посредством проведения дебатов и анализа противоречивых утверждений об истине [333]. Однако стоит заметить, что научиться уважать различные религии и мировоззренческие позиции – это, во-первых, еще не свидетельство морального развития и воспитания человека, а лишь одно из его многочисленных нравственных качеств, и только их полнота и совокупность может быть характеристикой морально развитой личности. А, во-вторых, уважать различные религии и традиции можно лишь, любя и уважая религию и традиции своего народа, своей семьи. Не умея делать второе, невозможно научиться делать первое.

Исследователями также отмечается немаловажность роли религиозного образования и в расширении общегуманитарной эрудиции обучающихся. Оно дает представление о науке, искусстве, литературе, истории и современных местных и глобальных социальных и политических проблемах, которые исторически развивались в европейском пространстве, также, как и в нашей стране в контексте христианского вероучения и культуры [180].

Далее обратимся ко второй группе аргументов в пользу религиозного образования, относящихся к категории «инструментальных» – «общественно-политическая значимость». Они включают в себя межкультурное взаимопонимание [261]; повышение осведомленности о правах человека, включающих принцип свободы вероисповедания или убеждений; повышение терпимости к разнообразию [56]; продвижение сплоченности общества и противодействие религиозному экстремизму [284].

Исследователями предполагается, что обсуждение важнейших общественно важных тем, развитие понимания и уважения к плюрализму вероисповеданий может способствовать распространению демократических ценностей» [306, с.140], функционированию успешной плюралистической демократии [202], продвижению демократических идеалов свободы, терпимости и братства [330], а развитие идентичности посредством религиозного образования признается чуть ли не синонимом демократического гражданства [291].

Вместе с тем отмечается, и с этим трудно не согласиться, что ценность религиозного образования, заключающаяся в его демократическом потенциале, не однозначна, так как она может быть проявлена только при наличии определенных критериев. Во-первых, в рамках курса должно проводиться обсуждение религиозного и культурного плюрализма (в том числе и нерелигиозных мировоззрений), использование методов обучения, предполагающих активное участие учеников (например, в составлении программы, в предложении тем, обсуждении личного опыта). Во-вторых, религиозное образование должно основываться на надежной образовательной

системе (возможность объективного изучения, наличие общих исследовательских подходов, как и в отношении всех остальных академических дисциплин). Также оно хоть и должно содействовать нравственному развитию учащихся, но при условии, что моральное измерение религии будет изучаться в балансе с другими измерениями, без риска навязывания [291].

Однако в этом случае возникают следующие возражения: такое религиозное образование становится неполноценным или не пригодным для задачи подготовки детей к жизни из-за концептуально «вредного» теологического эссенциализма (точки зрения, что все религии являются выражением опыта, общего для всех людей, который приводит их к созданию религий [322]), из-за неоправданного включения нерелигиозных мировоззрений в программу курса [154].

Кроме того, попытки подогнать религиозное образование под принципы и ценности либеральной демократии также довольно проблематичны и дискуссионны. Когда изучение религии переходит от своей естественной религиозной парадигмы (библейско-теологический) к нерелигиозной философской («светской») или политической, возникает эпистемологическая путаница [226] и даже некий конфликт интересов. Во-первых, все дисциплины (психология, политика, феноменология и эстетика, а также естественные науки, социальные науки и философия), с позиций которых изучается религия после эпохи Просвещения, сводят ее к своему собственному наименьшему общему знаменателю, смотрят на нее через собственное понимание того, что есть знание (например, через феноменологическую, духовно-эмпирическую, философско-концептуальную, социально-культурную или историко-политическую парадигмы [225]). Взгляды этих дисциплин зачастую амбивалентны или даже антагонистичны религии. Таким образом, якобы объективный подход, прикрываясь категориями различных дисциплин, предлагаемых для изучения религии, оказывается ложно нейтральным и маскирует определенную повестку (светскую в смысле секулярную,

антирелигиозную и атеистическую) [224]. Как следствие, для религиозного образования создаются такие условия, в которых вере не остается места, а неверие процветает. Гэрон выражает сомнение в том, что рост общественного и образовательного признания значения религии в последние годы является симптомом контрсекуляризации, так как на самом деле это может быть свидетельством обратной тенденции – а именно, продолжающегося сокращения религиозных сфер влияния. В одной из его статей остро поставлен вопрос: «Если Бог вернулся, то на чьих условиях?» [218, с. 168]. Современное научное сообщество довольно часто опускает моральную ценность религиозного образования, игнорирует устремление религии «быть основанной на святой жизни», ее трансцендентность, и, скорее, использует как важный аспект на общественной арене (в том числе в сфере образования) с точки зрения политического дискурса (в спорах о гражданстве, демократии или правах человека) [226].

Одним из ключевых нарративов педагогики, вокруг которого вращалась большая часть недавней политики европейского общества в области здравоохранения и педагогики – в особенности до 2010 года – является идея социальной сплоченности [286]. Она была наиболее четко выражена, например, в обновленном Руководстве Департамента по делам детей и семьи [40], в котором упоминались обязанность школ способствовать консолидации общества и ценность религиозного образования как ключевого контекста для развития способности у молодежи понимать и положительно относиться к разнообразию, продвижению общих ценностей и борьбе с расизмом и дискриминацией. Управление по стандартам в области образования в отчете за 2010 год [57] также признало, что религиозное обучение стало важным вкладом в развитие осведомленности о религиях и формирование социальной сплоченности. Кроме того, интересной иллюстрацией к обсуждаемым выше вопросам могут послужить данные отчета Комиссии по религиозному образованию за 2013 год [247] и 2018 годы [180], которые зафиксировали на протяжении 1990–2012 годов стабильное повышение количества учеников 16–

18 лет, выбиравших предмет «религиозное образование» в качестве экзаменационного. Главным доводом в пользу изучения религий сами ученики называли именно возможность подготовиться к жизни в мультикультурном обществе, а не, например, духовное развитие или приобретение навыков критического мышления [273], что свидетельствует о том, что выбор ими данного предмета носит утилитарный характер. Предмет религии они выбирают исходя из конкретной практической пользы, но не рассматривают его в качестве инструмента, помогающего познавать традиционные ценности и способствующего их духовному и (или) нравственному развитию.

Стоит отметить, что убежденность в том, что изучение религий может способствовать консолидации общества и противодействию радикализации религиозных взглядов, укладывается в общеевропейскую канву построения безопасного инклюзивного общества и противодействия экстремизму, набравшему обороты в начале XXI века из-за миграционных волн из Азии и Африки, а также политики мультикультурализма, проводимой в странах Европейского Союза. К примеру, составленные в 2007 году экспертами европейских стран (включая Россию) Толедские руководящие принципы [56] сосредоточили внимание на так называемых проблемах безопасности и стабильности, в том числе связанных с религией, непонимание которых может привести к насилию и дестабилизации во всем регионе. Предлагая ограничиться неконфессиональным подходом в преподавании религии, исключаящим индоктринацию, как наиболее универсальным в условиях мультикультурализма, они видели позитивную роль обучения религии в формировании уважения к свободе вероисповедания каждого, а также в искоренении опасных стереотипов и недопонимания. Знание и понимание существующих верований, как полагают авторы – сторонники таких подходов, должны способствовать формированию терпимого отношения к различиям (которые будут неизбежно проявляться в условиях свободы вероисповедания), что важно для достижения сплоченности общества. Заметим, что события в странах Европы последнего времени, кризис идеологии мультикультурализма

как обострение противоречий между коренными жителями и инокультурными мигрантами показывают несостоятельность таких взглядов.

Стоит также отметить, что у взрослых попыток использовать религиозное измерение межкультурного диалога и образования в политических целях есть негативная оборотная сторона. Она заключается в появлении возможности наложить нормативные ограничения на законное выражение религиозных убеждений [319]. Как известно, курс на активное, непреклонное (а не пассивно-толерантное, как раньше) продвижение либеральной системы ценностей был заявлен еще в Мюнхенской речи британского премьера в 2011 году [128]. В обновленном руководстве по инспекции школ от 2014 года [25] был сформулирован список основополагающих ценностей, который должен учитываться в обучении детей в английской школе (ценности демократии, верховенства закона, свободы личности, взаимного уважения и терпимости к людям разных вероисповеданий и убеждений.). Хотя эти ценности не навязывают единообразия, они все чаще используются для определения внешних границ убеждений приемлемого гражданина и выступают в качестве активно продвигаемого ориентира [339]. Причем, это давление все чаще выходит за рамки простой риторики [319]. Одним из примеров проработки стратегии воспитания людей определенной формации (в данном случае – «демократической культуры») может послужить «Справочная система компетенций для демократической культуры» [161]. Этот документ должен предоставить образовательным учреждениям инструментарий для разработки, внедрения и оценки образовательных мероприятий на основе модели избранных компетенций, необходимых для принятия мер по защите и продвижению прав человека, для эффективного участия подрастающего поколения в «культуре демократии».

Таким образом, из обзора видно, что европейские страны рассматривают религиозное образование как средство, играющее значительную роль в гармонизации межкультурного взаимодействия и в профилактике

религиозного экстремизма. Их политическая риторика последовательно защищает связь между изучением различных мировоззрений и социальной стабильностью. На разных уровнях ведется непрерывный поиск способов воздействия, которые бы позволили подогнать поведение и образ мышления граждан под определенные лекала, используя школьную систему, в том числе религиозное образование. При этом отмечается, что движение к форме секуляризма с его ограничениями на приемлемые религиозные убеждения и практику, накладывает все более жесткие внешние ограничения на религиозный выбор родителей и создает особые трудности для фундаментальных религиозных убеждений [319].

Также исследователи [224] обращают внимание на всё большую «секьюритизацию» религии, что отражает общую тенденцию первой трети XXI века, когда проблемы безопасности распространяются за пределы узких или явных милитаристских областей и проникают в общественную сферу. Следствием этого вмешательства и так называемой «секьюритизации священного» может быть, как обеспечение процветания религиозного плюрализма, так и подавление религиозных форм жизни.

Несмотря на обширный массив аргументов в пользу религиозного образования, сторонники исключения или дальнейшего ослабления позиции религиозного образования в школьной программе, готовые оспаривать его важность, вводят в широкое обсуждение контраргументы, отрицающие ценность религиозного образования.

Во-первых, они считают необоснованным приписывание способности культивировать названные выше добродетели исключительно религиозному образованию. По их мнению, правильно составленная альтернативная учебная программа может взять на себя аналогичные функции, особенно, учитывая, что уже сейчас существуют предметы, которые также несут определенную нагрузку по развитию моральных качеств, воспитанию чувства социальной справедливости. В Англии к ним, в частности, относятся: а) «Гражданское воспитание» (Citizenship Studies). Этот предмет фокусируется на раскрытии

темы толерантности и социальных благ, которые приносит взаимоуважение между гражданами [173]; б) «Личное, социальное и медицинское просвещение» (ЛСМП или PSHE). Введенный в 2020 году, предмет ЛСМП изучает ментальное здоровье. Его целью поставили передачу подрастающему поколению знаний и практических навыков, которые необходимы для здорового и ответственного образа жизни [330]. Кроме этих предметов, школы, как считают противники религиозного образования, могут активнее задействовать и более косвенные способы воспитания. К ним можно отнести идеалы и дух школы (Ethos of the school), договор о взаимодействии семьи и школы (Home-school contract), особенности коммуникации между учителями и учениками; степень открытости администрации к мнениям и их потребностям и др. [173].

Во-вторых, современный формат религиозного образования фокусируется большей частью на теологических вопросах, в то время как социальная повестка дня, связанная с вопросами толерантности и взаимного уважения, гораздо шире. Эта группа исследователей выражает убежденность в том, что в рамках этого предмета должны также затрагиваться такие не менее острые темы как расизм, сексизм, социально-экономическое неравенство и другие противоправные формы дискриминации. Они также указывают, что из спектра тем, затрагиваемых религиозным образованием, выпадают:

а) такие насущные, по их мнению, для школьного возраста этические проблемы, как «стремление к физическим удовольствиям и комфорту, преданность учебе и поиск истины, вегетарианство, феминизм» [330, с. 155], а также «корректное отношение к тем, кто по-другому одевается, ведет себя, или говорит; или выделяется спортивными интересами, учебными достижениями; или имеет альтернативные представления о вере» [173, с. 68];

б) негативные грани религиозной повестки (фанатизм, преследования, нетерпимость, межконфессиональные конфликты и войны).

Помимо этого, выражаются сомнения в том, что просто факт знакомства с различными религиозными взглядами способен воспитать в учениках

взаимоуважение и толерантность [154, 171]. Приводится риск усиления и закрепления некоторых из религиозных стереотипов в процессе обучения вместо их тщательного анализа [321]. Дж. Уайт еще более решительно выбивает опору из-под ног религиозного образования, ставя вопрос о целесообразности любой попытки сделать стремление к истине целью образования, в отличие от, к примеру, подготовки детей к процветающей жизни или становлению ответственными гражданами [329].

Таким образом, обсуждение ценности религиозного образования в школе на протяжении XX–XXI веков является достаточно острым вопросом в общественном европейском поле. Причем, чем более нерелигиозным становится население, тем более ожесточенные дискуссии ведутся в этом направлении. Так, в Англии со времен Закона об образовании от 1944 года, когда изучение религии было объявлено «самостоятельным академическим предметом в своем праве, обоснованном первостепенной важностью фундаментальных вопросов, поднимаемых религией» [334, с. 27] до современного этапа, сменилось несколько педагогических концепций, о чем более подробно будет изложено во второй главе диссертации. Новые подходы были направлены на разрушение первоначальной нацеленности религиозного образования на воспитание учеников в христианском духе. Они стали продвигать необходимость смены конфессионального подхода на беспристрастное изучение разных религий, а в настоящее время стремятся размыть традиционное содержание включением информации об «аморфных верованиях» в соответствии с современной неолиберальной повесткой (феминизм, толерантность, вегетарианство, предпринимательство и эффективность и т.п.).

При обсуждении ценности предмета религии положительные суждения, которые могли бы поддерживать минимальную целостность вероучительной базы предмета, нивелируются незамедлительно вносимыми «прогрессивными» поправками. Например, с одной стороны, ценностью религиозного образования называется возможность развить собственные

взгляды на религию, рефлексировать, исследовать себя, свой внутренний мир. А с другой – это положение используется для внесения предложений по включению аморфных форм религиозности, которые якобы помогут лучше понять свои индивидуальные религиозные чувства. Несмотря на падение интереса к традиционным религиям, некоторая тяга людей к религиозной жизни осталась. Но на сегодняшний момент в качестве школьного предмета религии все чаще стал предлагаться не оригинал той или иной традиционной религии, а набор из всевозможных религиозных ритуалов, знаний, убеждений, механически составленный и собранный в произвольном порядке. Получается, что вместо формирования и воспитания в духе религии (в основном, христианской, как было ранее) с ее традиционными духовно-нравственными ценностями учащиеся могут составить «коллаж» – собственную религию из общемирового багажа религиозных знаний.

Также, например, утверждается, что предмет религии ценен, в том числе тем, что способствует продвижению демократических идеалов свободы, терпимости и братства через обсуждение важнейших общественно-важных тем, развитие понимания и уважение плюрализма вероисповеданий в британском обществе. На практике же оказывается, что попытки подогнать религиозное образование под принципы и ценности либеральной демократии также довольно проблематичны. Определенные условия, которые должны быть соблюдены (использование общенаучных исследовательских подходов, которые, порой, противоречат основам религии; формализованное определение внешних границ убеждений «приемлемого гражданина», все более жесткие внешние ограничения на религиозный выбор родителей и т.п.), могут подавить религиозные формы жизни.

С расщеплением традиционного образа религии для многих исчезает ценность религиозного образования, наличие предмета религии в школе стало терять смысл. Чем менее предмет религиозного образования основывается на самой религиозной жизни и воспитательных целях, чем настойчивее его трансцендентная ценность подменяется общеобразовательной и

политической, тем сложнее становится найти устойчивые обоснования для его изучения в школе. И это ставит новую задачу (или вопрос), которую четко сформулировал Л. Гэрон: «Вне рамок вероисповедания современное религиозное образование неизменно определяется отделением религиозного образования от религиозной жизни. Проблема современного религиозного образования остается: как обосновать предмет, когда он больше не основан на религиозной жизни?» [225, с. 80].

Процесс религиозного образования в России был прерван в 1917 году и возобновлен лишь в 1980-х годах XX века как возрождение многовековой традиции отечественного образования, при этом в российском поле научно-педагогических исследований до сих пор отсутствуют работы, в которых аргументированно и последовательно была бы обоснована ценность религиозного образования. Это может быть одной из причин того, почему до сих пор религиозное образование в государственных школах Российской Федерации не является нормой. На сегодняшний день в них изучается лишь в течение одного года (4 класс) курс «Основы религиозных культур и светской этики», включающий в себя шесть модулей по выбору: «Основ православной культуры», «Основы мусульманской культуры», «Основы иудейской культуры», «Основы буддийской культуры», «Основы светской этики», «Основы религиозных культур народов России». Противниками введения и (или) расширения данных курсов в содержании школьного образования в России как аргумент не раз высказывалось и продолжает высказываться мнение о том, что традиционные ценности можно прививать через иные предметы гуманитарного цикла, через полноценное выстраивание воспитательной работы в школе. Но при этом здесь упускается из виду то, что для обнаружения этих ценностей необходимы базовые знания о них, их природе, об аргументах в пользу их принятия, что, несомненно, способно дать только религиозное образование.

Таким образом, совершенно четко, рассуждая о ценности религиозного образования в школе, можно выделить в качестве важнейшей его

воспитательную функцию, поскольку при изучении той или иной религиозной культуры могут целостно, системно, последовательно и логично раскрываться традиционные духовно-нравственные ценности.

Важнейшим аргументом в пользу религиозного образования может быть также аргумент, который исходит из общепризнанного современной светской педагогикой принципа всестороннего развития личности, а, значит, следуя ему, личность имеет право на развитие своей духовно-религиозной составляющей, что должно обеспечивать школьное образование, если оно претендует на решение задачи гармоничного развития личности. С этой точки зрения религиозное образование вносит свой вклад в реализацию функции всестороннего развития личности, и стоит отметить, что никакой другой предмет школьной программы не может, кроме уроков религии, предоставить обучающимся возможность исследовать не только окружающий мир, но и свой внутренний, заглянуть внутрь себя, проанализировать в соответствии с нормами и идеалами той или иной религиозной культуры свои убеждения и ценности, искать и находить ответы на основополагающие вопросы жизни, дать подрастающему поколению разумное обоснование цели и смысла жизни, на которых строили свою жизнь, развивали культуру наши предки. И в этом отношении религиозное образование целесообразно было бы рассматривать уже не только как ценность, но и как национальный приоритет.

Следующим аргументом в пользу религиозного образования является социальная функция религиозного образования, в частности, на сегодняшний день оно призвано в том числе играть решающую роль как предмет, который своим содержанием и обращением к высоким нравственным идеалам и духовно-нравственным ценностям может быть противовесом риторике глобалистских идей и потребительского отношения к жизни.

Еще одним аргументом является расширение через содержание религиозного образования гуманитарной составляющей современной подготовки обучающихся, поскольку на уроках религии у них формируются знания о религиозных видах искусства, культуры, музыки, литературы, о связи

истории развития искусства, культуры, музыки, литературы с религиозным вероучением, что порой помогает глубже понять их контекст. Такого рода расширенное гуманитарное знание формирует более полноценное понимание мира. Эту функцию религиозного образования можно назвать культурно-просветительской.

Все вышеуказанные функции религиозное образование способно реализовывать при первоначальном углублении обучающихся в изучение (по выбору) одной из традиционных религиозных культур. Размывание традиционного содержания религиозного образования, как это происходит в ряде стран Европы и, в частности в Англии, через замену его содержания на мозаичное изучение различных религиозных культур, а в последнее время и мировоззрений (в том числе антирелигиозных, языческих и т.д.) приводит в итоге к утрате первоначальной нацеленности религиозного образования на решение задач духовно-нравственного развития личности обучающихся, на отказ от формирования как минимум представлений о традиционных духовно-нравственных ценностях, нивелируется процесс передачи этих ценностей от поколения к поколению, обучающиеся не имеют возможности погружения в культуру, историю своей страны, своего народа, которые во всех странах исторически развивались в контексте той или иной религиозной культуры. Происходит, таким образом, своего рода отказ от духовного наследия предков, что не способствует, в свою очередь, патриотическому и национальному (народному) воспитанию личности. Мозаичность в содержании религиозного образования не способствует и формированию фундаментальных основ мировоззрения личности, закреплению в ее сознании и поведении традиционных нравственных норм и правил жизнедеятельности, не способствует в конечном итоге сохранению идентичности нации.

Выводы по первой главе

В первой главе проведен анализ существующих подходов к определению понятия «религиозное образование», выполнена работа по выявлению его значимости (ценностного потенциала) и выполняемых функций. Исходя из поставленных задач, можно сделать следующие выводы.

Обзор сложившихся традиций понимания сути «религиозного образования» отечественными и зарубежными исследователями, показал, что в современной педагогической мысли отсутствует однозначное толкование термина «религиозное образование». В обобщенном виде причины этого включают в себя отличные друг от друга исторически сложившиеся формы существования религии в разных странах и в разные эпохи, различное отношение исследователей к религии, обусловленное их собственным мировоззрением, а также многообразие критериев, на которые опираются исследователи (педагогический подход, отношения между школой, государством и религиозными организациями, юридическая, философская, антропологическая или общетеоретическая парадигма, цели обучения и др.).

В большинстве случаев отечественные ученые понимают под религиозным образованием, реализуемое через включение личности в образовательную деятельность религиозной организации. Такое конфессиональное образование противопоставляют религиоведческому как светскому, в котором религия изучается как социальное или культурное явление, и которое имеет целью воспитание мировоззренческой, религиозной, национальной толерантности как отказа от истины в духовных и моральных вопросах. И.В. Метлик выделяет религиозно-культурологическое образование как часть религиозного по признаку участия в нем религиозных организаций. Целью ставится изучение определенной религиозной традиции, культуры в том виде, в котором она принята и понимается в соответствующей религиозной организации. Это предоставляет аутентичные знания без необходимости включаться в практическую богослужебную сторону религии, поэтому в настоящее время больше всего подходит для преподавания знаний

о религии в государственной и муниципальной школе по выбору семьи школьника, для удовлетворения потребностей семей, граждан, выражающих принадлежность или предпочтительное отношение к определенной религии. В Англии, как и в подавляющем числе стран Европы, религиозное образование на сегодняшний день в большинстве случаев обозначает научно-религиоведческое направление (обозначающее, скорее, философско-религиоведческое); светский («неконфессиональный») и открытый к нерелигиозным мировоззрениям и идеологиям подход.

При рассмотрении отношения к статусу религиозного образования, было выявлено следующее: обсуждение его ценности обрывает всё новыми доводами. Причем, чем более нерелигиозным становится население, тем более ожесточенные дискуссии ведутся в этом направлении. С одной стороны, политическая риторика большинства европейских стран последовательно защищает связь между изучением различных мировоззрений и социальной стабильностью, воспитанием демократических ценностей; подчеркивается ценность религиозного образования как самоценного аспекта гуманитарного знания. С другой стороны, уникальность и незаменимость религиозного образования отрицается. Утверждается, что похожие функции на себя могут взять другие гуманитарные предметы или даже самые общие аспекты организации образовательной деятельности. Также ставится под сомнение в целом целесообразность любой попытки сделать стремление к познанию истины (в ее различных формах) целью образования. Тенденция последних лет сместить фокус содержания школьного предмета религии с самой религиозной жизни и воспитательных целей ведет к тому, что трансцендентная ценность религиозного образования все более настойчиво подменяется абстрактно «общеобразовательной» и, фактически, политической. Соответственно, для европейского общества становится сложнее найти устойчивые обоснования для изучения религии в школе. Таким образом, непрерывность традиции преподавания религии в школе, свойственная для стран Европы, а значит, и удовлетворение

государственными школами образовательных потребностей граждан на изучение их детьми религии религиозной общины, к которой выражает принадлежность семья, в последнее время девальвируется.

В Российской Федерации обсуждение ценности религиозного образования в основном отсутствует в фокусе внимания современных научных исследований, что может быть одной из причин осторожного подхода к его реализации в современной отечественной государственной школе. Одновременно на основе изучения отечественного опыта религиозного образования, опыта его реализации и дискуссий о его ценности среди ученых в зарубежных странах можно говорить о его значении как средства формирования фундаментальных основ мировоззрения личности, ее приверженности традиционным духовно-нравственным ценностям, сохранения идентичности нации, но, с нашей точки зрения, при условии изучения обучающимися не мозаично представленных разнообразных религий и мировоззрений, а глубокого погружения школьников в содержание той или иной религиозной культуры. В этом случае религиозное образование способно выполнять функции: воспитательную; духовного и нравственного развития личности, что является необходимой составляющей их всестороннего гармоничного развития; социальную, обращая внимание общества на риски глобалистских идей и потребительского отношения к жизни; культурно-просветительскую, расширяющую горизонты гуманитарной подготовки обучающихся.

Понимаемое же как нейтральное философско-религиоведческое, предусматривающее получение знания о религии (религиях) с нерелигиозных мировоззренческих позиций, религиозное образование способно выполнять иные функции: познавательную, обеспечивая религиозную грамотность и формирование знаний обучающихся в области религии; коммуникативную, помогая диалогу представителей разных религий в современном мире; интегративно-профилактическую, способствуя гармонизации межкультурного взаимодействия и профилактике религиозного экстремизма.

ГЛАВА II. РАЗВИТИЕ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ШКОЛАХ АНГЛИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX–НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Прежде чем перейти к анализу развития религиозного образования в государственных школах Англии, обоснованию этапов этого развития и выявлению факторов, влияющих на их смену, сделаем необходимое уточнение по поводу путаницы, которая возникает при попытке провести границы административной или религиозной юрисдикции внутри страны/ стран.

Отличительной чертой Великобритании являлся постоянный кризис идентичности; заметим, что только в начале XXI века стали говорить о «британской религии» и «британском религиозном образовании». Но во многих областях разделение существует до сих пор. Дж. Пристли [299] приводит такие примеры: в международных футбольных соревнованиях Англия, Шотландия, Уэльс и Северная Ирландия выступают как четыре отдельные страны. При этом на соревнованиях уровня Олимпийских игр выступают две единицы: Великобритания (в которую входят первые три из этих стран) и Северная Ирландия. В некоторых других случаях эти страны на арену выходят в формате Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии. В данной работе мы сосредоточимся на особенностях религиозного образования Англии, принимая во внимание, что она считается страной, являющейся крупнейшей административно-политической частью Соединённого Королевства Великобритании и Северной Ирландии.

В отношении религиозной юрисдикции, известно, что монарх является главой Церкви Англии и Церкви Шотландии (пресвитерианской церкви Шотландии), но обе Церкви не находятся в общении друг с другом. В Церкви Англии монарх имеет формальное право назначать ее епископов, в Церкви Шотландии – назначает Верховного комиссара генеральной ассамблеи (высшего органа управления Церкви Шотландии). А Шотландская епископальная церковь является частью Англиканского содружества (всемирное объединение независимых поместных англиканских церквей), но

не имеет статуса государственной. Не менее запутанные отношения в Северной Ирландии. Римско-католическое архиепископство простирается на всю Ирландию (хотя ее территорию делят две отдельные страны), а протестантские церкви организованы в рамках национальных границ. Образование было организовано с учетом этих разделений, подразделяясь на Северную Ирландию, Шотландию и отдельным блоком – Англию и Уэльс.

2.1 Становление государственных школ и неконфессионального подхода в изучении христианства (1870–1943 гг.)

Как отмечал Н. Смарт, всеобщее образование в Англии корнями уходит в религиозное образование [315, с. 7], в котором центральной целью было воспитание христианина. До конца XIX века в Великобритании (в том числе, в Англии) государство не включалось в дело образования детей, обучение осуществлялось церковью в воскресных и церковно-приходских школах, а также в частных благотворительных школах. Преподавание было конфессиональным и проводилось в духе той деноминации, чьей религиозной общине принадлежала школа. Спектр школ начального образования состоял только из церковных (воскресных и приходских) и частных подготовительных (Preparatory schools). Последние были основаны благодаря развитию движения за просвещение бедных слоев населения. В 1811 году его запустило Национальное общество Церкви Англии (англиканские школы для приверженцев этой конфессии), в 1814 году оно было поддержано Обществом британских и иностранных школ [94, с. 96] (диссентерские школы, в которых не было приверженности к обучению детей в духе определенной конфессии, ученики обучались единым основам Христианства). К середине XIX века возникли также школы, основанные методистским Эслейнским обществом и Католическим комитетом школ для бедных [228]. В середине XIX века чартисты основали первые бесплатные школы со светским обучением [63].

Особенностью британской религиозной политики является терпимость и уважение к личным правам и убеждениям. Эти черты утверждались еще с зарождения Англиканской церкви и парламентской демократии [97] – предположительно в силу пестроты конфессионального ландшафта островного государства. Основными предпосылками к введению принципа веротерпимости в образовательной политике стали неоднородность традиций внутри национальной церкви и отсутствие у нее монопольной власти.

Внутри Церкви Англии сталкивались различные идеологические убеждения, берущие начало как от католицизма («Высокая Церковь» или англокатолицизм), так и от протестантизма («Низкая Церковь», «евангелическое» направление). Возникло течение близкое либеральному протестантизму или католическому модернизму («Широкая Церковь»), которое в настоящее время вылилось в такие либеральные направления, как «теология освобождения» (теология и социально-политическая проблематика), «феминистская теология», а также привело к возникновению реакционного движения консерваторов – «радикальной ортодоксии» – выступающих за отказ от безусловного приоритета либеральных ценностей [97]. Учитывая разнородность течений, монархи стремились придерживаться «среднего пути» (*Via media*) реформации Церкви. Доктринальная неопределенность этого пути предоставляла возможность для маневрирования королевской власти между различными течениями англиканства [97]. Этот компромисс позволял им привлекать к себе большее количество сторонников.

Поддержка национальной церкви на государственном уровне достаточно широка. Монарх, коронуемый Церковью, является ее формальным главой. Он назначает церковных иерархов, имеет право осуществлять контроль над богослужениями, выполняет роль верховного судьи в делах Церкви. Также Церковь Англии обладает привилегиями, в которых отказано другим деноминациям (присутствие епископов в Парламенте; наличие статуса благотворительной организации; государственный статус христианских праздников, финансовая поддержка религиозных школ и т.д.) [97].

Церковь Англии играла ключевую роль в развитии английского образования с момента его зарождения до наших дней [264]. Она часто отождествляла образование детей страны с частью своего «христианского долга» [170, с. 476], и, следовательно, стремилась сохранить контроль над образованием в своих интересах [145]. Однако фактор покровительства королевской власти не играл решающей роли. Влияние Церкви Англии исторически ограничивалось конкуренцией с другими влиятельными церквями. После принятия в 1689 году «Акта о веротерпимости» радикальные протестанты (нонконформисты) – баптисты, пресвитериане, квакеры, методисты и другие, не принадлежавшие к умеренно-протестантской государственной Церкви Англии, существовали в государстве на легальных основаниях [127]. Помимо этого, определенную роль играли общины из бывших колоний Британской империи и мигрантов с Ближнего Востока.

Как отмечает Н. Фэнкорт [201], в начале XIX века были выработаны два основных правовых принципа, которые легли в основу законодательного акта от 1870 года. Первый принцип гласил, что религиозное образование было правом, на которое школа не посягала (для детей, работающих на фабриках, для детей в исправительных учреждениях и т.д.). Согласно этому принципу, родители могли воспитывать детей в соответствии со своими собственными религиозными убеждениями. Второй принцип защищал право не подвергаться никакому религиозному образованию, кроме своего собственного. Эти принципы признавали значимыми убеждения родителей и конфессиональные различия между двумя признанными национальными церквями.

На протяжении XIX века в Англии формируется законодательство о школьном образовании. Проводится разделение религиозного образования от остальной части учебной программы, в 1860–х годах (акты от 1868 [38], 1869 [28] и 1870 годов [27]) закрепляется место религиозного образования в школьном образовании в независимых, грамматических и всех начальных школах. Возникают движения, борющиеся за доступность образования для рабочих (чартисты) и реформирование системы школьного обучения.

Влиятельность приобретает Лейбористская партия (1906 год), объединившая представителей Фабианского общества, Социал-демократическую федерацию, Независимую рабочую партию, Британский Конгресс тред-юнионов. Представители этих движений выступали за доступность светского обучения, установление обязательного школьного возраста до 14 или 16 лет, запрета на трудовую деятельность детей и подростков до 16 лет [65].

Периодизация формирования системы современного религиозного образования Англии среди исследователей [154, 219, 278] чаще всего основывается на трех ключевых законодательных актах, которые меняли и педагогическую парадигму, разграничивая важные вехи: Законы об образовании от 1870, 1944 и 1988 годов.

Некоторые ученые подвергают сомнению обоснованность опоры исключительно на данный «триумvirат». К примеру, Н. Фэнкорт [201], считает, что законодательная история религиозного образования представляет собой скорее прогрессивное развитие, чем кардинальные изменения. Такие редко упоминаемые законы как Закон о бедных от 1834 года [37], Закон о финансируемых школах 1869 года [28], Закон об образовании 1902 года [20], Закон об образовании 1936 года [23], а также Закон о школьных стандартах и рамках 1998 года не менее важны в контексте религиозного образования [47].

Тем не менее, для удобства анализа развития предмета религии с конца XIX века по настоящее время примем приблизительные периоды, ориентируясь на эти три поворотных законодательных момента.

Закон о начальном образовании (Закон Форстера) от 1870 года под воздействием факторов, связанных с религиозным плюрализмом и включением государства в сферу образования закрепил положения о том, что религиозное образование разрешено, но не является обязательным, а также о преподавании неденоминационного (внеконфессионального) религиозного образования. Значение этого Закона скорее не в новых принципах религиозного образования, а в распространении существующих на обязательную школу.

Как учащиеся, так и учителя получали право на отказ от уроков религии, а светские школы могли и вовсе не включать их в свою программу (в силу традиций этим правом практически не пользовались [146, с. 12]). Подход «исходил из признания свободы учащегося в выборе веры и конфиденциальности его религиозных убеждений» [93, с. 21]. Факт посещения или не посещения воскресных школ никак не должен был влиять на прием ребенка в школу. По заявлению родителей дети могли быть освобождены от посещения уроков религии и коллективных богослужений [27]. Один из подразделов касался практического вопроса составления расписания, требуя, чтобы богослужение и религиозное образование были либо в начале, либо в конце дня, чтобы отказ от посещения был простым и легко осуществимым. На практике в силу традиций правом на отказ чаще всего никто не пользовался [146].

Закон устанавливал запрет на преподавание в государственных школах любых религиозных формул, характерных для какой-либо конкретной деноминации, то есть в преподавании религии впервые предлагался недеминационный подход. Такое положение было закреплено в статье закона 1870 года, добавленной В. Каупером-Темплом: «Ни один религиозный катехизис или религиозный формуляр, характерный для какой-либо конкретной конфессии, не должен использоваться для преподавания в школе» [27, с. 448]. При этом до 1988 года конфессиональность обучения сохранялась.

Иными словами, в Англии сложилась специфическая форма конфессионального, но неденоминационного (внеконфессионального) религиозного воспитания (Religious Instruction). Оно заключалось в изучении общих фактов из Библии, то есть ученики на уроках знакомились с «общехристианскими истинами Библии вне конфессиональных догматов» [66, с. 18]. Такое построение содержания было заимствовано из протестантских источников и называлось еще «гражданской религией» (Civil religion) [166]. Дж. Халл характеризовал внеконфессиональный подход как использование «программ церковных школ, но с устранением конфессиональных

особенностей» [250, с. 74]. То есть обучение носило светский характер, устраняло опасения различных деноминаций в использовании предмета религии в миссионерских целях конкурирующими общинами, могло стимулировать детей к самостоятельному выбору религии в дальнейшем. По словам Ф.Н. Козырева, неденоминационный подход в конце XIX века создал предпосылки для того, чтобы Англия стала родиной неконфессионального религиозного образования [94].

С реформы 1870 года начинается становление национальной системы государственного всеобщего начального образования [66] и рождение современной системы образования в Англии. Государство стало главным источником финансирования образовательных учреждений. Эти изменения стали важным фактором, определявшим развитие религиозного образования на этом этапе. Благодаря появлению двух типов государственных учебных заведений расширился существовавший прежде сектор начальных школ. К первому типу относились начальные школы, предоставлявшие светское образование (Public elementary schools). Они подчинялись государственным центральным контролирующим органам образования – школьным советам (School board). Позже (после упразднения в 1902 году школьных комитетов) – управление перешло к местным образовательным органам: школьным советам графств и округов (LEA – Local education authority). Ко второму типу принадлежали начальные школы на частичном государственном субсидировании – церковные школы, добровольно перешедшие под контроль школьных советов (Provided schools) [146, с. 14].

Важным ключом к пониманию процессов развития теории религиозного образования могут служить учебные планы по предмету религии. А. Белл утверждает, что они «представляют собой историческую запись взглядов на преподавание религии со значительной ясностью и временной точностью» [163, с.177]. В этот период до 1944 года «цель религиозного образования может быть определена в широком смысле как дать возможность молодому

человеку найти смысл в своем опыте в результате принятия ценностей христианства» [187, с. 9].

Программы стали согласовывать на местном уровне с религиозными общинами (поэтому их еще называют «согласованные учебные программы», LAS). Некоторые из них получали большее распространение и принимались несколькими школами или даже округами. Одной из первых таких значимых и относительно популярных программ была Кембриджширская от 1924 года [230], составленная консультативным комитетом, в котором принимали участие директора школ, церковнослужители и ученые. Там, где использовалась эта согласованная программа, представители Церкви Англии с большей охотой готовы были передать свои школы под контроль местных властей, так как согласование проходило при их участии. В целом, баланс религиозных взглядов и приверженность определенным конфессиям, выраженных в программе, в зависимости от региона сильно варьировались, что отражало местный религиозный ландшафт.

Упомянутые выше ключевые принципы религиозной свободы и основные элементы учебной программы также учитывались на следующем этапе консолидации и расширения школьного образования за пределы начальной школы. В 1902 году они были обозначены как необходимые при формировании новых местных органов управления образованием (LEA) [20], секторов дополнительного (Further education) [50] и высшего образования (Higher education) [22], а также школ непрерывного образования (Continuation schools) [21]. Дальнейшим развитием образовательной политики стало введение различия между религиозным и секулярным в школьное образование [20], поскольку местным комитетам (советам графств и округов) теперь отводился контроль над всем секулярным обучением. Местным комитетам могли устанавливать ставки местных налогов, «создавать новые средние и технические школы, развивать существующую систему начальных школ» [126, с. 30]. Кроме того, они отвечали за оплату труда учителей, повышение их квалификации и оснащение школ.

Далее можно наблюдать усиление контроля над учебной программой со стороны государства в лице местных комитетов. В частности, благодаря Закону об образовании 1936 года [23] состоялось юридическое признание согласованных на местном уровне учебных программ для государственных школ. В законе излагались положения о праве на отказ от обучения религии, в качестве возможной замены предлагались уроки на основе учебной программы местных комитетов. Так, к примеру, если ученик церковной школы, финансируемой государством (State-funded church school), хочет, но по каким-то обстоятельствам не может посещать уроки религии в другой школе (например, контролируемой местным комитетом (Schools provided by the authority)), такие уроки должны быть обеспечены ему в его церковной школе. Следствием этого принципа было то, что церковные школы оказывались в ситуации, когда им необходимо было вводить две или более учебных программы по предмету религии. При этом у учеников все равно оставалось право покинуть любую школу ради получения религиозного образования в другом месте. Данное положение создало основу для утверждения высокой степени индивидуализированной свободы в религиозном образовании.

С включением государства в вопросы образования быстрой централизации этой сферы, как в некоторых других странах Европы, не произошло [94]. Но появление сектора государственных начальных школ как альтернатив частным создало так называемую дуальную систему образования Англии, что привело к постепенной утрате значимости религиозного обучения [94]. В отношении процесса секуляризации М.С. Стецкевич отмечает, что на рубеже XIX–XX веков это понятие было связано как с процессом «перехода церковного имущества под светский, государственный контроль», так и с процессом «постепенного освобождения индивидуальной и общественной жизни от доминирующего влияния религии и религиозных институтов» [127, с. 53]. Расцвет антиклерикальных настроений был, в целом, характерным явлением для Европы того времени. Примерами тому могут служить законы об отделении школы от Церкви во Франции (1905) и России (1918) [93]. Но в

Англии такого радикального разрыва с церковью не произошло, предположительно благодаря тому, что доминирование государственной церкви было смягчено наличием множества других деноминаций (в т. ч. христианских).

Среди факторов, ведущих к секуляризации в контексте Англии можно назвать такие как включение государства в образование, индустриализация, научно-технический прогресс и урбанизация. Но более влиятельным фактором оказалось, скорее всего, наличие широкого религиозного выбора [189] для населения. Было замечено, что в тех городских районах, которые характеризовались религиозным разнообразием, «национально-культурная идентичность подвергалась более серьезным вызовам» [127, с. 58]. То есть растущая секуляризация, снижение посещаемости церкви в Англии были также одним из следствий постепенного сведения роли основной религии в Англии до роли одной из деноминаций. Церковь Англии (“Church”) «всё в большей степени утрачивала свое исключительное положение и, сохраняя государственный статус, тем не менее, фактически превратилась в деноминацию, то есть церковную структуру, борющуюся за влияние с другими организациями (в данном случае – прежде всего, диссентерскими, “Chapel”) в условиях плюралистического общества» [127, с. 55].

Первый период длился до времени масштабных исторических событий 1940–х годов и принятия нового закона об образовании и основной его характеристикой стало вступление нового участника в отношения между школой и Церковью – государства, что привело к перераспределению степени влияния на сферу религиозного образования со стороны Церкви, общин и государства.

Итак, в конце XIX века начинает меняться изначальное положение дел, при котором существовали только церковные школы и, соответственно, религиозное образование подразумевало катехизацию и индоктринацию, уроки религии проводились представителями Церквей, а содержание обучения определялось только религиозной организацией. Уроки религии всё

еще назывались «религиозным воспитанием» (Religious Instruction), что позже с изменением обстановки поменялось на более нейтральное «религиозное образование», и подразумевали воспитание в духе христианства, что пока прочно ассоциировалось с национальным образованием. Религиозный плюрализм и усиление государственного влияния способствовали принятию решений, которые законодательно закрепили неконфессиональный подход (пока только в школах, не принадлежащих церквям), а также ввели принцип «свободы совести». Положения о праве учеников выбирать подходящую учебную программу по предмету религии и даже менять школу в поисках удовлетворяющего религиозного образования заложили потенциал для создания лоскутного одеяла индивидуального религиозного образования на более поздних этапах.

Государство начинало играть более активную роль в образовании, постепенно становясь главным источником финансирования как церковных, так и появляющихся государственных школ, контроль над которыми поручили местным комитетам [146]. В 1924 году начали появляться первые согласованные как с религиозными общинами, так и местными комитетами учебные планы по предмету религии.

Все эти нововведения подточили незыблемый прежде фундамент конфессионального религиозного образования в Англии и создали предпосылки для изменений в содержании, целях и принципах обучения религии, «легитимизировали» обсуждения его возможной отмены в последующие десятилетия.

2.2 Трансформация религиозного образования и обоснование новых методологических подходов его реализации (1944–1987 гг.)

Отсчетом следующего этапа развития религиозного образования в Англии можно считать принятие Закона об образовании 1944 года. Охарактеризуем его кратко как укрепление позиции религиозного образования в школах на законодательном уровне в связи с рядом исторических событий и последующий упадок религиозного образования в послевоенное время. Далее приведем обзор изменений в школьном религиозном образовании Англии на этом этапе.

Критический настрой в отношении религии в образовательной системе был нарушен в 1940-х годах, когда общество получило сильнейший импульс для пересмотра своего отношения к религиозному образованию [93]. Появились новые факторы, повлиявшие на «эволюцию» религиозного образования. Среди них в первую очередь стоит отметить Вторую мировую войну, а также общие интеллектуальные и культурные изменения в послевоенную эпоху. Во время Второй мировой войны 1939–45-х годов религия в школах пользовалась значительной общественной поддержкой. Согласно опросу Gallup, от 1944 года, 56 % населения Великобритании были согласны с тем, что «религиозному образованию следует отводить более определенное место в жизни и работе школ» [146, с. 17]. Эти данные, в том числе, поддерживали положения о религиозном образовании в школах, прописанные в правительственном политическом документе «Реконструкция образования» (1943 г.) [146, с. 17]. Причины такого решения отчасти проистекали из ощущения, что христианство способно укрепить демократическое устройство страны на фоне роста тоталитарных идеологий в Европе, репрессировавших церкви [93].

В 1944 году был принят Закон об образовании (Акт Батлера), который во многих отношениях иллюстрирует отождествление церковного и национального образования в то время. Сделанные в нем замечания о месте христианства в обществе предполагают, что дети воспитываются в

христианских семьях и что родители хотят, чтобы школы способствовали христианскому воспитанию их детей [301].

Законодательная сфера действия Закона об образовании 1944 года была значительной. Он обеспечил бесплатное среднее образование для всех детей, повысил возраст окончания школ до 15 лет (позже до 16 лет), стандартизировал учебные программы (согласованные учебные программы) и переформатировал структуру школьного обучения. В соответствии с возрастом, способностями и пристрастиями детей была внедрена процедура отбора на уровне местных органов. По его результатам детей распределяли в три разных типа школ. Около 20 % учеников [146, с. 18] попадало в гимназии (Grammar schools) и средние технические школы. Остальные попадали в средние современные школы (Secondary modern schools), которые готовили кадры для менее квалифицированных рабочих мест [75].

В этот период укрепились дуальная система образования, которая была выгодна обеим сторонам. Церковные школы получали государственное финансирование, но при этом сохраняли свои здания и имущество (в 1944 году Церквям принадлежал 51 % школ). Государство осуществляло административное управление и получало контроль над содержанием светских предметов.

Церковные школы в новой системе подразделялись на две категории:

1) «получавшие помощь» (Aided): взносы фонда или траста религиозной организации на строительство школы, покупку участка были выше, но степень свободы, предоставляемой в школьном богослужении и религиозном образовании, была больше. В руководящем органе фонда большинство составляли представители Церкви. Эти школы могли предлагать конфессиональное обучение, проводить причастие и организовывать посещение богослужений в местной приходской церкви в составе школы [52]. Но, к примеру, учебные программы в силу подверженности культурному влиянию (а не из-за юридических ограничений) ориентировались на общепринятые, согласованные на государственном уровне;

2) «контролируемые» (Controlled): взносы на расходы по строительству школы не вносились, но степень свободы и религиозное образование были сокращены. Представители церкви в руководящем органе (фонда/траста религиозной организации) составляли меньшинство.

Римско-католическая Церковь выбрала для своих школ первый вариант получения помощи. Англиканская церковь выбрала оба вида статуса. Результатом такого выбора стало то, что соотношение между окружными школами, школами, которым оказывается помощь, и школами, находящимися под контролем, сильно различалось в разных частях страны. Заработная плата учителей обоих видов церковных школ покрывалась государством.

Закон 1944 года часто называют «вехой» в области религиозного образования [182]. Предыдущий закон из указанного «триумvirата» исследователи характеризовали как «первый Закон об образовании» [299, с. 1003], «инклюзивный и антидискриминационный» [154, с. 55], но параллельно маскирующий «проблему педагогических основ» [219, с. 109]. Законодательство же середины XX века, по утверждениям ряда исследователей, было призвано «вдохновлять христианскую веру и приверженность христианской церкви» [163, с. 178]. Интересно, что в Законе не было прямого указания на конкретную религию, которой следовало обучать. Этот факт, возможно объясняется тем, что для того периода было характерно представление, что «христианство было единственной верой, с которой, вероятно, столкнутся ученики, о которой их, следовательно, необходимо просвещать» [187, с. 3]. Также из анализа программ того времени, явно следовало, что все они были посвящены изучению «Священного Писания и истории христианской церкви, и это, вне всякого сомнения, то, чего добивались законодатели» [184, с. 16]. Таким образом, в этот период существовало консенсусное христианство» [299, с. 1003], религиозное образование пока еще носило ярко выраженный христианский характер [146].

Также этот закон подчеркивал прежнюю норму о том, что «местные школы должны были преподавать христианство, но лишенное каких-либо его

конфессиональных особенностей» [271, с. 22]. То есть запрет на конфессиональный характер предмета в государственных школах сохранялся.

Актом впервые была законодательно закреплена обязательность религиозного образования. Но при этом институциональная религиозность уравновешивалась родительской свободой вероисповедания. То есть в образовательной политике Англии фактически поддерживалось потенциальное «лоскутное» одеяло из религий, а не консенсусное христианство.

Положения предыдущих законов, касающиеся свободы совести и свободы в выборе, как и где могло проходить религиозное обучение, сохранились. По выбору ученика и согласованию с родителями и администрацией школы можно было: а) получать религиозное образование, предоставляемое своей школой; б) получать его в другой школе/ религиозном учреждении, если учебная программа по этому предмету не соответствовала религиозным взглядам семьи; в) просить выделить возможности для богослужения или получения образования в соответствии с принципами определенной конфессии (изначально не преподаваемой в данной школе) на территории своей же школы, если это не влекло за собой расходов со стороны местного органа образования; г) по заявлению родителей ученик мог быть освобожден от занятий по религии без необходимости посещать что-то альтернативное.

Примечательно, что местные власти могли утвердить более одной учебной программы для определенных школ или даже типов учеников (то есть в рамках одной школы для разных учеников могли действовать разные учебные программы – или ученики могли покидать школу для получения религиозного образования в другом месте [201]).

При этом в обратном направлении, положения также защищали религиозное образование. К примеру, было указано, что «местные органы образования не должны давать никаких указаний относительно светского обучения, которые могли бы препятствовать обеспечению разумных условий

для религиозного обучения в школе во время школьных занятий» [24, с. 21]. Также было «запрещено давать указания, которые бы помешали ученику получать религиозное обучение в те часы, которые были обычно отведены для этого» [24, с. 21].

Согласно данным Института христианского образования от 1954 г. правом отказа чаще пользовались семьи, принадлежащие к определенным религиозным группам [41]. К ним относились: агностики, христодельфиане, представители сект «Христианская наука», Свидетели Иеговы, римские католики, адвентисты седьмого дня, представители Церкви Англии, плимутские братья, неконформисты. В целом же, процедура принятия согласованных программ предполагала создание баланса в религиозном, образовательном и политическом представительстве.

В период примерно с 1944 по 1965 годы местные комитеты активно проявляли себя в разработке учебных программ в ответ на принятие Закона об образовании 1944 года, который содержал специальные предписания, касающиеся этого вопроса. Обязательное обучение религии должно было предоставляться в соответствии с согласованной на местном уровне учебной программой: каждый местный орган власти должен был либо самостоятельно ее составлять, либо перенимать уже готовую у других округов. Стороны, допущенные к согласованию (так называемая «конференция»), включали в себя представителей Церкви Англии, других религиозных конфессий, местных властей и организации учителей. Также начали создаваться постоянные консультативные советы по религиозному образованию (SACRE) на местах.

Как упоминалось выше, с середины 1940-х по 1960-е годы программы были христианскими по содержанию и конфессиональными по цели. Об этом прямо заявляли в методических документах. Другие религии в тот период не изучались, но могли упоминаться в виде исключения. Во введении к Кембриджширскому согласованному учебному плану 1949 года говорилось: «Парламент решил, что обучение христианской религии должно быть

признанной и неотъемлемой частью нашей государственной системы образования» [208, с. 28], а в Бирмингемской программе от 1962 года было написано: «Мы говорим о религиозном образовании, но имеем в виду христианское образование. Цель христианского образования заключается в том, чтобы у наших детей состоялась встреча с Иисусом Христом» [208, с. 29]. В целях Линкольнширской программы 1964 года значилась евангелизация – привести школьников к личному познанию Христа [231].

В Миддлсекской программе от 1948 года обозначались принципы, отражавшие представление о правильности христианского учения, правильных отношениях между Богом и человеком [230]. Целью обучения было подготовить гражданственность, основанную на христианском самосознании, так как предполагалось, что Британия – это христианское общество. Содержание предмета полностью строилось на Библии. Так, например, для 11-летних детей предлагался курс из двух разделов. Первый («Жизнь Христа») был посвящен фактам о Святой Земле того времени (включая бытовые, религиозные и политические обстоятельства). В него также входила серия материалов для чтения, разбитая на темы: «Рождение и ранняя жизнь Иисуса», «Подготовка к служению Иисуса», «Начало служения Иисуса» и др. После каждой серии предполагалась дискуссия, которая помогала связать изучаемое с личным опытом и современной жизнью. Вопросы для обсуждения могли включать такие как «Важность бесхитростной, чистосердечной жизни», «Терпимость к другим людям, пытающимся делать добро», «Нетерпимость к привычкам, портящим характер», «Стойкость и выносливость» и т.п. Второй раздел («История Израиля до падения царства») включал такие темы как «Моисей и основание нации», «Завет», «Период пустыни», «Завоевание Палестины», «Конфликт с филистимлянами», «Установление царств» и др.

В программе города Йорка от 1948 года говорилось о религиозной грамотности как неотъемлемом условии образованности ученика, прямо сообщалось о пропаганде традиционных христианских ценностей и

религиозной социализации (помощь в приобщении к жизни прихода, без которой дети потеряют «значительную часть религиозного учения и вдохновения» [230]). Она была сходна с методическими рекомендациями Миддлсекской программы в плане предоставления справочной информации, но отличалась тем, что не предполагала вопросов для размышления над связью между библейскими историями и современными реалиями. В учебной программе содержались рекомендации для детского сада, младших и средних школ. Материал для учеников от 11 лет был разделен на три части: «Ветхий Завет как подготовка к пришествию Христа», «Жизнь Иисуса в связи с его временем и страной» и «Герои Царства».

В целях программы местных комитетов таких административных единиц как Карлайл, Камберленд и Уэстморленда (1951 г.) значилось научить жить в служении Богу через организацию жизни школы по подобию христианской общины. Материал по большей мере также был историческим, но отдельные разделы позволяли провести связь со своим жизненным опытом («Поиски Бога», «Чего Бог хочет от нас», «Наша неудача и ее исправление»). Интересен раздел с библейскими текстами, которые служат иллюстрацией учения Иисуса о молитве, отцовской заботе, добрососедстве, прощении и т. д.

Таким образом, программы до 1960-х годов были нацелены на приобщение детей к христианской вере, в большей степени были информативными и содержательно основывались на библейских сюжетах. Но тем не менее исследователи 1960–1970-х годов видели их якобы недостаток в том, что они ставили своей целью пропаганду [313] и не учитывали потребности или способности (лингвистические, психологические, интеллектуальные) детей [184].

Одним из значительных нюансов определения религиозного образования было его использование в качестве зонтичного термина. Религиозное образование во всех типах школ теперь должно было включать в себя два обязательных элемента. Первый элемент – Religious Instruction («религиозный инструктаж / религиозное воспитание/ религиозное обучение»

– представлял из себя собственно уроки религии. Вторым элементом – Collective Worship («религиозное богослужение») – ежедневные акты коллективной молитвы или обсуждений нравственных вопросов.

Специальных предписаний относительно богослужения не было предусмотрено только для религиозных школ, которые проводили его в соответствии со своими уставными документами и догматами. Для светских школ была разработана примерная общая схема проведения службы, обязательной для исполнения даже в тех школах, где действовал принцип «свободы совести». Это коллективное богослужение могло состоять из пения гимнов и молитв, и небольшого выступления сотрудников школ (например, директора). На проведение мероприятия закладывалось около пятнадцати минут, оно носило общехристианский характер (не подчеркивающий принадлежность к какой-либо определенной деноминации). Интересно, что в чуть более позднем документе – в отчете Даремского университета от 1970 года – подчеркивалась значимость именно практической стороны религиозного образования. В нем утверждалось, что религиозное понимание невозможно развить без получения опыта богослужения [52]. Право учеников на уклонение от участия в богослужении по заявлению родителей сохранялось в обоих типах (светских и религиозных) школ [146, с. 17].

В целом, Закон от 1944 г. закрепил юридически и обосновал положения, которые были уже выдвинуты в предыдущих законах [248]. На основании вышеизложенного, можно заключить, что в рассматриваемый период религиозное образование несмотря на то, что было неконфессиональным и не имело ярко выраженной направленности к какой-либо одной деноминации, главной целью на практике имело воспитание учеников в христианском духе. Общественный консенсус военного периода позволил закрепить главенствующее положение христианства в школьном религиозном образовании на законодательном уровне, закрепив в учебном процессе два обязательных компонента (теоретический и практический). Отличие от предыдущих законов (от 1870, 1902 и 1936 годов), заключалось лишь в том,

что он сделал этот предмет явно обязательным (в большей степени посредством описания вреда в случае отказа от этого предмета).

Также введение согласованных программ и процедура их принятия стала шагом к упорядочиванию содержания предмета и способствовала постепенному приходу к некоторому единообразию. Однако гарантированное право для учеников выбирать разные согласованные учебные программы сохранило потенциал для разнообразия в обеспечении религиозным образованием.

Утвердившаяся дуальная система в некоторой степени ограничивала пределы и диапазон предоставления религиозного образования в церковных школах, которые уходили под полный контроль государства. При этом школы, которые только частично финансировались правительством, сохраняли значительную свободу в решениях, касающихся форм и содержания этого аспекта образования.

Таким образом, законодательные инициативы и общественные настроения в определенной мере заморозили на какое-то время вопросы отмены или радикальных изменений в религиозном образовании, связанных с ростом антиклерикальных настроений конца XIX–начала XX веков и возможностями уклонения от него, которые впервые появились благодаря реформе Форстера.

Но несмотря на то, что правовая база организации религиозного образования не менялась вплоть до Закона об образовании 1988 года, общие интеллектуальные и культурные изменения в Великобритании послевоенного периода постепенно перестраивали содержание предмета и педагогическую практику.

Начальные этапы следующей законодательной реформы 1988 года были запущены уже в 1960–1970 годах, поскольку в то время научная общественность пришла к определённом консенсусу в отношении того, что механизмы текущей законодательной программы нуждаются в модернизации [214]. Этот период выделяется многими исследователями как один из

наиболее ярких, творчески интенсивных в деле теоретического осмысления религиозного образования [162, 182, 249, 234]. Последующее введение мировых религий в содержание уроков вызвало необходимость настолько переосмыслить его суть, что, по убеждению Дж. Халла, привело к рождению совершенного нового предмета [249].

Среди факторов, повлиявших на развитие религиозного образования в конце 1960–80-х годов, можно выделить следующие: смена политического курса, экономический и мировоззренческий кризисы (продолжающаяся секуляризация общества и снижение доли последователей религий, прежде всего, христианских деноминаций), развитие теологической мысли, социальные движения, образовательные инициативы, методологическая работа религиоведов и другие.

Важным обстоятельством, имевшим значение для религиозного образования, является мировоззренческий кризис и смена государственной идеологической программы. В 1970-х годах обострились многие проблемы, которые были связаны как с политическими (постколониальный кризис лидерства британской элиты в мире и внутри страны), так и с экономическими изменениями (постепенное разрушение концепта «общества изобилия», появившегося в 1950-х годах). В социальной сфере проходил слом традиционного уклада, связанный с урбанизацией и распадом общин, частыми стали забастовки профсоюзов, а также усилилась протестная направленность молодежных субкультур. Распространились идеи индивидуализма и раскрепощения человеческой личности.

Идеологические изменения не могли не отразиться на роли церкви в обществе. С утратой колониальных земель произошла и частичная утрата влияния государственных церквей (Церкви Англии и Шотландской пресвитерианской) [263]. Одним из ярких индикаторов этой тенденции стало получение Католической церковью беспрецедентной государственной помощи, до этого существовавшей на территории Соединенного Королевства в условиях достаточно стесненных [263]. По стране в целом отмечалось резкое

сокращение посещаемости Церкви, рост нехристианских религиозных сообществ (особенно исламских и индуистских), а также популярность альтернативных философских систем и нерелигиозных форм духовности, светского (секулярного) образа жизни.

1970–90-е годы XX века стали временем правления партии консерваторов (М. Тэтчер и Дж. Мейджор), продвигавшей интеллектуально энергичную и эффективно организованную политику неолиберализма и неоконсерватизма [302]. Эти силы сменили предшественников – лейбористов с их социал-демократической направленностью политики. В экономическом плане неолиберализм основывался на принципе минимального вмешательства государства в рыночную деятельность [242]. Патерналистскую модель государства как неэффективный механизм экономического распределения предлагалось сменить на свободно-рыночную, способную предоставить условия для «спонтанного развития общества» [81, с. 41]. Рост потребительской экономики привел к упадку классового разделения и подъему более индивидуалистичного общества. В результате в 1970–80-е годы получили распространение теории «разобщения» и индивидуализма, а также риторика меритократии («власть достойных», наиболее одаренных) [272]. Если лейбористская партия продвигала идею общественной ответственности за обеспечение всех членов сообщества во времена кризиса, то в неолиберальном дискурсе бремя борьбы за выживание лежало на самом человеке, результат зависел от его собственной жизнестойкости [168].

В социальном плане эта идеология стремилась установить доминирующие нормы и ценности, которые действуют как определяющие референты для социального анализа [147]. Фетишизировались ценности, связанные с функционированием рынка: эффективность, порядок, трудолюбие, саморегулирование, материальное изобилие, но принижались забота, созерцательность, сдержанность, рефлексивность [150].

Параллельно с неолиберализмом правящая партия опиралась на идеологию неоконсерватизма. Поддержка политики консерваторов в тот

период объясняется рядом совокупных причин. Во-первых, они смогли выдвинуть конъюнктурные предложения, которые бы привлекли к ним большую прослойку населения с разными взглядами. В конце 1960-х годов широко распространилась точка зрения, согласно которой задача государства состояла в том, чтобы регулировать только общественную, а не частную мораль. Для либерально настроенных граждан были важны идеи антибюрократизма, ориентированность на ценности самовыражения, свободы общественного поведения. С этим связано появление новых социальных движений и целого шквала «разрешительных» законодательных актов, идущих вразрез с традиционными взглядами общества. А для тех, кого пугали темпы технического прогресса, кризисные явления, связанные с переходом в постиндустриальную эпоху и чрезмерной раскрепощенностью нравов, последовавшей за выведением частной морали из зоны ответственности государства в 1960-х годах, партия предлагала лозунги о связи их политики с традициями прошлого.

Во-вторых, обещая социальные гарантии широким слоям населения, они сокращали поддержку неимущих и иммигрантов, чтобы исключить возможность паразитирования, таким образом, создавая собственную неоконсервативную версию «государства благосостояния» [81, с. 40]. Во внешнеполитическом плане поддерживалась политика ужесточения и военного доминирования. То есть на практике неоконсерваторы опирались на ценности, связанные с интересами капиталистической элиты (свободное предпринимательство, снижение вмешательства государства), но, воплощая программу защиты капиталистического порядка, использовали надклассовую риторику, привлекая электорат лозунгами о защите традиционных устоев, патриотизме, самобытности нации [113].

В 1970-е годы начинает перестраиваться образовательная система. Ее переформатирование начинается с инициатив лейбористов, пришедших к власти в 1964 году. Принятый в 1965 году Циркуляр 10/65 департамента образования и науки [53] стал датой рождения объединенной

общеобразовательной школы (Comprehensive schools). В отличие от селективного принципа отбора учеников по способностям в три разных типа неравноценных средних школ предыдущего периода (грамматические (State grammar schools), технические (State technical schools) и современные средние школы (Modern secondary schools)), новые школы должны были принимать всех живущих по соседству детей. Им предоставлялось унифицированное, нацеленное на усредненного ученика образование. Такая модель отвечала задачам организации массового среднего образования (к 1980 году более 65 % учеников были переведены в школы нового типа [146, с. 24]), что привело к формированию совершенно новой среды. Так, ученики элитных и обычных школ оказались перемешаны, состав класса мог быть разнородным по знаниям и способностям, менялся дух школы, возникала необходимость перестраивать имевшуюся инфраструктуру под гораздо большее количество учеников (до 2000 человек) [66].

Изменения естественным образом коснулись и религиозного образования. Во-первых, постепенно начал выветриваться изначальный посыл, который правительство и педагоги в середине XX века вкладывали в ритуал общешкольной молитвы. Это было связано не только с общественной обстановкой, но и с сугубо техническими изменениями, появившимися в результате реструктуризации учебных заведений. Общеобразовательные школы вмещали в разы больше учеников по сравнению со школами старого образца, поэтому материальная база школ не позволяла собрать одновременно всех учеников на общую молитву, как это было прописано в законе 1944 года. За неимением подходящих залов, в которых можно было бы собрать такое количество учеников одновременно, школы начали проводить несколько собраний по утрам. Часто не хватало сотрудников с религиозными убеждениями, которые хотели бы помолиться или провести нравоучительную или религиозную беседу. Кроме того, было невозможно петь гимны, если собрания проводились, например, в спортзале, где не было музыкальных

инструментов. Собрания стали использоваться больше для объявления общешкольной информации, чем для религиозных целей.

Во-вторых, фактор, связанный с теологическими изысканиями этого периода, повлиял на содержание предмета религии. Так, научная работа английского исследователя Нового Завета епископа Дж. Робинсона [303] вывела на свет идеи радикальных протестантских теологов начала XX века (П. Тиллиха, Р. Бультмана и Д. Бонхеффера), чьи взгляды способствовали появлению новой концептуализации Бога как основы бытия. В этих положениях была попытка отвергнуть традиционные образы Бога. Для религиозного образования развитие этих мыслей имело радикальное значение. В докладе Даремского университета [52], а также в трудах Г.Ф. Матхьюза [280], развивавшего идеи современной теологии, в отношении нового религиозного образования акцент ставился на исследовательских аспектах, взаимосвязи с научными предметами. Этот взгляд имел довольно прямые последствия для педагогов. Старые методы, рассчитанные на меньшее количество человек и включавшие заучивание текстов наизусть, а также рассмотрение ограниченного круга вопросов, больше не признавались эффективными. Возникла необходимость использовать исследовательские подходы к обучению, а также метод проектов, позволявший ученикам продвигаться в собственном темпе над wybranными темами. Деятельность в классе больше не должна была быть сосредоточена на получении информации; важными стали навыки оценки аргументов. Кроме того, поощрялось использование межпредметных связей и рассмотрение религии в ее историческом, географическом, психологическом измерениях, что приближало этот предмет к общегуманитарным.

Что касается личности Иисуса Христа, новая теология стремилась принизить Его уникальность, не подвергая сомнению основную историческую информацию о Его жизни и учениях. Тем не менее, у обучающихся еще оставалось возможность изучать жизнь и учение Христа в некоторых аспектах. Наиболее востребованным были те, в которых Иисус был представлен как

«критик общества», который поднимал на новую высоту важность личных отношений (что могло быть особенно интересно старшим ученикам) [146, с.22]. Таким образом, в результате теологических изысканий цели религиозного образования в школе существенно изменились.

Решающим для нового законодательства на данном этапе также стал фактор этнического и религиозного многообразия Великобритании. Единая прежде (как, например, в Викторианскую эпоху) монолитная культура страны во второй половине XX века раскололась на множество субкультур, социальная мобильность и поток идей в средствах массовой информации породили общество, где инакомыслие встречалось чаще, чем консенсус.

После окончания Второй мировой войны отмечался рост этнических меньшинств в городских районах Англии. Часть из них переезжали из стран Содружества (Индии, Пакистана, Цейлона и Вест-Индии). Этому способствовала политика привлечения рабочей силы, необходимой для послевоенного восстановления экономики. Закон о британском гражданстве от 1948 года [11] предоставлял любому подданному Британской империи право приезжать, жить и работать в Великобритании, не требуя визы. В 1960-е годы быстрый рост иммигрантов усилился волной политических беженцев из Уганды и Кении, а позднее мусульман, индусов и сикхов из Южной Азии и Восточной Африки [31]. Для обуздания высокого уровня иммиграции в 1968 году был принят Закон об иммигрантах Содружества [16], который ограничивал категории допускаемых лиц (кроме обладания необходимой квалификацией нужно было быть связанным по рождению или родословной с гражданином Великобритании). Политика в отношении приезжих менялась от попыток ассимилировать, позже дискриминации, а затем разработки принципов плюралистического общества, целями которого были равные возможности, культурное разнообразие и взаимная терпимость.

В связи с тем, что этнические группы проживали компактно в отдельных районах страны, а не были распределены равномерно среди местного населения, возникали сложности в организации религиозного образования.

Одной из них было то, что христианская культура и религия были чужды многовековым традициям новоприбывших представителей других национальностей и могли противоречить интересам родителей учеников. Другую сложность представлял факт того, что до 1960-х годов подготовка специалистов, способных грамотно обсуждать вопросы религии с верующими ислама или сикхизма, еще не велась [146]. Эти факторы создали определенное социальное давление, указывающее на необходимость пересмотреть учебные программы по религиозному образованию.

По заключению региональных советов [301] было принято промежуточное решение о введении неконфессионального мультирелигиозного религиозного образования в тех районах, где отмечалось наиболее плотное проживание этнических меньшинств – при сохранении позиции христианского обучения как приоритетного в других районах.

Фактор религиозной и этнической мозаичности населения страны, осознанная необходимость ассимилировать детей из нехристианских семей в британское (по большей части христианское) общество и вера в то, что религиозное образование может сыграть важную роль в этом, а также стремление избежать устаревания содержания предмета в меняющейся реальности стали стимулом, для включения многоконфессионального феноменологического подхода в религиозное образование [293].

1960–1970-е годы характеризуются поиском актуальности, активным пересмотром программ религиозного образования местными властями. В этот период создаются прецеденты, которые позже положат основу новой парадигме преподавания религии. Зачатки новых подходов проявились уже в Корнуэльской программе от 1964 года: были высказаны мысли об уклонении от идеологической нацеленности, был сделан акцент на «личные реакции и переживания ученика», что подготовило почву для феноменологического подхода, и на намерении «предоставить всем религиям справедливое рассмотрение» [230], что стало мыслью-предвестником плюралистического подхода, многоконфессионального подхода. Тем не менее, само содержание

предмета мало изменились. Но посеянные семена нововведений дали всходы в более поздних методических документах.

Еще более акцентированно идеи о важности связи религии с жизнью и опытом учеников, их личностным развитием прозвучали в Йоркширской программе 1966 года. К примеру, в «Темах и занятиях для раннего подросткового возраста (11–13 лет)», кроме исторического материала, сформированного на сюжетах Евангелия от Марка, затрагиваются такие темы как искушение, болезнь, опасность, голод, эксплуатация и т. д., делаются попытки связать изучаемое с актуальными явлениями (дается пример влияния Христа на жизнь известных личностей или организаций).

Учебная программа Лондона от 1968 года являла собой еще более смелый шаг: она создала важный прецедент включения представителей еврейской и мусульманской общин в разработку учебного материала.

Таким образом, в данный период наблюдалась интенсивная деятельность в области исследований интеллектуального и духовного развития детей, что отражалось в целях и намерениях согласованных учебных программ. Несмотря на то, что кардинальных изменений содержания предмета не просматривалось, отдельные прецеденты давали сигнал и направление к дальнейшим изменениям.

В 1970–80-е годы стиль преподавания менялся с «авторитарного сообщения фактов» [186, с. 17], к «индуктивному» или ориентированному на ребенка подходу. В докладе Даремского университета «The Fourth R» [52] поощрялось приобщение учеников к знаниям через исследование и оценку, а не «приобщение к системе верований». Образование стало полностью неконфессиональным. Британия перестала восприниматься как христианское общество, все активнее продвигался дискурс религиозного плюрализма.

В методических руководствах были продемонстрированы серьезные изменения в целях. Так, в Бирмингемской программе была заявлена цель «расширить понимание учащимися религии путем изучения мировых религий и изучения всех тех элементов человеческого опыта, которые поднимают

вопросы о высшем смысле и ценности жизни» [цит. по 231]. Также Ланкастерская программа от 1971 года предполагала обязательное освещение мировых религий и продвигала использование неконфессионального феноменологического подхода [60], [265]. В целях Хэмпширской программы 1978 года говорилось о помощи в понимании «природы религиозных верований и практик», а также подчеркивалась «их важность и влияние в жизни верующих» [цит. по 230], что в целом совпадало с курсом большинства других графств. То есть на этом этапе результатом религиозного обучения должно было быть не формирование практикующих христиан, а сосредоточение внимания на понимании религиозных чувств других людей или собственных убеждений (как, например, в Линкольнширской программе от 1980 года).

На последних этапах обучения в программы стали вводить сведения о других религиях. То есть были предприняты реальные шаги по расширению кругозора учеников, и включению мировых религий в содержание религиозного образования и формированию уважения к ним.

Таким образом, второй этап развития религиозного образования в государственных школах Англии связан с законодательным закреплением обязательности религиозного образования, носящего неконфессиональный характер и включающего в себя два элемента: уроки религии (“religious instruction”) и специальные школьные собрания, посвященные коллективной молитве и обсуждениям религиозных вопросов (“religious worship”, “collective worship”) при сохранении права учащихся на уклонение от участия в богослужении по заявлению родителей. В 1960-1970-х годах в научных исследованиях, посвященных религиозному образованию, происходит теоретическое обоснование необходимости перехода к неконфессиональным подходам в изучении религии – религиоведческому и феноменологическому.

2.3 Развитие мультирелигиозного образования (1988–2000 гг.)

Новый этап развития религиозного образования связывают с принятием в Англии Закона об образовании от 1988 года, когда мировые религии и идеология гуманизма были включены в курс школьного религиозного образования. Опираясь на Бирмингемский согласованный учебный план, в разработке которого принимали участие Дж. Хик и Дж. Халл, в учебную программу ввели сначала пять религий. Немного позднее – с 1994 года (в соответствии с Рекомендациями оценочной комиссии учебных программ от 1994 года) – уже шесть (христианство, ислам, иудаизм, индуизм, сикхизм и буддизм).

Закон об образовании от 1988 года [26] считается кульминацией законодательства, установившего неолиберальную рыночную модель школьного образования в Англии и Уэльсе [200]. С этого момента, возникает современное религиозное образование [187], для которого характерны позиция нейтральности, профессиональная подготовка педагогов, исследовательская направленность целей обучения [215].

Этот закон способствовал централизации управления системой образования. Были созданы новые типы школ, которые напрямую подчинялись центральным органами управления, а не местным комитетам: автономные, «субсидируемые» (Grant-maintained, имели право получать все свои деньги непосредственно от центрального правительства, а не от местных властей) и городские колледжи [200].

Далее тенденция появления новых типов школ продолжилась: Закон о школьных стандартах и основах 1998 года [47] предусматривал предоставление статуса «конфессиональной школы» некоторым еврейским, мусульманским и индуистским школам наряду с христианскими конфессиональными и межконфессиональными (Англиканско-методистская или Римско-католическая Церковь/Церковь Англии) школами.

Позже появился Закон об академиях (2010 г.) [6], по которому академии должны были рассматриваться как независимые школы, поэтому не было никаких законодательных положений о религиозном образовании. Увеличение количества типов школ привело к появлению различных стандартов инспекции. Закон от 1992 года [19] ввел новый термин – «конфессиональное образование» (Denominational education), который использовался только в контексте инспекции школ. Он обозначал режим проверки в отношении тех типов школ, от которых не требовалось следовать согласованным учебным программам. То есть, эти школы не должны были подвергаться проверке обучения на основе религиозных взглядов.

Также были определены общие рамки базовой учебной программы, которая должна была состоять из двух компонентов: национальной учебной программы и религиозного образования. Предполагалось, что базовая учебная программа будет сбалансированной, чтобы способствовать «духовному, нравственному, культурному, умственному и физическому развитию учащихся». В национальную учебную программу включалось девять предметов. К ним относились основные (математика, английский язык, естественные науки) и базовые (история, география, технология, музыка, искусство и физическое воспитание). Каждый из предметов оценивался по четырем «ключевым этапам» (Key stages) в жизни ученика [146, с. 40].

Для всех школьных предметов были разработаны общенациональные программы обучения, но предмет религии стал исключением. Несмотря на то, что подразумевалось, что он имеет одинаковый статус наряду с другими предметами, было решено выделить его в отдельный блок. Такое предложение было связано, во-первых, с правом отказа по соображениям совести (а, значит, нелогично включать в обязательную программу), а во-вторых, с привилегией не подвергаться контролю со стороны такого светского органа как Управление по оценке учебных программ (SCAA), которое приводило учебные программы всех остальных предметов к единообразию (после упразднения школьных

советов в 1984 году), что было сделано для сохранения доверия со стороны многих церковных школ) [148].

Несмотря на заявлявшийся паритет всех предметов, предписания правительства в отношении национальной учебной программы часто приводили к ограничению аудиторного времени, отводимого на религиозное образование. Это было связано с тем, что учителя теперь были заняты подготовкой учеников к тестам ключевого этапа, которые сопровождали пакет реформ и касались только основных предметов национальной учебной программы (по урокам религии тестирования не проводилось) [146].

Статус предмета религии пережил снижение ценности. Приоритет отдавался тем предметам, которые могли бы обеспечить социальный заказ на образование в тот период. Еще начиная с 1950–1960-х годов преимущественное внимание получали физико-технические и естественнонаучные дисциплины. На первый план были выдвинуты задачи становления новейших отраслей промышленности (атомной, авиационной, космической, электронной) [114]. Обстановка технократического оптимизма отодвинула религиозное образование на второй план, сформировав пренебрежительное отношение школьного коллектива к религиозному образованию, в отношении которого стала употребляться характеристика «золушка учебной программы» [286, с. 159] вплоть до конца 1990-х годов.

Среди негативных тенденций для религиозного образования также отмечалось наличие сильных региональных различий в конечных результатах обучения религии. Статистика была получена благодаря введению рейтинговой системы оценки эффективности и успешности работы учебных заведений по результатам итоговых экзаменов учащихся. К примеру, было выявлено, что почти в половине школ на юго-западе и в центральных графствах Англии проводимые уроки способствовали формированию благоприятного отношения к христианству, тогда как в 80% школ лондонской агломерации у школьников было сформировано более негативное отношение к христианству, чем можно было бы ожидать [149].

В связи с этим, для укрепления статуса предмета и обеспечения должного уровня преподавания независимо от региональных особенностей, всё же были созданы отдельные рабочие группы SCAA для разработки типовых учебных программ для религиозного образования. Они могли использоваться в качестве опоры для создания согласованных на местном уровне учебных планов. Правительство не возражало против преподавания других религий, но предлагало отводить, по крайней мере, половину времени уроков религии, на изучение христианства.

В своем обзоре правовых нововведений в законодательстве Н. Фэнкорт уделяет внимание некоторым тонкостям в изменении формулировок по сравнению с предыдущими законами [200]. Во-первых, при описании порядка проведения «конференции» по утверждению согласованной программы, в описании первой из четырех групп, представляющих заинтересованные стороны, вместо «представителей местных деноминаций, которые были определены местным органом образования» стоят «представители христианских и других религиозных деноминаций», что во многом связано с ростом разнообразия религий в стране. Во-вторых, в отношении учебных программ немного была изменена формула Каупера-Темпла: обучение по-прежнему не должно проводиться посредством изучения катехизиса и религиозных формулировок какой-либо определенной религии, но само их изучение не запрещается. А основным новшеством было четкое указание на то, чтобы согласованная учебная программа отражала тот факт, что религиозные традиции в Великобритании являются преимущественно христианскими, и при этом представляла другие основные религии, представленные в стране [26].

Факт того, что слово «христианин» вновь вводилось в оборот, чего не было уже более века, был знаменательным. Признавая, что требование включения других религий было также явно прописано, Н. Фэнкорт видел в этой формулировке косвенный запрет на включение нерелигиозных мировоззрений (по принципу *Expressio unius est exclusio alterius* – прямое

упоминание одной вещи исключает все остальные), которые появились в некоторых согласованных учебных программах в 1970-х годах [200].

В законодательстве по-прежнему предусматривалось наличие обязательного практического компонента религиозного образования – «коллективного богослужения» (Collective worship). В формулировке закона появилось еще одно явное проявление понятия «христианский»: в качестве условия выдвигается положение о том, что богослужение должно носить полностью или в основном общехристианский характер [26]. Хотя это положение смягчалось прописанной возможностью иногда не соответствовать этому условию (в целях соответствию принципу религиозного многообразия).

То, что новое законодательство было нацелено на укрепление позиций христианства, было важным моментом. Консервативное правительство придавало значению воспитанию моральных ценностей, поэтому неудивительно, что значительное внимание при разработке Закона было уделено предмету религии. Во время парламентских дебатов 1988 года звучали утверждения о том, что «религиозное образование должно быть преобладающим и основанным на христианстве», «понимание религии, особенно христианской религии, имеет большое значение для понимания общества, истории и наследия этих островов», «невозможно понять британскую культуру без знания Библии» [30].

Законом 1988 года также были созданы Постоянные консультативные советы по религиозному образованию (SACRE) для каждого местного органа власти, во многих отношениях они были похожи на конференцию четырех комитетов, которые после 1944 года каждое местное управление образования могло создавать для разработки или принятия согласованных учебных программ. Новый орган был призван консультировать по методам преподавания, выбору материалов и обеспечению профессиональной подготовки учителей. Создание SACRE способствовало сохранению принципа местного управления религиозным образованием, несмотря на общую централизацию управлением системой образования. Этот момент

подчеркивал, что подход к религиозному образованию явно отличался от подхода к остальным предметам. Также было очевидно, что предмет религии по-прежнему не был включен в состав светского образования, как ошибочно полагали некоторые исследователи (например, Л. Гэрон [219]).

В отношении термина «религиозное образование» (Religious education) произошли небольшие изменения. Если в 1944 году он стал зонтичным для общего обозначения уроков религии (Religious instruction) и коллективного богослужения (Collective worship), то согласно Закону от 1988 года зонтичное понятие и уроки религии стали именоваться «религиозным образованием» (Religious education). Понятие религиозного воспитания (Religious instruction) вышло из законодательной нормы.

В 1994 году Циркуляром 1/94 Департамента образования были уточнены руководства для школ и SACRE. Согласно принятым руководствам, общешкольная молитва должна была проводиться на ежедневной основе для всех учеников вплоть до достижения ими 19 лет. Были также очерчены цели проведения этого мероприятия, включавшие предоставление ученикам возможности поклоняться Богу, размышлять над духовными и моральными вопросами, помощь в исследовании собственных верований, укреплять коллективный дух и позитивное отношение к общим ценностям [55]. Закон о школьных стандартах и их структуре 1998 года [47] предусматривал право на отказ от уроков религии и от коллективной молитвы (с рекомендацией организовать равноценную замену). При этом ученик должен присутствовать на части общего собрания, где объявляется общешкольная информация [123].

Для повышения качества образования в 1992 году была создан независимый, не относящийся к министерствам, департамент при правительстве Великобритании – Управление по стандартам в сфере образования (Ofsted). Он пришел на смену отделу инспекторов Ее Величества (HMI), по отношению к которому существовали опасения по поводу масштабов и потенциальной предвзятости. Ofsted был внедрен во всех финансируемых государством школах. Его проверки проводятся каждые 4-5

лет, а отчеты открыто публикуются. Также был учрежден национальный форум ценностей, призванный проводить обсуждение и выработку консолидированного решения о том, какие ключевые ценности призвано формировать школьное образование.

Большинство согласованных учебных программ после 1988 года фокусируются на двух основных задачах: 1) способствовать пониманию учения и практики христианства и других мировых религий; 2) поощрять учеников к развитию их собственных убеждений и ценностей.

Наблюдалось появление некоторых инноваций. В представленных типовых учебных планах впервые использовались богословские концепции для структурирования материала. Это давало возможность выстроить содержание уроков не на основе тематического разделения, а вокруг определенных идей и концепций (например, «Бог», «Закон», «Священные книги»), которые представители религиозных организаций считали центральными для своих конфессий [146]. Программа по каждой из религий могла быть настолько адаптирована под потребности и особенности понимания своей религии каждой из конфессий, что могла кардинально отличаться от других программ. Так, по словам Т. Кулинга, общины получали «авторское право» на свою религию, а светские педагоги должны были это учитывать, а не преподавать с позиций использования религии для исключительно личностного развития [179].

Согласованный учебный план 1995 года в Бирмингеме в некоторых отношениях соответствовал типовым учебным планам. Совпадения касались распределения времени на религиозное образование, рекомендованного SCAA: до 7 лет – 36 часов в год; до 11 лет – 45 часов в год; до 14 лет – 45 часов в год; до 16 лет – 40 часов в год. Однако его структура была сосредоточена вокруг таких концепций как «обучение о религии» и «обучение у религии». В возрасте до 7 лет учащиеся узнавали о мире природы как о месте, принадлежащем Богу, и о себе как части общины. К 11 годам ученики знакомились с идеей Бога как Отца и с учением Иисуса об опасностях

стремления копить богатства на земле. При этом иллюстративный материал мог по желанию дополнительно браться также и из мусульманских, сикхских, индуистских и еврейских традиций. Ученики изучали устройство церкви, жизнь и служение Христа (возможны были также отсылки к Моисею, Будде, Гуру Нанаке или Мухаммеду). Таким образом, учебная программа продолжала соответствовать возрастному диапазону с обязательным христианским содержанием и иллюстративным материалом из других религий.

Обязательное христианское содержание вытекало из законодательства центрального правительства в Законе 1988 года, но фактическое внедрение учебной программы в отдельной школе учитывало убеждения ее родителей и детей. Складывалась ситуация, при которой в районах Бирмингема, где проживало значительное мусульманское население, большая часть иллюстративного материала могла быть мусульманской.

Хэмпширская программа от 1992 года была разработана таким образом, чтобы религиозное образование более точно соответствовало методам оценки, используемым в национальной учебной программе. В ней перечислены утверждения о том, каких достижений можно ожидать от учащихся в определенном возрасте. Однако на каждом возрастном уровне религия структурируется вокруг концепций, знаний и понимания религиозных традиций. Так, от детей в возрасте 7 лет ожидается «умение обсуждать важность человека, места или предмета, которые ценны для них самих» [146, с. 48]. В 11 лет ребенок должен быть способен «с помощью творчества выражать свои идеи о качествах, которые ценятся в жизни» [146, с. 49]. В 14 лет дети должны были быть способны «проявлять чуткое понимание убеждений и ценностей того, чье мировоззрение отличается от их собственного» [146, с. 49].

Значение христианства менее явно подчеркивалось в Хэмпширской программе. Ожидалось, что в 7 лет дети узнают о религии из культовых сооружений, в том числе относящихся к христианским традициям, а к 11 годам они должны будут понимать в общих чертах жизнь Иисуса и другие

библейские истории, и дополнительно знать основные истории из какой-либо другой религии. В возрасте 14 лет к ним должно будет прийти понимание фундаментальных христианских концепций, таких как прощение, любовь, творение, воплощение, искупление и воскресение, а также основных концепций еще одной из мировых религий.

Баланс религий, включенных в согласованный учебный план, в значительной степени зависел от SACRE, который его составлял. Так, например, предполагалось, что множество различных религий будет, скорее всего, представлено в программах тех районов, в которых преобладает городское население (например, город Бирмингем), а меньшее количество религий будет включено в программы для преимущественно сельского населения (например, графство Хэмпшир).

Итак, с принятием Закона от 1988 года состоялось преобразование религиозного образования с доминированием христианства в мультирелигиозное. Расширение прикладных исследований в сфере религиозного образования трансформировало преподавательскую практику: возникли новые подходы, вместо священников обучение организовывали профессиональные педагоги. Проводилась централизация управления образованием и стремление стандартизировать разнородные местные учебные планы в сфере религиозного образования. В Законе от 1988 года выявляются два направления – сохранение существующих «прав» христианства и решение проблемы религиозного многообразия.

2.4 Переход к интегративному религиозному образованию (с 2001 года по настоящее время)

В начале XXI века в Англии, как и во многих других странах мира, происходят глобальные изменения социокультурной ситуации, которые вновь повлияли на внедрение новых подходов к организации религиозного образования в этой стране.

На новом этапе религиозное образование, как описывал М. Гриммит, все чаще используется в идеологических целях [234]. Наступление миллениума ознаменовалось новым всплеском внимания к религии. Сыграли роль такие факторы как: расширение исследовательской деятельности в области религиозного образования в университетах; правительственная поддержка; успешное соблюдение школами рекомендаций, выпущенных комиссиями по религиозному образованию; рост количества студентов, выбирающих предмет религии в качестве экзаменационного [32, 156, 182, 217, 236, 259]. В более глобальном – американо-европейском контексте – смещение фокуса на религию связано с событиями 11 сентября 2001 года, ростом экстремизма и миграционными волнами с Ближнего Востока [286]. Из этого ряда самым знаковым фактором, вокруг которого вращался академический дискурс, политика и педагогика в религиозном образовании в последующие несколько лет, были события в Нью-Йорке. Некоторые из педагогов рассматривали эту дату как символ напряженности между религией и демократическим сообществом, существовавшей со времен Просвещения [198, 223]. Частые отсылки в исследованиях ученых подчеркивали осознание европейцами того, что религия всё еще занимает важные позиции в обществе, несмотря на, казалось бы, повсеместно установившийся светский либеральный миропорядок.

Р. Джексон отмечает, что 11 сентября послужило для политиков тревожным сигналом о необходимости религиозного измерения в межкультурном образовании [259]. В отчете Управления по стандартам в образовании (Ofsted) за 2007 год перед религиозным образованием ставится задача помочь в примирении «яростно религиозных» («исповедующих веру настолько серьезно, что они готовы за нее умереть» [181, с. 12]). Для этого, согласно отчету, учащиеся «должны понимать, насколько сильна религия в жизни людей» [32, с. 41]. Также предлагалось делать акценты на тех аспектах религий, которые предполагают мирное сосуществование.

Так, объявленная в 2007 году война с террором, также как когда-то Вторая мировая, послужила поводом для возобновления интереса правительства к сплочению общества и очередному признанию важности религиозного образования [182]. Акты терроризма в начале 2000-х годов выдвинули новые аргументы для оправдания этого предмета тогда, когда европейцы уже были готовы отказаться от него.

Важной вехой в укреплении позиций религии в школе было издание Национальной рамочной программы религиозного образования рекомендательного характера в 2004 году [45]. Согласно документу, важность религиозного образования заключалась в том, что оно:

- ставит сложные вопросы о конечном смысле и цели жизни, представлениях о Боге, о себе и природе реальности, о правильном и неправильном и о том, что значит быть человеком;
- дает возможности для личного размышления, духовного развития;
- повышает осведомленность и понимание учащимися религий и верований;
- побуждает учащихся размышлять, рассматривать, анализировать, интерпретировать и оценивать вопросы истины, убеждений, веры и этики и сообщать свои ответы;
- формирует чувства идентичности и принадлежности в процессе обучения, позволяет обучающимся преуспевать внутри своих сообществ и, в целом, в глобальном плюралистическом обществе;
- играет важную роль в подготовке учащихся к взрослой жизни, трудоустройству и обучению на протяжении всей жизни;
- позволяет учащимся развивать проницательность, бороться с предубеждениями, развивать уважение и чуткость к другим, в частности к тем, чья вера и убеждения отличаются от их собственных.

Из описания выше видно, что в документе заострено значение религиозного образования в продвижении гражданственности. Чуть позже акцент ставился на наращивании контртеррористического потенциала и

сплоченности общества посредством религиозного образования, так как вера признавалась потенциальной причиной трений. В 2010 году Министерство по делам детей, школ и семьи (DCSF) опубликовало «Руководство для религиозного образования», поощряющее изучение спорных религиозных вопросов в связи с тем, что религия стала более заметной в общественной жизни [40]. Среди религиоведов, занимавшихся этой тематикой в Англии, можно перечислить Р. Джексона [261], Ф. Барнса [155], Д. Руйтера и Д. Мэри [305], Дж. Уайта [330]. В религиозном образовании они видели средство развития чувства толерантности, изучения всех существующих в стране религий и мировоззрений, содействия целостности общества.

После 2010 года проблемы безопасности и религиозного экстремизма в учебных программах не уходят, но большее количество обсуждений вызывают задачи исследования своего внутреннего мира, убеждений и ценностей [301]. Согласно «Национальному стандарту для религиозного образования» и «Обзору религиозного образования в Англии» от 2013 года цели предмета охватывают знание и понимание религий и мировоззрений, а также влияние, которое они оказывают на отдельных людей и общество. Это обучение должно помочь учащимся дать свои собственные ответы на основные вопросы, возникающие при взаимодействии с религиями и мировоззрениями, и развивать навыки серьезного отношения к ним отношения [165, с. 53-71].

Несмотря на заметный упадок веры и утрату чувства принадлежности к традиционным религиям на Западе, подавляющее большинство людей не остаются атеистами, а пытаются формировать собственную форму религиозности. Порой она аморфна и не структурирована. Поэтому исследователи этого толка видят свою задачу в помощи людям обрести более стройную концепцию своего индивидуального верования, лучше понять себя [200]. В качестве педагогической цели приоритет отдается воспитанию рефлексивного интерпретатора, а не овладению содержанием предмета [180].

Появляются предпосылки для пересмотра подхода к преподаванию. Феноменологический подход начинает подвергаться критике. Педагоги

выражают недовольство, во-первых, тем, что вопросы смысла и истины в нем даются дескриптивно и в таком виде не способны увлекать учащихся [160]. А во-вторых, тем, что этот подход, возникнув в основном в либеральных протестантских кругах, а не в светском контексте, по их мнению, представляет собой тонкое введение в «либеральную» христианскую теологию [160]. В свою очередь, ученые-религиоведы предъявляют претензии к тому, что использование феноменологического подхода в религиозном образовании способствует представлению религии в позитивном ключе, а не в политически нейтральном и честном [171]. Некоторые из критиков выступают против излишнего, по их мнению, акцента на индивидуальный опыт учеников [203].

В отчете Комиссии по религиозному образованию от 2018 года говорилось, что академическое изучение мировоззрений на данный момент является единственным предметом, позволяющим молодым людям прийти к более тонкому пониманию своего собственного мировоззрения [180]. Такое обучение развивает понимание того, как формируются и выражаются мировоззрения на индивидуальном и на общественном уровнях, как они менялись с течением времени и как они влияют на действия отдельных лиц, групп и институтов.

В последующем анализе отчета предлагалось переименовать предмет в «Религию и мировоззрения» и отказаться от парадигмы мировых религий [191]. Этот шаг предположительно должен ознаменовать переход на новую парадигму религиозности, включающую личные мировоззрения. По мнению авторов отчета, нет смысла ограничивать религиозное образование институциональными религиями, поскольку большинство молодых людей больше не идентифицируют себя с ними, и они больше не являются частью их опыта.

В отчете от 2018 года профессора Л. Вудхед и бывшего министра образования Ч. Кларка также утверждается, что роль религиозного образования в школе должна быть обновлена и укреплена, чтобы предотвратить его постепенное превращение во «второсортный» предмет

[172]. Предлагается увеличить время, выделенное на преподавание ислама, индуизма и иудаизма (в рамках стремления к формированию толерантности). Также – нивелировать христианский характер обязательной «коллективной молитвы» и сделать ее более универсальной (например, отражать не религиозные ценности, а «ценности и этику» школы). Логическим продолжением подобных предложений видится и стремление переименовать предмет «религиозного образования» в «религию, верования, ценности». Целью провозглашается построение толерантного и устойчивого общества, способного противостоять сложностям. Отказ от преобразования, согласно исследователям, представившим отчет, может привести к сегрегации в общинах по всей стране [172].

Не удивительно, что эти предложения – для определенных групп провокационные – встретили критику в обществе. Католические священники выступили против превращения религиозного предмета в социологический, поскольку «в программе <...> полностью убрано богословское содержание, но именно оно является ядром католического религиозного образования» [180]. Кроме того, принципиальное неприятие встретил призыв лишить церковь права решать, как и что преподавать о религии в католических школах. С другой стороны, наоборот, мягкостью предложенных реформ были разочарованы представители сообществ, лоббирующие секулярные, гуманистические взгляды, выражая неудовлетворенность тем, что в школе пока остается обязательным коллективное богослужение [15].

Что касается религиозной принадлежности, население Соединенного Королевства в целом и Англии в частности на сегодняшний день преимущественно секулярное. Несмотря на поддержку официально признанных Церквей на государственном уровне, в последние годы численность христиан значительно уменьшилась. Доля тех, кто не исповедует никакой религии, возросла с 31 % в 1983 году до 51 % в 2013 году [332]. К 2018 году указывали свою принадлежность к Церкви Англии только 14 % населения, к Католической церкви 8 %, к другим христианским деноминациям

18 % [18]. При этом отмечается возрастание доли мусульманского населения. Кроме обозначенных конфессий, в стране существуют еврейские и индуистские общины, а также автономные церкви и другие религиозные объединения, обычно называемые культами и сектами.

Нельзя не признать показательным тот факт, что значительная часть людей, не причисляющих себя ни к какой определенной конфессии, всё же выстраивает так называемую «новую парадигму религиозности» [192, с. 26], создает свои собственные мозаичные мировоззрения, опираясь на ряд различных традиций. Это так называемая «лоскутная религиозность» [270, С. 39] (или «экзистенциально межрелигиозный» подход [287, с. 250], «неразборчивость» (Whateverism) [152], «религия a la carte» [212]) всё более приобретает оттенок неоязычества. Здесь главным авторитетом является личность и ее опыт. Используются несколько традиций (многие язычники, например, говорят о карме и могут включать в свою практику божеств из разных пантеонов). Не так много внимания уделяется вероучениям, доктринам, верованиям или заявлениям о метафизической истине, а больше – ритуалам, истории и мифологии. Группы людей, продвигающие то или иное «учение», как правило, представляют собой связанные сети, а не институты.

Основной причиной упадка религиозности в последние 30 лет стала смена культурного пространства и ценностей, при которой исчезла важность и вероятность передачи религиозных взглядов от родителей к детям. Этика либерального, гуманистического мира начала вытеснять традиционное понимание и значение религии в глазах молодого поколения (к примеру, только 1 % в группе 18–24-летних идентифицируют себя с Церковью Англии [12]). Причиной этому, по предположению некоторых исследователей [190], являются предыдущие нововведения в религиозном образовании. Особенно – появление мультирелигиозного подхода и переноса фокуса с внешнего авторитета – догматов Церкви (как было в конфессиональном подходе) на личность, ее экзистенциальный опыт – то есть с религии на так называемую «новую духовность». Интересно отметить, что при всех этих тенденция

религиозные школы в Англии всё еще достаточно многочисленны, а обучение в них считается престижным и более качественным.

Далее проследим как на данный момент осуществляется религиозное образование в разных типах школ, основываясь на методических руководствах [8] последних лет. Все школы в Англии находятся под надзором государственного ведомства (Министерства образования), делятся на финансируемые государством, местными властями (поддерживаемые школы) и финансируемые независимыми лицами (частные, независимые школы) [58].

Первый тип – «поддерживаемые школы» (Local authority maintained state schools) (исторически финансируются через местные органы власти; следуют национальной учебной программе). Делятся на:

а) общественные (Community schools, раньше – County schools). Контролируются местными властями (организуют набор персонала, владеют землей школы, устанавливает критерии приема, если в школе поступающих больше, чем имеющихся мест [324]). Руководящий орган состоит из представителей местного сообщества и самой школы. Не зависят от религиозных групп, следуют согласованной на местном уровне программе религиозного образования (LAS) и проводят коллективное богослужение, которое «полностью или в основном носит широко христианский характер»;

б) фондовые и трастовые (Foundation schools, Trust schools). Земля и здания фондовой школы принадлежат руководящему органу, а в трастовых школах – благотворительной организации. Оба типа школ управляются руководящим органом, который нанимает персонал и устанавливает свои критерии приема. Остальные активы школы – аппараты, оборудование, книги в библиотеке, средства на счету банка – принадлежат местному комитету образования (LEA).

Большинство фондовых школ принадлежат FASNA (Национальная ассоциация фондов и школ с опекой), в которую входят 919 членов. Многие из них до 2005 года (когда правительство разрешило им реформироваться в фондовые) были школами, финансируемыми за счет грантов (Grant-

maintained). В такой школе должно быть минимум 7 управляющих (Governors) из числа родителей и штатных сотрудников. Срок полномочий управляющих длится 4 года (рекомендовано не более двух сроков подряд) [59].

Следуют согласованным учебным планам, но если школой руководит религиозная благотворительная организация, то родители вправе запросить обучение в соответствии с договором доверительного управления школой или в соответствии с убеждениями или конфессией, указанной в названии школы;

в) школы с добровольной помощью (Voluntary aided, VA) – могут быть связаны с различными организациями. Подразделяются на конфессиональные (2/3 относятся к Церкви Англии, менее 1/3 к Римско-католической Церкви и др.) и внеконфессиональные школы. Благотворительный фонд вносит свой вклад в покрытие капитальных затрат школы (обычно 10 %) и назначает большинство директоров школ. Остальные 90 % финансируются государством [324]. Руководящий орган нанимает персонал и несет основную ответственность за прием.

Религиозное образование в этих школах осуществляется в соответствии с договорами доверительного управления школы и определяется управляющими школы. Например, школы Церкви Англии должны гарантировать, что их учебный план и условия обучения соответствуют «обрядам, практикам и верования Церкви Англии». Для этого рекомендуется использовать епархиальную программу;

г) контролируемые школы (Voluntary controlled, VC, иногда название используется как синоним фондовых школ) почти всегда являются религиозными школами. Находятся в ведении местных властей (нанимают сотрудников школ и несут основную ответственность за прием), но в остальном – аналогичны школам с добровольной помощью. Земли и здания часто принадлежат благотворительным фондам (религиозным организациям), и они могут резервировать до пятой части своих преподавательских должностей как религиозные должности.

Эти школы предоставляют религиозное образование согласно утвержденной на местном уровне учебной программе. Но родители имеют право также на религиозное образование для своих детей, которое отражает религиозную основу школы, и в такой ситуации школа должна нанять учителей. Особенности коллективного богослужения определяются руководящим органом с учетом их религиозной основы.

Школы англиканской церкви и методистские школы выбирают статус контролируемых или «с добровольной помощью», католические – только «с добровольной помощью» [48].

Другой тип государственных школ финансируется не через посредство местных властей, а централизованно – непосредственно правительством через Агентство финансирования образования (Education funding agency). Они независимы от местных властей, должны быть благотворительными. Все они должны обеспечивать религиозное образование и коллективное богослужение в соответствии с соглашением о финансировании. К этим школам относятся:

а) академии. Были созданы лейбористским правительством в 1997–2010-х годах для замены плохо работающих общественных школ в районах с высоким уровнем социальной и экономической депривации. Их стартовые затраты обычно финансируются частными средствами (предпринимателями, религиозными организациями, НКО), при этом текущие расходы покрываются центральным правительством. Партнеры (организации, Министерство образования и местные власти) совместно финансируют землю и здания, а правительство участвует в текущих расходах на их эксплуатацию. Административно академии свободны от прямого контроля местных властей.

Большинство академий входят в состав мультиакадемического фонда (MAT) (объединение нескольких академий с общим советом директоров). Отмечается тенденция к постепенному переводению всех сохранившихся школ в Англии в статус академий. В 2020 году в Англии среди всех школ академий (Academies) или свободных (Free schools) школ насчитывалось 78 % в среднем звене и 37 % в начальных [324].

Академии имеют право вместо Национальной программы разрабатывать свои собственные учебные программы (но целом, следуют принципам Закона от 1988 года). Религиозное образование и коллективное богослужение в каждой из академий зависит от первоначального типа школы (до того, как она была преобразована в статус академии), а также соглашением о ее финансировании с правительством. Например, академии религиозного характера (преемники религиозных школ) должны предоставлять религиозное образование в соответствии с догматами конкретной веры, указанной в назначении, при желании они могут использовать утвержденную на местном уровне программу и добавлять другие религии;

б) бесплатные школы (Free schools). Были введены коалицией консерваторов и либерал-демократов в 2010 году. Создаются родителями, учителями, благотворительными организациями или предприятиями там, где существует ощущаемая местная потребность в большем количестве школ. Финансируются налогоплательщиками, являются академически неселективными и бесплатными для посещения, и, как и фондовые школы и академии, не контролируются местными властями (но подотчетны министру образования).

Основное отличие академии от бесплатной школы – ее происхождение. Если академии в основном были преобразованы из государственных школ, ранее принадлежавших местным властям, то бесплатные школы создаются и спонсируются благотворительными организациями, университетами и другими группами, а не возникают при поддержке местных властей. Причем, они не могут управляться с целью получения финансовой прибыли. Местный орган власти может работать в партнерстве с бесплатной школой, если они представляют менее 20 % совета представителей.

Как и академии, бесплатные школы могут создавать свои собственные учебные программы, и это приводит к созданию таких популярных подкатегорий, как университетские технические колледжи (UTC) и школы-

студии (предлагают более широкий выбор практических и профессиональных предметов и курсов, чем обычные государственные школы).

В соответствии с Законом об образовании 1988 года, учащиеся государственных школ, не носящих религиозного характера, обязаны участвовать в ежедневных актах коллективного богослужения преимущественно христианского характера. В фондовых и добровольных школах религиозного характера, богослужение может носить характер религиозной группы. Родители имеют право отстранять детей от коллективного богослужения, а ученики 16–18 лет также могут отказаться от религиозного богослужения. Кроме того, даже если школа не имеет религиозного характера, если большинство учеников принадлежат к иной вере, чем христианство, школа может подать заявку на проведение богослужений преимущественно в духе этой веры.

Отдельный сектор образовательной системы составляют негосударственные, так называемые независимые или частные школы (Independent schools, Private schools, Public schools). Независимые школы финансируются родителями и опекунами посещающих их учащихся (а не Министерством образования) [310]. В настоящее время в Англии насчитывается около 2400 независимых школ (7 % школьников в Англии, из которых 1000 следуют идеалам англиканской церкви, и около 140 мусульманских независимых школ, входящих в Ассоциацию мусульманских школ [172]. Подобно академиям и бесплатным школам, независимые школы могут не следовать национальной учебной программе, но должны соблюдать Стандарты независимых школ (Independent school standards, 2015 г.).

Большинство из них имеют религиозную основу и обеспечивают религиозное образование и соблюдение религиозных обрядов в соответствии со своими доверительными отношениями. Среди таких школ есть те, которые пользуясь освобождением от соблюдения положения о религиозном образовании, не проводят никаких богослужений или проводят богослужения, связанные с нехристианскими религиями [29].

Все типы государственных средних учебных заведений, за исключением общественных школ, могут являться религиозными (Faith schools) или «школами с религиозной направленностью/ характером» (Schools with a religious character). Последний термин был введен Законом о школьных стандартах и рамках 1998 года. Он указывает на то, что некоторые из этих школ отошли от конфессионального образования к более инклюзивному образованию для представителей различных религиозных групп. Однако создание отдельных религиозных общинных школ возникло, прежде всего, как выражение необходимости ведения отдельной культурной жизни. Таким образом, эти школы сохранили свободу религиозного образования, в то время как нерелигиозные школы в соответствии с Законом об образовании 1988 года были обязаны преподавать информацию о множественности религий в Великобритании [324].

Согласно Закону о равенстве 2010 года, школам с религиозным характером разрешен подбор персонала и прием обучающихся по признаку религии или убеждений, разрешено самим определять содержание учебной программы и религиозное образование. Однако между школами религиозного характера существуют существенные различия в том, что им разрешено делать. Общее правило заключается в том, что «школы с добровольной помощью» обладают большей гибкостью, чем «контролируемые» и фондовые школы религиозного характера. А академии и бесплатные школы религиозного характера обладают наибольшей гибкостью [292].

К школам с религиозной направленностью относятся англиканские, католические, иудейские и методистские школы, а с 1998 года также работают мусульманские, индуистские и сикхские государственные школы, и возрастает число христианских школ, не относящихся к какой-либо определенной конфессии [58].

На начало января 2017 года в Англии насчитывалось 6 814 религиозных школ, что составляло 37 % всех государственных начальных школ (6 177) и 19 % (637) всех средних школ. Из них: 4395 школ англиканской церкви, 1661

римско-католическая школа, 36 еврейских школ, 9 мусульманских школ, 5 сикхских школ. В Уэльсе 239 начальных школ из 1544 являются религиозными, а в Шотландии 370 из 2569 начальных школ имеют религиозную принадлежность. Кроме того, существует большое количество частных (независимых) школ с религиозной направленностью [58].

Из данных [297] на 2022 год следует, что в Англии насчитывается 9,1 млн. учеников, обучающихся в 24 442 школах. При этом в начальном звене доля религиозных школ выше (37 %), чем в среднем звене (18 %). Большинство религиозных школ (68 % в 2022 году, что составляет 4644 школы) – принадлежат Церкви Англии, почти треть (29 %) – составляют католические школы, 1 % – школы представителей других христианских конфессий и 2 % – нехристианских.

Большинство начальных (72 %) и треть (34 %) средних религиозных школ принадлежат Церкви Англии. В то время как католическими является большинство средних религиозных школ – 52 %, и только 26 % начальных.

В настоящее время со стороны правительства продвигаются инициативы по академизации школ, в том числе и религиозных [36]. Планируется, что к 2030 году все школы должны либо стать частью, либо готовиться к присоединению к сильному мультиакадемическому фонду/трасту (так называемому MAT), то есть фонду, который управляет 10 и более школами-академиями. В свете этой политики доля религиозных школ, являющихся академиями, за последние годы увеличилась с 26 % в 2018 году до 38 % в 2022 году. По состоянию на начало 2022 года в Англии действовало 2539 трастов, в состав которых входили почти 10 000 школ, из них 27 католических трастов с десятью или более школами и 16 трастов Церкви Англии [298].

Более наглядно данная информация отражена в Таблице 1, где обозначены типы школ в Англии, для каждой из них указаны ее особенности и то, каким образом представлено религиозное образование коллективное богослужение в них [131]. Для удобства примем следующие условные обозначения: РО – религиозное образование; КБ – коллективное богослужение

(общешкольная молитва); НУП – Национальная учебная программа (National Curriculum); ASC (Agreed Syllabus Conference) – Конференция по согласованию местных учебных планов (LAS, Local Agreed Syllabus); SACRE (Standing Advisory Council on RE) – Постоянный консультативный совет по РО; Ofsted (The Office for Standards in Education) – Управление по стандартам в сфере образования, по сути – инспекция по качеству образования.

Таблица 1

Особенности религиозного образования и коллективного богослужения в различных типах школ Англии

Тип школы	Особенности школ	Религиозное образование и коллективное богослужение
Субсидируемые школы (Maintained schools) (на содержании местных органов власти)		
Обществ. школы (Community schools.)	– нерелигиозные – руководство светское – финансируют местные власти – руководящий орган – из представителей местной общины и сотрудников школы – земля и здания принадлежат местным властям	– следуют требованиям НУП – РО по LAS, контролируется SACRE, проверяется Ofsted – РО – неконфессиональное – христианская направленность, но при одобрении SACRE может быть изменено на др. веру, быть мульти- или моноконфессиональным
Добровольные школы: 1) «добровольно контролируемые» (VC) 2) «получающие добровольную помощь» (VA)	– религиозные (Faith schools) – здание, земля принадлежат благотв. фонду соответствующего религиозного органа – финансируются на добровольной основе 1) Финансируют местные власти. Четверть руководителей назначаются соответствующим религиозным органом. В отношении них может осуществляться контроль 2) Финансируют местные власти (90 %) и религиозный орган (10 %)	1) – следуют требованиям НУП – РО по LAS, неконфессиональное. У учеников право на РО, которое отражает религиозную основу школы. Инспектирует руководящий орган (не Ofsted). – КБ соответствует религ. направленности школы 2) то же самое, только к LAS добавляется дополнение, подготовленное епископами соответствующих деноминаций
Фондовые школы (их финансируют благотв. фонды; имеют статус религиозных)	– религиозные (Faith schools) – финансируют местные органы власти – фонд назначает около четверти (или более) руководителей школы – земли, здания принадлежат благотв. фонду религиозного органа	Также как у VA

Академии и бесплатные школы (Free schools): 1) со статусом религиозных школ 2) без религиозного статуса (при этом они могут практиковать «религиозную мораль»)	– финансирует центральное правительство – включают: начальные, средние или специальные школы, которые раньше принадлежали местным властям. Большинство академий принадлежат мультиакадемическому тресту (MAT). Совет директоров MAT, отвечает за все школы, входящие в состав Trust – free schools организуются родителями и местными властями для повышения уровня образования (с 2011 г.) – в состав руководящего органа входят минимум два родителя и директор школы, иногда представитель религ. деноминации – земля сдается совету попечителей академии в аренду местным органом власти или епархией на 125 лет за номинальную арендную плату. В остальных случаях земля и здания школы принадлежат совету попечителей академии – в Англии 78 % средних школ и 37 % начальных школ в настоящее время являются академиями или бесплатными гос. школами.	– не обязаны выполнять НУП, но должны обеспечивать «обширную и сбалансированную учебную программу» – включать английский, математику и естественные науки. 1) религиозные школы: – РО и КБ определяется тем типом школы, которым она была до преобразования в академию, и их соглашением о финансировании с правительством или по LAS – Инспектируется лицом, назначаемым академией (не Ofsted) 2) нерелигиозные школы: – РО чаще по LAS, инспектирует Ofsted – КБ целиком или в основном имеет христианскую направленность, но при одобрении правительства может быть изменено на другую веру, быть мульти- или моноконфессиональным
Спецшколы	Для детей с ОВЗ	РО и КБ проводятся настолько насколько это возможно на практике в соответствии с LAS
Частные школы (Public, Private schools), некоторые из которых имеют статус религиозных	– независимые школы или школы, спонсируемые благотворительными организациями – земля, здания принадлежат владельцам школ – владельцы школ назначают всех руководителей. Они могут отбираться с учетом религиозного признака	РО и КБ не зависят от НУП, могут проводиться в соответствии с требованиями спонсирующей организации (КБ может не проводиться)

Что касается текущих программ обучения, на данный момент в соответствии с рекомендациями SACRE школы должны посвящать не менее 5 % своего общего учебного времени религиозному образованию. Минимальные выделенные часы распределяются по возрастам следующим образом:

- этап 1 (5–7 лет): 36 часов в год;
- этап 2 (7–11 лет): 45 часов в год;

- этап 3 (11–14 лет): 45 часов в год;
- этап 4 (14–16 лет): учащиеся должны пройти аккредитованный курс по религиозному образованию, проводимый признанной экзаменационной комиссией с указанием рекомендованного учебного времени для этого курса (время эквивалентно 70 часам);
- этап 5 (16–18 лет): минимум 15 часов. Это могут быть: аккредитованный курс (A Level Religious Studies); курс по изучению мировой религии или философской теории; изучение религиозных, этических и философских тем через выбор; дополнительные мероприятия, групповые проекты, полевые занятия, поездки, конференции.

Рекомендуемое распределение материала по возрастам выглядит так:

- 5–7 лет: христианство и еще одна основная религия плюс еще одна религия или нерелигиозное мировоззрение;
- 7–11 лет: христианство и две другие основные религии, плюс другие религии или нерелигиозные мировоззрения;
- 11–14 лет: христианство и, по крайней мере, две другие основные религии более углубленно, плюс другие религии или нерелигиозные мировоззрения;
- 14–16 лет: христианство и еще одна основная религия, плюс другие религии или нерелигиозные мировоззрения;
- 16–18 лет: отличительные черты христианства, других основных мировых религий и нерелигиозных мировоззрений.

В обзоре от 2021 года Управления по стандартам в области образования [34] подтверждается правовая позиция, согласно которой все школы обязаны преподавать религиозное образование всем учащимся на всех этапах (включая выпускной класс). Признается полезность согласованной учебной программы для обеспечения результатов высокого уровня, которые руководители субъектов должны использовать при разработке своей собственной учебной программы по религиозному образованию.

Современные согласованные учебные программы продолжают следовать принципам, разработанным ранее. Так, например, Йоркширская программа [8] основана на исследовательском подходе. Новым компонентом является включение мировоззрений и теологии, философии и социальных наук, кроме мировых религий, что стало знаковым нововведением первой декады XXI века. Причем, религии низведены до уровня мировоззрений, с тем отличием, что они являются «институциональными» – представляют собой организованные мировоззрения, разделяемые конкретным группам и иногда встроенными в институты. Они дополняются нерелигиозными мировоззрениями (гуманизм, секуляризм, атеизм, язычество, агностицизм), а также «личными» (собственный способ понимания и жизни человека).

В данной программе шаг, намеченный в конце прошлого века – по уходу от тематического распределения материала в сторону обсуждения основных концепций, получил свое развитие. В ней акцент поставлен на углублении понимания основных понятий и идей, но делается это за счет сокращения содержания и использования междисциплинарного подхода. В результате обучения учащиеся должны стать «изошренными интерпретаторами окружающего мира», что соответствует концепции феноменологического подхода. В этой учебной программе всё содержание рассматривается с позиций трех дисциплин: теологии, философии и социальных наук.

Бирмингемский учебный план от 2022 подчеркивает, в первую очередь свою инклюзивность, переназначенную для «сверхмногообразного города» [51]. Отличительной особенностью этой программы является то, что за основу взяты не темы и концепции, а обсуждения и рекомендации, помогающие сформировать определенные черты характера. Участниками конференции выделены 24 избранные склонности или ценности, которые могут способствовать процветанию в личном, духовном и моральном плане. Они включают в себя добродетели классической традиции (мудрость, справедливость, мужество и умеренность), богословские (вера, надежда и милосердие) и религиозно-философские («ценить красоту» в платоновском

смысле, «жить по правилам» – с опорой на этические законы времен Ноя, «Делиться и быть щедрым» – ценность как один из столпов ислама, релевантная для всех остальных) добродетели.

Программа включает полный спектр мировоззрений так, чтобы удовлетворить потребности растущей группы людей, которые определяют себя как не принадлежащих никакой религии. В нее входят: девять религиозных традиций, которые, как зафиксировано, имеют значительное представительство в Бирмингеме (бахаи, буддизм, христианство, индуизм, ислам, джайнизм, иудаизм, растафари и сикхизм), а также устоявшиеся нерелигиозные мировоззрения, такие как атеизм, гуманизм, и секуляризм. В методике используются четыре измерения обучения:

- обучение у опыта;
- обучение о религиозных традициях и нерелигиозных мировоззрений;
- обучение у веры и нерелигиозных взглядов;
- обучение различению (способность критически оценивать религиозные взгляды и практики, их освещение в СМИ, способность различать практики из разных традиций).

Как видим, классическая концептуальная модель М. Гриммита «Learning from/about» был дополнена как новыми действиями («различать»), так и новыми аспектами (опыт, нерелигиозные взгляды, а не только вера).

В Уэстсассэкской программе [9] идет тематическая разбивка по общим аспектам: «Основные убеждения, идеи и символы»; «Выражение веры» (праздники, богослужения); «Повседневная жизнь» (одежда, ритуалы, обычаи), «Социальные действия – воплощение убеждений в жизнь», «Важные вопросы и связь с личным опытом». В зависимости от ключевых этапов разбираются разные религии с точки зрения этих аспектов. Можно отметить большой спектр вопросов, касающихся связей с разными религиями. Например, в теме «Социальные действия» рассматриваются такие вопросы как «совместная работа различных сообществ и организаций по улучшению мира, межконфессиональные проекты на местном, национальном и глобальном

уровне». Также есть нацеленность на установление связи между религией и британскими ценностями. Так, в программе дважды повторяется такая подтема как «влияние религий на культуру и общество – например, влияние христианства на основы юриспруденции Великобритании» [9, с. 20].

Подводя итоги, отметим, что в начале XXI века очередная волна интереса к религии в Англии на фоне противодействия экстремизму вновь поставила вопрос о формальном укреплении предмета религии в школе, при этом цели обучения свелись к решению задач текущей социально–политической повестки. В так называемой «либеральной парадигме» стали доминировать с одной стороны концепции мультикультурализма, сплочения общества и межрелигиозной терпимости. А с другой стороны, растущая секуляризация населения начала приводить к расщеплению традиционного понимания религии. Это понятие стало вбирать в себя различные мировоззрения и квазирелигиозные убеждения, цели обучения переместились в зону выстраивания индивидуальной «мозаичной» религиозности.

Если еще в середине XX века в Англии наблюдалась политическая воля сделать христианское обучение общенациональным, то, с другой стороны, такие условия как смена экономических приоритетов, этническая мозаичность, секуляризация образования, увеличение числа нерелигиозных исследователей и исследований религии привели к тому, что часы, выделенные на изучение христианства были сильно сокращены в пользу других религий. Отсутствие государственного экзамена по предмету религии, путаница в головах педагогов и учеников в отношении постоянно сменяющихся целей и содержания предмета, привели к сильному снижению статуса предмета по изучению религии. Этика неолиберализма, предоставление слишком широкого выбора религий и околорелигиозных взглядов без глубокого изучения какого-либо из них сформировали поверхностное отношение к религиям в целом и состояние современного английского общества, которые некоторые исследователи характеризуются как «смерть христианской Британии» [167].

Выводы по второй главе

Изучение истории развития школьного религиозного образования в Англии со второй половины XIX в. до первой четверти XXI в. привело к выявлению ряда его этапов и факторов развития.

До 1870 года обучение детей в Англии – самой крупной из четырех стран, составляющих Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, было делом Церкви, которая отождествляла его с частью своего «христианского долга» для чего при ней существовали воскресные и церковно-приходские школы, а также частные благотворительные школы. Преподавание в них было конфессиональным и проводилось в духе соответствующей деноминации (в зависимости от того, к какой религиозной общине принадлежала школа).

С 1870 года начался новый этап развития религиозного образования в Англии, который длился до времени масштабных исторических событий 40–х годов XX века и принятия нового закона об образовании. Основной его характеристикой стало вступление нового участника в отношения между школой и церковью – государства. Данное новшество привело к перераспределению степени влияния на сферу религиозного образования со стороны церкви, общин и государства. Согласно Закону о начальном образовании (Закон Форстера), религиозное образование в Англии в этот период осталось разрешенным, но не стало являться обязательным. Также под воздействием факторов, связанных с религиозным плюрализмом и включением впервые государства в сферу образования, Законом была введена необходимость неденоминационного (внеконфессионального) религиозного образования.

На этапе формирования дихотомичной системы образования в конце XIX–начале XX веков важную роль в реформировании системы образования Англии в целом и религиозного образования в частности сыграли такие факторы, как:

- участие государства в деле образования, следствием чего стало возникновение сектора спонсируемых и контролируемых государством школ;
- появление разных типов школ, что обеспечило наличие как конфессионального религиозного образования в государственных школах, так и внеконфессионального, и постепенно вело к секуляризации образования и частичной утрате значимости религиозного обучения;
- межконфессиональные отношения, плюралистический религиозный ландшафт, а именно исторически сложившееся уважение к личным правам и религиозным убеждениям в Англии, что привело к установлению законодательной нормы, закреплявшей принципы внеконфессионального обучения, свободы совести и возможности отказаться от предмета религии.

В 1944 году был принят «Закон об образовании» (Акт Батлера). Период с этого акта до следующего (от 1988 года) можно охарактеризовать как второй этап развития религиозного образования в Англии, как время укрепления позиции религиозного образования в государственных школах на законодательном уровне. Этим актом впервые была законодательно закреплена обязательность религиозного образования, которое, тем не менее, продолжало носить в государственных школах неконфессиональный характер. Учебные планы по изучению религии должны были пройти одобрение четырех заинтересованных сторон, к числу которых относились: представители местных деноминаций; представители Англиканской церкви; представители ассоциации учителей; представители местной власти (LEA). Религиозное образование во всех типах школ теперь должно было включать в себя два обязательных компонента: уроки религии и коллективное богослужение. При этом сохранялось право учеников на уклонение от участия в богослужении по заявлению родителей.

В середине XX века существенными для развития религиозного образования в Англии оказались следующие факторы:

- общественно-политические, а именно влияние Второй мировой на решение законодательно закрепить обязательность религиозного образования

и коллективного богослужения в школах и главенствующее положение в нем христианства;

– децентрализация управления образованием, которая обеспечила широкую вариативность учебных программ по религиозному образованию, право на отказ от религиозного образования или возможность получать его в другой школе по выбору, что способствовало высокой степени индивидуализированной свободы в религиозном образовании;

С принятием Закона об образовании от 1988 года начинается третий этап развития религиозного образования в Англии. Для него характерной становится позиция нейтральности в преподавании религии, профессиональная подготовка педагогов, исследовательская направленность целей обучения. В курс школьного религиозного образования были включены мировые религии и идеи гуманизма.

Во второй половине XX века влияние на религиозное образование оказали следующие факторы:

– общественно-политические. Смена идеологии и курса победивших политических партий, последствия распада империи и потери колоний, процессы секуляризации, что привело к уменьшению значимости христианства и появлению альтернативных религиозно-философских систем;

– экономические. Индустриализация, неолиберальная рыночная экономика привели к тому, что религиозное образование перестало быть самоценным, конкурентным предметом, к нему начали применять критерии эффективности и пытаться использовать как инструмент либо личностного развития, либо социально–политического влияния;

– социальные, а именно миграционная политика, которая пошатнула фундамент моноконфессионального христианского образования, обусловила необходимость изучения множества религий;

– образовательные. Тенденция к укрупнению школ, продвижение массового общего образования привели к реформированию предмета религии и изменению порядка проведения коллективного богослужения (с большим

упором на общешкольную информацию в ущерб религиозной составляющей). Развитие контролирующих органов образования и централизация управления системой образования обеспечили приведение стандартов религиозного образования к общему знаменателю. Замещение священников светскими педагогами, заинтересованных не в катехизации, а в общегуманитарном развитии учеников и исследовательской работе обусловили движение в сторону критического, неконфессионального обучения. Расширение прикладных исследований в сфере религиозного образования трансформировало преподавательскую практику, возникли новые методологические подходы к преподаванию религии.

В начале XXI века (четвертый этап развития религиозного образования в Англии) глобальные изменения социокультурной ситуации, общеевропейская политика построения безопасного инклюзивного общества и противодействия экстремизму способствовали тому, что религиозное образование стало рассматриваться в качестве средства развития чувства толерантности, изучения всех существующих в стране религий и мировоззрений, содействия целостности общества. Религиозное образование второй декады XXI века характеризуется еще большим акцентом на исследовании обучающимися в ходе изучения религии своего внутреннего мира и убеждений, построения собственной системы религиозных взглядов.

В начале XXI века довлеющими на религиозное образование факторами можно назвать следующие:

- общественно-политические: рост экстремизма, миграционные волны с Ближнего Востока, приводящие к очередному признанию важности религиозного образования и появлению среди целей обучения религии таких как «сплочение общества», продвижения демократических ценностей;

- идеологические, характеризующиеся смещением целей религиозного образования и появлением множества философских, политических и околорелигиозных систем в содержании предмета религии в ущерб глубокому изучению какой-либо одной религии (включая христианство).

Критически оценивая развитие религиозного образования в государственных школах Англии с середины XIX века по настоящее время можно констатировать следующее: обозначенные выше факторы в итоге привели к уменьшению значимости христианства в социокультурной жизни страны, секуляризации общества, формированию плюралистического религиозного ландшафта, потере ценности религиозного образования, установлению законодательной нормы, закреплявшей принципы внеконфессионального обучения. Это дестабилизировало устойчиво конфессионально ориентированное образование, сделало актуальным для Англии изучения сначала не одной исторически главной для нее религии – христианства, а множества других, а затем и нерелигиозно-философских систем. Религиозное образование стало инструментом социально-политического влияния, среди целей обучения религии появились такие, которые не связаны с интересами последователей традиционной англиканской церкви и духовно-нравственным развитием личности, что привело к утрате в обществе безусловной приверженности традиционным духовно-нравственным ценностям.

ГЛАВА III. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕЛИГИОЗНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ШКОЛАХ АНГЛИИ: КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

3.1 Критический обзор эволюции методологических подходов к религиозному образованию в государственных школах Англии

Во второй главе представленного диссертационного исследования был рассмотрен вопрос о развитии религиозного образования в государственных школах Англии со времени их появления во второй половине XIX века и по настоящее время, в результате чего были установлены этапы и факторы данного процесса. В частности, было выявлено, что на втором этапе (1944–1987 гг.), когда на законодательном уровне была закреплена обязательность религиозного образования в государственных школах Англии и его неконфессиональный характер в научных исследованиях, посвященных религиозному образованию, начинается процесс теоретического обоснования необходимости перехода к неконфессиональным подходам в изучении религии, поиск наиболее эффективных из них. Таким образом, в данном случае теория религиозного образования исходила из меняющейся вследствие социокультурных изменений практики, эту практику исследовала, анализировала, обобщала и предлагала для ее усовершенствования новые методологические подходы.

Выполняя критический обзор эволюции методологических подходов к реализации религиозного образования в государственных школах Англии, будем опираться в том числе на логику развития общества от модерна к постмодерну, сформулированную Р. Паулстоном [294] для теории образования. О. Братен, следуя этой логике, в частности указывает, что универсальные теории были разработаны в 1950–60-х годах; 1970–80-е годы ознаменованы дебатами и разногласиями; 1990-е годы и далее имеют постмодернистскую эклектичную, рефлексивную, интертекстуальную и

прагматичную ориентацию с двусмысленной ностальгией по определенности [166].

Ф.Н. Козырев писал, что после реформ Форстера в 1870 г. многие из школ Англии перешли под контроль государства и стали финансироваться им, что положило начало «педагогической автономии религиозного образования» [93, с. 27] и стало одним из индикаторов секуляризации образования. Вторым важным фактором этого процесса становится «распространение материалистических учений и антиклерикальных настроений» [93, с. 28], которые очевидно усилились в 1960-1970 годы. На этом, втором выделенном нами этапе развития религиозного образования в государственных школах Англии, зарождается практика осмысления религиозного образования с научных позиций. Одним из первых исследователей, кто поднял вопрос о необходимости разработки объективных научных и педагогических подходов вместо церковно-теологических был П. Хёрст, выпустивший в 1972 году книгу под названием «Христианское образование: противоречие в терминах?» [245]. Он подчеркивал противоречивость понятия «христианское образование», призывая развести конфессиональное и образовательное начала. Значимой причиной пересмотра методологических подходов к реализации прежних программ называли также данные о том, что с возвращением в 1944 году обязательности религиозного образования не наблюдалось «очевидного роста национального благочестия. Посещение церкви еще больше сократилось, а преступность среди несовершеннолетних возросла. Предмет религии не вызвал заметного энтузиазма у большинства учеников» [186, с. 13].

Рассмотрение предмета с научных позиций подталкивало разработку религиоведческого (научно-религиоведческого, философско-религиоведческого) подхода к его преподаванию (Э. Кокс, Н. Сمارт и другие), где религия интерпретируется, исходя из разных философских подходов. Эта парадигма опирается на научный объективизм, беспристрастность и межконфессиональность. Целью обучения вместо индоктринации становится

достижение педагогической ценности и беспристрастного исследования религиозной интерпретации жизни, где догматы христианства уступают место общеобразовательным целям [146, с. 22]. Педагогам стоило сосредотачиваться не на усвоении доктрин, а на развитии навыков оценки аргументов, на исследовательском потенциале, а также сделать упор на историчности библейских событий [146, с. 22]. Последнее предложение, по сути, является отражением тенденции к рационализации наследия христианского учения, десакрализации личности Христа, стремлением задействовать педагогический потенциал из обсуждения решений и поступков Его земной жизни, при этом редуцировав трансцендентные смыслы. Новый подход по сути стал так называемой «либеральной парадигмой» преподавания религии [215].

С ростом общего интереса к эффективности религиозного образования в школах увеличивается доля прикладных исследований в религиозном образовании. Исследователи религиозного образования начали применять концепции развития детей Ж. Пиаже [295, 294] к их нравственному развитию. Пионером этого подхода стал Л. Кольберг [267]. На основе этих изысканий появились работы по «моральной археологии детства» Р. Коулза [174, 175, 176] и теории «развития веры» Дж. Фаулера [204, 205].

В работах Г. Лоукса [276, 277], Р. Гольдмана [233] и Э. Кокса [183, 188] преобладало общее мнение, что, учитывая состояние психологического развития детей, им недостает «готовности к религии». Религиозные педагоги столкнулись с мыслью, что, по сути, преподавать Библию детям и даже учащимся старших классов средней школы якобы неуместно. Вследствие этого, с одной стороны, ученые стали уделять все больше внимание психологическим потребностям детей и их подготовке к взрослой жизни, что привело к тому, что религиозное образование стало всё сильнее напоминать «личное и социальное образование». А с другой стороны, готовность к религиоведческим исследованиям вместо изучения самой Библии предоставила готовое оправдание для преподавателей, плохо подготовленных к ее преподаванию, что привело преподавание, изучение Библии в упадок [219,

220]. В отчете Центрального консультативного совета по вопросам образования о начальном образовании в Англии (1976 г.) [14, с. 207] также указывалось на необходимость установления связей между материалом и подходящим для него возрастом.

С дальнейшим расширением поля педагогических исследований выявляются недостатки так называемого религиоведческого подхода. Еще в 1969 году Н. Смарт представил аргументы в пользу феноменологического подхода к изучению религии, заимствованного у Э. Гуссерля [83]. В отношении религии из феноменологии был взят принцип использования эмпатии при изучении опыта и намерений участников религии вместо собственной веры. Сутью его метода было выделение «шести измерений» религии: доктринальное; мифологическое (или повествовательное); этическое; ритуальное; экспериментальное; и социальное. Позже добавилось «материальное»/эстетическое измерение [314]. Оно было призвано задействовать, помимо рационального, еще и эмпатическое восприятие объективно изучаемого религиозного материала [301]. То есть в данном подходе должны были сочетаться два принципа – объективность освещения основных религиозных постулатов (точнее, претензия на объективность с позиций нерелигиозных подходов) и направленность на личный опыт и переживания учащихся. Смарт подчеркивал, что светскость (в понимании как «нерелигиозность») и плюрализм в его подходе являются почти синонимами.

Подход Смарт был принят в качестве модели религиозного образования в «Документе № 36» (1971 г.) [60], разработанном для школьного комитета Англии группой экспертов Ланкастерского университета. Позже он лег в основу Закона от 1988 года, который закрепил положение о преподавании мировых религий, что обеспечило юридический отход от библейско-богословского подхода.

«Документ № 36» также поставил под вопрос состоятельность сциентистского (религиоведческого) подхода к преподаванию. Среди его недостатков назывались: искажение религии при рассмотрении ее с позиции

дистанцирования; пренебрежение личными переживаниями учащихся; игнорирование неотъемлемости иррационального начала в человеческом мышлении и мировосприятии; развитие исторического мышления в ущерб религиозному на уроках религии. Было отмечено, что такой подход не только вводит в заблуждение по поводу сути религии, но и лишает предмет его большого потенциала для развития духовного мира учеников [215]. В документе была предложена типология педагогических подходов к религиозному образованию, в которой к «догматическому» (катехизический) и «антидогматическому» (религиоведческий) добавили третий, а именно – «адогматический» (феноменологический).

Антидогматический подход противопоставлялся традиционному, направленному на воспитание в духе религии. Он стал методологической основой неконфессионального религиозного образования, описывался как способ научного, объективного, беспристрастного, критического преподавания знаний о религии. Альтернативное название – понимание религии/ религий (Understanding religions) [253]. Основной задачей предмета в этом варианте стала систематизация и передача знаний о религиях, изучение роли религии в различных аспектах жизни общества. Государство должно было обеспечить учительскую позицию нейтралитета по отношению ко всем религиям, включенным в этот курс, так, чтобы он был одинаково приемлем для носителей разных вероисповеданий. В русле этого плюралистического подхода предполагалось, что «каждая религия является уникальной и должна рассматриваться как один из путей к познанию божественной истины» [136, с. 37], что, например, противоречило христианской догматике. В соответствии с заключением Европейского суда по правам человека религиоведческий подход согласуется с требованиями, предъявляемыми к обязательному образованию [253]. Признавалось, что принципы, лежащие в его основании, не входят в противоречие с правами родителей [92].

Адогматический подход ставил в центр внимания индивидуальный опыт ребенка, формирование его собственных взглядов на главные нравственные и

религиозные вопросы. Поэтому этот метод еще называют феноменологическим, субъективным, интерпретативным (а также герменевтическим и дискурсивным) [257], гуманитарным. В соответствии с принципом инклюзивности разные религии рассматриваются здесь как культурные формы единого процесса. Такое мнение свойственно феноменологическому религиоведению, связанному с протестантской теологией [137].

В трудах М. Гриммита эти два подхода получают определения «обучение о религии» (знание о верованиях, учении и практике мировых религий) и «обучение у религии» (познание себя через изучение религии) [93]. Согласно его теории, изучение религии важно начать с более глубокого и неявного уровня – экзистенциального «ядра». Это дает возможность детям получить первый опыт рефлексии над религиозными вопросами, рассмотреть сложные вопросы жизни, символы и язык религии. А уже на следующем этапе можно обращаться к внешним сторонам религии, которые были представлены в шести измерениях Н. Смарта. На основе разделения двух основных образовательных блоков в 2004 году была выстроена первая в истории Англии Национальная рамочная программа религиозного образования рекомендательного характера [45].

При переходе от религиоведческого подхода к феноменологическому в 1970-х годах особенно широко стал обсуждаться рефлексивный потенциал религиозного образования. Рефлексивность может охватывать различные аспекты взаимоотношений между опытом учащихся и тем, чей образ жизни они пытаются интерпретировать. К ним относятся: переоценка учащимися своих собственных предубеждений, основанных на их собственной традиции; проведение дистанционной критики изученного материала, обсуждение своих размышлений со сверстниками и учителем, проведение ретроспективных обзоров методов обучения. Предполагалось, что такой формат продуктивен как в качестве компонента широкого гуманитарного образования, так и в

качестве инструмента для личного развития учащихся и их социального развития как граждан демократического общества [256].

При характеристике смены методологических подходов к религиозному образованию в государственных школах Англии стоит также обратить внимание на точку зрения Л. Гэрона [225], который обосновал собственную версию смены парадигм религиозного образования. Определив основные формы знания, которые оказали значительное влияние на религию после эпохи Просвещения (философия и теология; естественные науки; социальные науки; психология; феноменология; политика; и эстетика), он выделил следующие шесть парадигм:

1) *Библейско-теологическая парадигма.* Преобладала примерно до 1950-х годов в как в государственных, так и в церковных школах Англии (в настоящее время он реализуется только в школах религиозного характера). Считалось, что религиозное образование связано с христианским писанием и, если ограничено, то богословскими размышлениями. Так, в «Отчете Спенса о среднем образовании» (1938 г.) [54] глава, посвященная религиозному образованию, сосредоточена исключительно на Священном Писании. Образец подхода к содержанию, которое доминировало с 1870 года и до начала 1960-х годов, включал три аспекта: религиозные идеи и опыт Израиля на материале Ветхого Завета, жизнь и учение Иисуса Христа, появление христианской Церкви [54]. К 1960-м годам ситуация радикально меняется, наблюдается заметный упадок использования библейско-богословского подхода в рамках религиозного образования в государственных школах.

2) *Психолого-экспериментальная парадигма.* К этой парадигме Л. Гэрон относит труды ученых, занимавшихся прикладными исследованиями в сфере религиозного образования, проводившимися с опорой на антропологию, психологию, социологию в 1960–1970-х годах (Р. Коулз, Дж. Фаулер, Г. Лоукс, Р. Голдман и др.).

В более позднее время применение психологической теории в религиозном образовании продолжится, но уже с гораздо меньшей опорой на

религиозное содержание. Интересно, что этот факт не помешал таким исследователям как Л. Фрэнсис и Дж. Этли [206, 207, 210] сделать акцент на изучении духовности детей и прийти к заключению, что отход от библейского изучения в пользу мировых религий (под влиянием идей плюрализма) с точки зрения психологии не соответствует потребностями детей в отношении их духовного развития. Результаты исследований фиксировались в таких специализированных изданиях как «Международный журнал детской духовности», учебник «Новые методы религиозного образования: экспериментальный подход» [239].

Один из критиков применения психологической базы в отношении теории религиозного образования Д. Карр [169, 144] признавая, что феномен духовности может существовать за рамками религиозных традиций, утверждает, что широта терминологии, определений и ориентиров создает несомненные проблемы для ученых. Включение «духовности» в светский контекст сделал ее смысл расплывчатым и даже смещенным (например, в сторону политики, этики и др.), что, по мнению, критика не только педагогически неудачно, но и логически бессмысленно.

3) *Феноменологическая парадигма.* В этой парадигме, как было описано выше, ученики пытаются понять религию «изнутри» через рефлексию из нейтральной позиции и эмпатию. Данная парадигма неоднократно подвергалась критике. Например, Ф. Барнс [157] заявлял: она вводит в заблуждение по поводу равенства всех религиозных утверждений об истине, что в результате не позволяет серьезно относиться к различиям между религиями. Л. Гэрон [225] видел связь между использованием этого подхода и неутешительными результатами проведенной в школах инспекции, которая обнаружила явно слабое преподавание христианства [57].

4) *Философско-концептуальная парадигма.* Данная парадигма опирается на философию образования. Влияние на нее оказала работа американского педагога Дж. Дью «Демократия и образование: Введение в философию образования» [193], где он в том числе говорил о замене

религиозного мышления философским в системе образования. Если в XIX веке христианство все еще определяло цели и задачи образования, то с начала XX века намечается тренд, характеризующийся тем, что секуляризованная философия образования стала играть центральную роль в обосновании духовного содержания образования.

Движение «Философия для детей», возникшее в 1970-х годах, поощряло использование философии в школах для развития независимости мышления, противодействуя большинству представлений психологов о том, что дети неспособны к столь развитому аналитическому и когнитивному мышлению [232].

Некоторые философы [318] утверждали, что к религиозному образованию возможно применить ту строгость, с которой философия подходит к другим предметным областям. В дополнение к этому, исследователи М. Чейтер и С. Эррикер [171] даже предположили, что будущее религиозного образования должно быть основано на традиции философской критики.

Ученые Э. Райт и Ф. Барнс сформулировали философскую педагогику религиозного образования – так называемое «критическое религиозное образование». По их мнению, религиозное образование должно определяться не мотивами социальной и политической гармонии, феноменологической нейтральности, а поиском «истины» [333].

Стимулом для этой модели послужила необходимость признать существование разных и даже противоречащих друг от другу «религиозных истин». Это результат переосмысления парадигмы, в которой раньше преподавались мировые религии как равноценные и равно истинные, которое пришлось провести с появлением в современном геополитическом контексте экстремистских религиозных утверждений.

У этой парадигмы религиозного образования выражено стремление создать безопасную среду для разрешения издавна predetermined конфликтов, связанных с эпистемологическими основами утверждений об

истине разных религий. Но, по утверждению критиков, этого достичь, скорее всего, не удастся никогда. Причины заключаются в том, что, во-первых, трудно понять, как такие утверждения можно оценить эпистемологически; во-вторых, не существует философских или даже богословских стандартов, по которым можно было бы оценивать подобные утверждения; и, в-третьих, сама основа дискуссии может скорее разжигать конфликт, чем разрешать его [251].

5) *Социокультурная парадигма.* Социокультурная парадигма религиозного образования представляют собой переработку феноменологии Н. Смарта, но с большим упором на социоантропологический метод. Этот метод многим обязан социоантропологическим традициям, особенно классической работе Э. Дюркгейма [196] о религии и антропологическому анализу культур К. Гирца [229]. Этнографический метод рассматривает проявления культуры в мельчайших деталях ее среды, формирует эмпирическую и методологическую основу исследований, устанавливая тесную связь между деятельностью исследователя-этнографа, работающего над полевыми исследованиями, и деятельностью учащегося на уроке, пытающегося понять религии в современном мире [255].

Интерпретативный подход, используя этнографический метод, фокусируется на жизненном опыте детей в контексте их традиций веры [288], на сложностях религии и ее репрезентаций; формирует основу для представления о том, что религии – это не застывшие, а живые традиции. Меньше внимания уделяется четко ограниченными традициям, изучению «мировых религий» и больше – религиозному разнообразию религий, особенно множественности внутри религиозных сообществ. Целью является помочь учащимся найти свою собственную позицию в ключевых дебатах о религиозном плюрализме.

Подход Р. Джексона оказал широкое международное влияние на религиозное образование. Наиболее ярко это представлено в проекте «Диалог или конфликт религиозного образования» (REDCo), интерпретативный подход, в котором был методом, лежащим в основе исследовательского и

педагогического мышления. При этом Л. Гэрон делает оговорку, что сам Р. Джексон считает интерпретативный подход скорее педагогическим и исследовательским инструментом в дебатах, а не отдельным педагогическим подходом к предмету.

б) *Историко-политическая парадигма.* Подчеркивает понимание современного использования религии в образовании как средства достижения широких политических целей, преимущественно светских по происхождению и ориентации. Религиозное образование рассматривается как служащее демократическим принципам, потребностям сплочения культурно и религиозно разнообразного населения. Оно направлено на смягчение потенциальных конфликтов, присущих религиозному и культурному плюрализму (политические цели превалируют над чисто педагогическими).

Влияние этой парадигмы высвечиваются, например, в «Толедских руководящих принципах» [56], где на передний план выдвинут принцип толерантности как принцип религии и политики. Ключевые выводы исследования REDCo также ставят акцент на идеях сплоченности и толерантности: для студентов «мирное сосуществование зависит от знаний о религиях и мировоззрениях друг друга»; учащиеся, «которые узнают о религиозном разнообразии в школе, более охотно ведут беседы о религиях/верованиях с учениками другого происхождения, чем те, кто этого не делает» [328, с. 112]. Слабым местом этого подхода оказывается то, что религиозное образование рискует ограничить религию ее общественным и политическим обликом (строго либерально-демократическими ценностями).

В педагогическом плане выбор одного из подходов имеет большое значение. Так, например, в философской парадигме целью религиозного образования является формирование мыслителей и протофилософов; в социокультурной – этнографических и культурных исследователей; в психологической – искателя личного смысла и самореализации; в феноменологической – стороннего наблюдателя за религией; в политической – гражданина и активиста.

Л. Гэрон в своей работе опирался на понимание парадигм, выработанное Т. Куном [268], который определял парадигму как определенную веху достижений в науке, формирующуюся набором эталонных моделей решений и проблем, характерных для этого этапа. Каждая последующая новая парадигма рождается в результате революционных изменений, которые приводят к смене доминирующей системы взглядов, отменяя все предыдущие убеждения и признавая их далее нерелевантными.

По наблюдениям Л. Гэрона, в современной практике преподавания ни один из подходов не используется эксклюзивно: иногда религиозное воспитание и инклюзивное религиозное образование совмещаются. Более того, сами преподаватели не всегда осведомлены о существовании парадигмальных рамок того или иного подхода. Исследователь также подчеркивает, что каждый из подходов упрощает и урезает понятие религии и делает религиозное образование оторванным от религиозной жизни [221].

Р. Джексон [254], критикуя концептуализацию парадигмальных рамок Л. Гэрона, считает неудачной идею разделять взаимодополняющие педагогические и исследовательские подходы. По его мнению, приписывание некоторых ученых к определенным парадигмам не всегда уместно и небезошибочно. Так, сгруппированные по одному признаку ученые, на самом деле могут иметь совсем разные взгляды по многим другим вопросам. Например, внутри психолого-экспериментальной парадигмы Р. Голдман и Г. Лоукс рассматривали религиозное образование как форму христианского воспитания, а, например, Э. Кокс выступал за комбинацию религиозного и личного развития. Л. Фрэнсис продвигал инклюзивный подход к изучению религий в школах с участием учащихся различного религиозного и нерелигиозного происхождения. А подход С. Эрикера и Д. Эрикера, основываясь на постмодернистской философской позиции, а не на психологии как думал Л. Гэрон, сосредотачивается исключительно на предоставлении ученикам возможности развивать свое собственное мировоззрение.

В том, как он группирует этих ученых, наблюдается искажение понимания сути их работ. Зачастую они не ограничиваются единственной дисциплиной в своих изысканиях. Например, Э. Кокс не работал исключительно в рамках психологии, он опирался также на социологию, историю, философию, определяя последнюю как основную для себя. А. Н. Сمارт, отнесенный к феноменологической парадигме, в большей мере специализировался на философии. Р. Джексон кроме этнографии задействовал методы социальной психологии по теории групп, герменевтической философии.

Джексон также критикует определение интерпретативного подхода как направленного исключительно на воспитание этнографически, культурно направленных исследователей. Религиозное образование в интерпретативном подходе обсуждает вопросы репрезентации религий и религиозной деятельности, рассматривает герменевтические отношения между индивидами, группами, к которым они принадлежат, и родовой религиозной традицией. Он рассматривает интерпретативный подход как комбинацию методов (переоценка своих собственных предубеждения, вытекающих из собственной традиции или мировоззрения; дистанционная критика изученного материала; обсуждение своих ответов со сверстниками и учителем; проведение ретроспективных обзоров методов исследования), дополняющих основной подход. Также он подчеркивает наличие в нем еще и экзистенциального элемента, связанного с личным, в том числе духовным, развитием, при котором всем участникам предлагается связать свое обучение со своим личным мировоззрением.

Проект REDCo, заключенный в рамки историко-политической парадигмы, ставящей целью уменьшение конфликтов и поощрение толерантности, в реальности был посвящен более широкому спектру вопросов, касающихся как религиозных, так и «инклюзивных» форм религиозного образования. В проекте приняли участие представители разных

стран и конфессий, работающих в рамках различных дисциплин от философии, теологии до психологии и этнографии.

Тем не менее, на наш взгляд, разделение подходов в религиозном образовании Л. Гэрона дает достаточно наглядное представление о существовании различных нюансах в понимании неконфессиональных подходов в образовании.

Отдельным примером также можно назвать типологизацию религиозного образования, исходящую из факта наличия различных типов католических школ в Англии [95, с. 362]. Здесь выделяют дуалистическую, плюралистическую и холистическую парадигмы религиозного образования. Если холистическая модель видит веру, знания и культуры как части единого целого, то дуалистическая разводит веру и знания как две разные функции школьного образования. В плюралистической модели католичество низводится до уровня всех остальных конфессий, которые рассматриваются критически, что становится несовместимым с катехизацией.

На этапе 1990-х годов исследования ученых в области религиозного образования стали обращаться к более узкому, но достаточно широкому спектру тем. Например, исследователей стали интересовать лингвистические сложности при изучении религии. Так, А. Макгрейди [281] и С. Эрикер [199] обратили внимание, что понимание детьми религиозных концепций не является однозначным. Э. Несбитт и Р. Джексон [289] на основе наблюдений также пришли к выводу, что эта область должна привлечь особое внимание разработчиков учебных материалов во избежание странностей понимания понятий (например, в практике преподавания возникали сложности с объяснением понятия «Бог» для детей сикхов).

Л. Фрэнсис и Дж. Льюис [211] занимались составлением социально—психологического профиля подростков, которые поддерживают религиозное образование в школе. В. Кей [266] сделал предположение о том, что мужчины и женщины придерживаются разных концепций как науки, так и религии. Содержание религиозного образования, касающееся многих основных

религий, передает такое видение мира, писал он, в котором предполагается, что Бог способен вмешиваться в земные дела. Причем этот момент чаще находится в противоречии с научным взглядом на мир в умах многих мужчин, и реже – женщин. Это может быть связано с тем, что женщины рассматривают религию более инклюзивно, а мужчины – более эксклюзивно. Гендерные различия в восприятии религии также подтверждается выводами К. Тамминена [209, с. 163–189].

Работа Д. Хэя, Д. Ная и Р. Мерфи [209, с. 47–72] выявила, что религиозный опыт, полученный в детстве, в значительной степени определяет понимание духовности.

Проводились также исследования, посвященные отдельным религиозным традициям и значению этих традиций для их приверженцев. Исследуемые проблемы включали в себя: понятие «католической идентичности» [209, с. 383–393]; каково быть подростком-католиком сегодня [209, с. 359–383]; влияние новых христианских школ, основанных в Британии с 1970-х годов, которые находятся за пределами частного сектора [209, с. 295–313]. Материал, собранный в разных типах школ (религиозных и государственных), показал, что, во-первых, им есть чему друг у друга поучиться. А во-вторых, что религиозное образование можно интерпретировать в рамках более широкой социальной матрицы, включающей дом, школу и церковь, а не просто видеть его как взаимодействие на уровне класса. Кроме того, выявился факт того, что, несмотря на преобладание светских интерпретаций человеческой жизни, в обществе существовала готовность принять реальность религиозного опыта, понятие духовности, особенно если она связана с идеей развития, основанной на когнитивных и эмоциональных изменениях в течение жизни.

В первой декаде XXI века, по мнению Р. Джексона [262], в теории религиозного образования наблюдается преобладание междисциплинарных и международных многополярных политических интересов. Последовательно устанавливаются точки опоры в международных профессиональных

организациях, включая Международную ассоциацию истории религий (IAHR), Европейскую ассоциацию изучения религий (EASR), Американскую академию религии (AAR), Международную сеть межрелигиозного и межкультурного образования (объединяющую исследователей Европы и Южной Африки), Координационную группу по религиозному образованию в Европе (CoGREE), Европейскую сеть религиозного образования посредством контекстуальных подходов (ENRECA), а также большое количество политических органов, межправительственных организаций. В этот период исследователи (Р. Джексон, Ф. Барнс, Д. Руйтер и Д. Мэри, Дж. Уайт) фокусировались на разработке подходов в преподавании религии, которые бы способствовали формированию чувства толерантности и гражданской ответственности, изучению всех существующих в стране религий и мировоззрений, содействию целостности общества.

Во второй декаде XXI века вопросы безопасности отходят на второй план, уступая место разработкам по расширению списка религий и мировоззрений в курсе религиозного образования. Это изменение было зафиксировано в Национальном стандарте для религиозного образования [33] и Обзоре религиозного образования в Англии от 2013 года [56]. Обсуждались также предложения увеличить время, выделенное на преподавание ислама, индуизма и иудаизма (в рамках стремления к формированию толерантности); сделать «коллективную молитву» более универсальной по характеру (например, отражать не религиозные ценности, а «ценности и этику» школы); переименовать предмет «религиозного образования» в «религию, верования, ценности» [172]. В 2018-2020 годах обсуждаются предложения переименовать предмет в «Религию и мировоззрения» и отказаться от «парадигмы мировых религий» [180]. Для этого исследователи разводят понятия «институциональные мировоззрения» (организованные мировоззрения, разделяемые отдельными группами и иногда встроенными в институты — религии и нерелигиозные мировоззрения, такие как гуманизм, секуляризм или атеизм) и «личное мировоззрение» (индивидуальный способ понимания

жизни в мире, который может основываться, а может и не основываться на одном или многих институциональных мировоззрениях).

В образовательном плане, как полагали сторонники подхода мировоззрений, «одной из основных задач образования является предоставление каждому ученику возможности понимать, размышлять и развивать свое личное мировоззрение». Динамичное взаимодействие культурных, социальных и политических факторов является «обязанностью всей школы», в которой «явное академическое изучение мировоззрений является важной частью» [180, с. 5]. Исследователи утверждают, что этот предмет должен быть сосредоточен на понимании учащимися своего собственного мировоззрения посредством изучения мировоззрений других, что, безусловно, является спорным и недоказанным утверждением.

Текущая для английского государственного школьного религиозного образования концепция «мировоззрений» – это очередной водораздел, отделяющий современное религиозное образование от предыдущей педагогической традиции и представляющий собой дальнейший шаг к не просто к превращению религиозного образования в никак не связанное с конкретными «живыми» религиозными общинами и их традициями, но и к его уничтожению как таковому.

Настороженное отношение к включению в название предмета понятия «мировоззрений» выразил в том числе Л. Гэрон [227]. По его мнению, этот, на первый взгляд, почти незаметный «эпистемологический и лингвистический сдвиг» от предмета, определяемого изучением религиозных традиций, к более инклюзивному подходу (включающему в себя религиозные и светские взгляды) или «мировоззрениям» может нести в себе определенные риски. Эффект от него затронет как концептуальный, так методологический и теоретический аспекты религиозного образования.

Л. Гэрон объясняет, что корни понятия «мировоззрение» лежат в религиозно-скептической светской этиологии. Начало этой философской траектории идет от эпохи Просвещения XVIII века, определенной историко-

политической борьбы, которая теперь проявила себя в современном религиозном образовании. Сам по себе термин «мировоззрение» происходит именно из религиозно-скептических, отбрасывающих трансцендентное начало представлений философии той эпохи. В русле этих философских устремлений писали свои работы Ж.-Ж. Руссо, И. Кант, а позже Дж. Дьюи. Это движение Л. Гэррон определяет как либеральную автократию, стремящуюся воспитать рационалистическую автономию личности по отношению к унаследованным религиозным, особенно христианским, авторитетам и традициям. Ученый предупреждает о необходимости осознавать данную политическую подоплеку и риски такого, казалось бы, невинного эпистемологического сдвига. Как объясняет Л. Гэррон, в работе американского религиоведа Ч. Талиаферро новая инклюзивность философии религии означает намерение включать в дискурс альтернативу религиозным мировоззрениям, например, светский натурализм. А европейские исследователи А. Друджерс и А. Харскамп [195], выступая за переход от «религий» к «мировоззрениям», не видят уместность парадигмы религиозного образования, которое строит мир по модели традиционных религий, так как оно, по их мнению, по-прежнему в значительной степени избегает анализа ключевых проблем, связанных с властью, бедностью, насилием, загрязнением окружающей среды, наукой и социальными конфликтами, и по-прежнему стремится подчеркнуть различия, а не общие черты. Опасность такого подхода, по мнению Гэрона, заключается в том, что оно, несомненно, окажет на молодежь свое секуляризирующее влияние.

В это же время появляются новые основания для того, чтобы подвергнуть сомнению идею вытеснения более традиционного, эпистемологически насыщенного изучения религии личным «смыслообразованием». В отчете программы «Религия и общество», центральным элементом которой было этнографическое исследование в 24 школах (обычных и религиозных) по всей стране [177], авторы признали, что выдвигание на первое место «смысла» как центральной черты религиозного

образования отчетливо зафиксировано в отчете Ofsted «Трансформируя религиозное образование» от 2010 года [57]. Такое решение было призвано повысить значимость субъекта и его эффективности как ресурса для жизни с самим собой и с другими. Однако дополнительные комментарии к отчету и анализ мнений экспертов [279] выявили, что в практике преподавания не удалось передать реальное ощущение более глубокого значения и силы религий в жизни верующих. Перечисленные недостатки охватывали широкий спектр последствий – в отношении содержания, интеллектуальных задач, оценивания ограниченного доступа к профильным специалистам и трудностей с расписанием. Такой масштаб проблем позволил специалистам предположить наличие не только случайных факторов, но и системных, из-за которых происходят провалы в передаче главных смыслов.

Этнографическое исследование подтвердило кризисное состояние религиозного образования, обусловленного эпистемологической и ценностной путаницей в отношении целей и значения предмета религии в постиндустриальном обществе. Наиболее сильной точкой напряжения, по мнению, участников проекта, является конкуренция между двумя основными целями: понять природу вещи самой по себе (эпистемологический аспект, «обучение о религии» по М. Гриммиту) и использовать религию как средство развития определенных моральных склонностей и взглядов (этический аспект; «обучение у религии»).

Кроме этого, предмет религии оказался обременен множеством второстепенных конкурирующих между собой целей:

- а) религиозная грамотность (знание и понимание религиозных идей и языка, а также их социального и культурного воздействия);
- б) соотношение утверждений религий об их истинности и плюрализма;
- в) философское понимание;
- г) понимание наследия;
- д) гражданское образование;
- е) мультикультурная чувствительность и осведомленность;

- ж) духовная и социальная сплоченность – вклад в школьную этику;
- з) воспитание учеников в определенных сообществах (включая катехизацию);
- и) нравственное развитие;
- к) духовная жизнь и религиозные обряды;
- л) усиление местных демографических факторов;
- м) образование в области половых отношений;
- н) успешная сдача экзамена;
- о) личностное развитие;
- п) развитие творческих способностей;
- р) поощрение сплоченности общества и т.д.

То есть цели содержат много противоречий между интеллектуальным и аффективным, публичным и частным, метафорическим и буквальным, самоопределением и гражданской сплоченностью. Как следствие, они оказываются расплывчатыми и, возможно, бессмысленными. Из-за того, что уроки религии пытались использовать в качестве форума для выражения личного мнения, места для личного позиционирования, смысл религии затерялся, религиозная истина была вытеснена. Между тем, изучение религии должно предполагать некоторую степень управляемого дискомфорта, и не должно подстраиваться под ученика, а, наоборот, должно способствовать преобразованиям в сознании и душе ученика, чтобы не потерять свою изначальную ценность.

Аналогично нецелесообразно привязывать содержание предмета религии к утилитарным целям сдачи экзамена по нему. Религиозное образование, отмечал Дж.С. Конрой, получение религиозного опыта действительно отличаются от всех других уроков, и к нему не должны применяться универсальные мерки [177].

Итак, в данном параграфе была прослежена эволюция методологических подходов (теоретических парадигм) к реализации религиозного образования в государственных школах Англии. Были рассмотрены обстоятельства

переходов от конфессионального подхода к неконфессиональному, включающему религиозную и феноменологическую модели; от общехристианского преподавания религии к обучению сначала мировым религиям, а позже – различным околорелигиозным мировоззрениям; выделены задачи, которые должны были решить эти нововведения. В итоге можно резюмировать следующее: на протяжении XX–XXI веков в Англии религиозное воспитание, передача фиксированного корпуса доктринальных и исторических знаний трансформировались в религиозное образование как «непредвзятое» исследование религиозной интерпретации жизни со стороны нерелигиозных подходов к пониманию религии, нерелигиозных мировоззрений, учений, прежде всего, секулярного гуманизма. Современная теория религиозного образования в Англии в основном подошла к отказу от изучения традиционных религий в пользу рассмотрения различных мировоззрений, включая нерелигиозные, что вызывает дискуссии о потере субъектности самого предмета религии в школе, ведет к потере и непониманию его значимости среди обучающихся и их родителей. Такого рода трансформация религиозного образования в государственных школах Англии имеет определенные риски и опасности, породила ряд проблем в его преподавании. Критическая оценка применения на практике различных методологических подходов будет дана в следующем параграфе.

3.2 Критическая оценка практики применения методологических подходов религиозного образования в государственных школах Англии

Непростой задачей в современных условиях становится разработка единого подхода к религиозному образованию в европейских странах. В последние десятилетия этим вопросом занимались как религиоведы отдельных стран, так и многочисленные международные организации. Несмотря на значительный объем работы, унификации подходов добиться не удалось. Такие факторы, как различия в законодательстве в области церковно-

государственных отношений, конфессиональная неоднородность, разные подходы к пониманию роли и значения религии в обществе, национальные особенности структуры образовательной системы, своеобразие исторического пути и политического контекста [307] способствуют формированию разнотипных моделей религиозного образования в школе в разных европейских странах [136].

В Англии, как и в большинстве стран Европы, а также в России до конца XIX–начала XX века единственным подходом к реализации религиозного образования был конфессиональный подход, который был характерен для церковно-приходских и частных подготовительных школ, представлял собой индоктринацию и объектами реализации которого в учебном процессе выступали церковнослужители.

В России в 1918 году Церковь была отделена от государства, а школа от Церкви, религиозное образование было вплоть до конца 1980-х годов под запретом. В Европе в целом и в Англии в частности связи с возникновением сектора государственных школ, а также под влиянием культурного и религиозного плюрализма, складывающемуся особенно интенсивно в XX веке благодаря смешению этнического состава, был дан импульс к рождению неконфессионального обучения. Первые шаги в Англии в этом направлении, как было отмечено выше, наметились еще в 1870 году, когда согласно реформе Форстера, в государственных школах было запрещено проводить катехизацию или знакомить с религиозными формулами конкретных деноминаций. Акт Батлера от 1944 года, хотя и закреплявший главенствующую позицию христианства в школьном обучении религии на законодательном уровне, тем не менее, утвердил принцип веротерпимости и способствовал секуляризации образования, что привело к дальнейшей перестройке методологических подходов. В 1960-1970-х годах в научной мысли Англии оформляется теоретическое обоснование необходимости перехода к неконфессиональным подходам в религиозном образовании, формируется скептицизм и в отношении конфессионального (библейско-теологического, катехизаторского

подхода) в обучении религии в школе, и даже в отношении места теологических дисциплин в университетах, что было давней традицией высшего европейского образования [313].

Аргументы противников конфессионального подхода включали:

1) нерелевантность меняющемуся мировоззрению в обществе [275], что что в какой-то степени соответствует правде: в европейском обществе за последние десятилетия произошла либерализация взглядов, распространились альтернативные философские, околорелигиозные и этические системы (психология рыночной системы, технократизм, феминизм и др.). Все эти направления развития общественного сознания естественным образом входят в противоречие с ценностями конфессионального подхода, а потому оно и отвергается или критикуется сторонниками либерализма;

2) отсутствие дискуссионной составляющей, несоответствие критериям критического мышления [188], что успешно преодолевается, например, в высших учебных заведениях при изучении теологии путем критического анализа текстов, их исторического контекста и может быть в той или иной мере введено в среднюю школу. Кроме того, свойственный, например, христианству путь духовного и нравственного развития личности через взгляд внутрь себя и рефлексия является одним из действенных, выработанных многовековой практикой методов критического мышления;

3) отсутствие предпосылок для ведения межрелигиозного диалога [307], что неочевидно, поскольку такого рода диалог вполне доступен обучающимся старших классов при условии формирования у них как минимум уважения и глубокого знания хотя бы одной, желательно исторически близкой к их происхождению и семье традиционной религии;

4) несоответствие методов преподавания критериям эффективности образования, сформировавшимся в новой парадигме мышления (неолиберального рыночного), что также спорно, поскольку для уроков такого предмета как религия вполне могут быть разработаны свои критерии эффективности.

Закон об образовании 1988 года закрепил неконфессиональный подход как главенствующий в системе национального образования Англии, достоинства которого исследователи видят в следующем:

1) благодаря включению разных религий и запрету проповедовать и воспитывать в одной определенной религиозной традиции, необходимости сохранять позицию нейтральности он подходит как для школьников всех вероисповеданий, так и для неверующих, обучающихся в одном классе [165, с. 54];

2) педагоги делают упор не на усвоении доктрин, а на развитии навыков оценки аргументов и исследовательских подходах к обучению, что оправданно с точки зрения задач современного образования;

3) рассмотрение религии в ее усеченном, не включающем трансцендентное, историческом или географическом измерениях приближает этот предмет к общегуманитарным и позволяет использовать для установления межпредметных связей;

4) в феноменологическом аспекте данного подхода центральное место отдается индивидуальному религиозному и эмоциональному опыту учеников, целью является обеспечить личное понимание фундаментальных вопросов о смысле жизни через изучение религий и мировоззрений [93].

Несмотря на обнадеживающие ожидания, выявленные недостатки нового подхода оказались также многочисленными. Общие возражения включали, во-первых, сомнения в том, что неконфессиональное религиозное образование может служить равноценной и приемлемой альтернативой конфессиональному обучению для всех социальных групп. В. Кей приводит примеры выбора родителей в пользу религиозных школ даже в том случае, когда их собственная религия была иной [146, с. 12-60]. Например, родители-мусульмане выбирали англиканские религиозные школы, а родители-баптисты – католические. Исследователь делает вывод о том, что даже если причины этого предпочтения были образовательными, а не религиозными, все

же очевидно, что этот выбор ярко иллюстрирует насколько религиозное мировоззрение отличается от светского.

Во-вторых, как считает П. Томсон [323], в самом принципе неконфессионального обучения подспудно заложено недоверие к обществу в целом как хищническому в своей основе и к любой власти как вызывающей подозрение. Боязнь преподавать религиозную традицию с каким-либо чувством убежденности в ее истинности выражает опасение приверженцев неконфессионального подхода в том, что религиозное образование может быть слишком категоричным и что оно может подавить дух и направить мышление молодежи в определенное русло, в котором не будет достаточной свободы для совершения собственного выбора. Из этой установки следуют определенная условность в обучении, попытки сохранить объективность и отдать учителю только роль судьи, который следит за тем, чтобы сохранялись равные условия для всех религий и точек зрения. Но в таком случае – наоборот, негативных последствий становится больше. Религии действительно транслируют определенный смысл, но представлять их как «ресурсы» для личностного развития – слишком радикально и необоснованно. Это приводит к искажению их фундаментальной природы (для христианства, это, например, призыв к покаянию и изменению жизни).

Также непонятно, как можно рассчитывать на то, что неконфессиональное обучение, приучающее учеников к подозрительному отношению к любой власти, авторитету, будет способствовать тому, что они захотят примкнуть к такому институту как церковь. Налицо конфликт целей: религиозное образование, которое должно воспитывать религиозность, на самом деле отдаляет детей от религии.

Такая «радикальная неопределенность», по словам П. Томпсона [323], в презентации христианской веры учителями может восприниматься как нежелание делиться собственными прозрениями и мудростью, либо как заявление о собственной неадекватности и приписывание неадекватности церкви и обществу. Независимо от того, каковы истинные причины такого

подхода, он наносит значительный ущерб, как ученикам, так и обществу в целом. Дети остаются предоставленными сами себе без определенных критериев выбора и ключей к возможному пути. Там, где это происходит, школы способствуют фрагментации и потере чувства принадлежности к сообществу, что в том числе подрывает доверие к демократическому обществу.

Поэтому в Англии по настоящее время у некоторых ученых до сих пор имеются аргументы в пользу использования традиционного катехизического подхода в обучении религии. Несмотря на плюрализм большинства современных западных стран, христианство считается здесь номинальной религией. Понимание этой религии может дать детям доступ к их собственному культурному наследию, которое сейчас рассеивается с целью создания искусственного плюрализма. Аргументы в защиту катехизического подхода можно выделить следующие:

1) способствует религиозной социализации и религиозному (духовному) росту учащихся. Ученики получают возможность испытать на себе богатое наследие веры и приблизиться к верующим через непосредственные встречи с ними. Ситуация передачи знаний и убеждений от верующего учителя к ребенку гораздо более благоприятна для формирования интеллектуальной и духовной автономии, чем та, в которой детям просто предоставляется безличный набор относительных и конкурирующих «истин» [283];

2) позволяет глубже понять одну традицию, а не многие и поверхностно. Например, в Даремском докладе о состоянии религиозного образования в Англии и Уэльсе отмечалось, что «было бы нереально с точки зрения образования предлагать, чтобы все ученики в школах Англии и Уэльса изучали Библию, а также Коран, Бхагавадгиту, Упанишады и буддийские писания» [52, с. 58]. Те навыки критического мышления, на которые так нацеливались сторонники неконфессионального обучения, вполне могут быть развиты в ходе глубокого изучения одной религии и, при желании, с легкостью приложены к другим традициям. Такую позицию на сегодняшний день

называют «неоконфессионализмом» или «критическим конфессиональным подходом». Характерным является здесь то, что христианская вера принимается за истину, но она преподается открыто: допустимы критика и дискуссии с учениками, а ученики старших классов могут знакомиться также с другими религиями и точками зрения;

3) в варианте «критического конфессионального» подхода, поддержанного, например, такими учёными, как П. Томпсоном [323], Дж. Шепардом [308], Э. Райтом [234, с. 170-187], есть большой потенциал для более вовлеченной исследовательской и дискуссионной работы с учениками. Там, где истина определенной религии считается важной, человек с большей вероятностью будет серьезно относиться к противоположным утверждениям. Следовательно, он будет с большей вероятностью участвовать в дебатах, религиозных диспутах, призванных защитить выбранную линию в отношении истинности конкретной веры;

4) изучение религиозной культуры позволяет формирующемуся детскому сознанию органично выстроить религиозную и этнокультурную самоидентификацию [100];

5) поскольку конфессиональное обучение поощряет ментальную позицию веры, оно обладает способностью развивать те части ума, которые в других случаях остаются не задействованными. Когда иррациональные структуры мозга взаимодействуют с религиозным материалом, углубляются эмоциональные способности личности, формируется духовная позиция веры, доктринальные истины становятся личностно значимыми. Приходит понимание, что религиозные истины, ценности постигаются не только рациональными методами, но также мудростью и путем созерцания и эмоционального отклика [52].

Исследователями одновременно отмечаются также специфические недостатки каждого из вариантов неконфессионального подхода. Начнем с анализа суждений исследователей о религиоведческом аспекте. Разработкой методологической идентичности подхода, максимально оторванного от

теологических, конфессиональных оснований – религиоведческого – активно занимался Н. С্মарт. В его формулировке суть нового подхода кратко характеризуется как «правда о религии» в отличие от «правды религии», которую до этого описывали исследователи [314]. По мысли С্মарта, «наука о религии» должна быть объективна и нейтральна (отметим, что объективность и нейтральность в принципе является проблемой для любого гуманитарного знания), и должна ставить задачей изучение религий такими, какие они есть, исключая собственные предубеждения и неверные интерпретации, связанные с особенностями ценностной системы самого исследователя.

Благодаря позиции так называемой «нейтральности» этот подход считается соответствующим современным европейским ценностям и правовым стандартам в области обязательного образования [252, 251].

Несмотря на то, что Н. С্মарт [314], а позже М. Гриммит [234], предвидели несбалансированность восприятия религии в рамках этой модели без включения феноменологического компонента (воздержание от оценки и эмпатия), эта ошибка в практике преподавания была совершена и затем практика его реализации не могла не породить критику в отношении религиоведческого подхода. Предмет религии в контексте религиоведческого подхода к его преподаванию превратился в изложение «сухих фактов», стал представлять собой сомнительное поверхностное тематическое обучение, которое подрывало природу каждой религиозной традиции и не позволяло учащимся обращаться к суждениям об истинности каждой из традиций [320]; вырождение религиозного образования в передачу информации о религиях, как отмечалось, не несло никакой образовательной цели, вело в никуда [234, с. 88–111]. Далее, из-за установки рассматривать все религии как равные действительные проявления единого божественного источника, существенные различия между религиями нивелировались и не были явно представлены [158]. Оторванность учителей от реальной жизни религиозных общин негативно сказывалась на достоверности представляемых знаний о них. Стремление размежеваться с теологией привело к тому, что диалог между

профессиональными религиозными педагогами и профессиональными теологами в течение долгих десятилетий почти отсутствовал, что со временем все-таки послужило призывам к их сближению [312]. Более того, Т. Кулинг, к примеру, настаивал на том, что любое мнение о природе религиозного образования предполагает теологическую позицию [178]. Возник вопрос и о педагогической ценности дистанцированного изучения религии, которое дает неполное, искаженное представление о ней [93] и оказывается лишено мировоззренческой, нравственной составляющей [237], соответственно, такой подход может привести к потере национально-религиозной идентичности в период глобализации [92] (в этом отношении интересен пример Дании, которая отказалась от дальнейшего использования этого подхода по упомянутой причине).

Феноменологический подход к религиозному образованию (Education from religion [235]) – появился из стремления нивелировать «недостатки» первых двух за счет добавления эмпатической составляющей к попытке рассматривать религию объективно. Но и этот подход не был обойден критикой. В трудах Э. Райта [335] и в большей степени Ф. Барнса [157] указывалось, что феноменологический подход в религиозном образовании имел тенденцию лишать учеников возможности заниматься вопросами истины. М. Гриммитт выражал обеспокоенность тем, что популярность феноменологии имела тенденцию приводить к некритичным и ограниченным педагогическим методам, которые просто описывают и навешивают ярлыки на религиозные явления [234]. Р. Джексон критиковал феноменологию за то, что она может формировать неточные представления о религии и культуре [257]. Также назывались такие сложности и недостатки этого подхода:

- появление множество методических сложностей перед учителями по причине их неподготовленности к реализации данного подхода, сложного в использовании [93];

- рефлексивная составляющая начинает вытеснять содержательную часть, что зафиксировано в последних отчетах комиссий [32]. Любые

религиозные и околорелигиозные взгляды используются как «ресурс», материал для упражнения ума: для развития эмпатического восприятия, критического мышления и интерпретации. Но это означает, что прекращается передача знаний, традиций и верований в систематическом виде;

- отсутствие понимания у учителей содержания и методики и того, что может засчитываться как прогресс в изучении предмета [32];

- искаженная передача сути религии при попытке соблюсти принцип мультирелигиозности дисциплины;

- методическую сложность представляет отсутствие консенсуса среди исследователей и педагогов относительно сущности предмета и основных понятий. Нынешнему использованию терминов «изучение религии» (Learning about religion) и «извлекать уроки из религии» (Learning from religion) часто не хватает ясности и последовательности, что приводит к путанице и неуверенности среди учителей [32, 35]. Причиной этому может служить то, что эти термины не всегда адекватно интерпретируются.

Напомним, что впервые упомянутые выше термины были введены М. Гриммитом и Г. Ридом в 1975 году. Классическое изложение терминов можно найти у Гриммита: «Когда я говорю *об изучении учащимися религии*, я имею в виду то, что учащиеся узнают о верованиях, учениях и практиках великих религиозных традиций мира. <...> узнают о вечных вопросах (Ultimate questions), о природе «религиозного» ответа на них, о нормативных взглядах на состояние человека и о том, что значит быть человеком, выраженных в традиционных системах верований.

Когда я говорю *об обучении у религии*, я имею в виду то, что учащиеся узнают о себе в ходе изучения религии – о том, как распознавать вечные вопросы и «сигналы трансцендентности» в своем собственном опыте и размышляют о том, как они могли бы реагировать на них.

Я полагаю, что процесс изучения религии предполагает использование двух, хотя и разных, типов оценки. Безличная оценка предполагает способность различать и критически оценивать утверждения об истинности,

верования и практику различных религиозных традиций, и саму религию. Личная оценка начинается как попытка противостоять религиозным убеждениям и ценностям и оценить их, что вытекает в процессе самооценки» [235, с. 225].

По замыслу Гриммита, мир религиозной жизни не включает в себя ничего, что можно было бы выбрать из явлений конкретной традиции, а только то, что освещает и информирует школьную программу «Жизненный мир» [235, с. 226]. Выбираются те моменты, где религия иллюстрирует вопросы, связанные с порядком, смыслом и целью во Вселенной, вопросы истины, вопросы о человеческой природе, вопросы об обществе в целом, вопросы о самореализации личности, этические вопросы, вопросы о природе сообщества и вопросы о ценностях. Таким образом, можно сказать, что объединяющим фактором в его подходе является человеческий опыт, а не религия.

Но в практике преподавания первоначальный посыл, вложенный в эти термины М. Гриммитом, может искажаться. Из отчетов Ofsted [32, 35] следует, что, по замечаниям учителей, «изучению религии» не хватает глубины, а «обучение у религии» понимается слишком узко. Оно понимается как то, что помогает ученикам идентифицировать аспекты своей жизни и размышлять над ними, при этом уроки используются как трамплин для таких размышлений. Также непродуктивным оказывается отношение к этим двум аспектам как стадиям изучения предмета. На практике это было представлено следующей последовательностью освоения учебной программы: сначала в пассивном режиме накапливаются объективные знания о религии, а затем ученикам предлагается подвергнуть субъективному осмыслению свои собственные убеждения и ценности. Такая модель представляет собой искусственное выведение за скобки собственного кругозора учащихся при изучении религии [241]. Скорее всего такая реализация метода не соответствует первоначальной идее М. Гриммита, в которой взаимодействие учеников с религией и их саморефлексия представляли бы собой одномоментный и цельный процесс,

что обеспечило бы понимание религии при цельном, логичном и последовательном понимании себя и другого.

Подтверждением искаженной реализации метода может служить также наличие достаточно известных философских заключений Х.-Г. Гадамера о необходимости актуализации собственных убеждений, ценностей, предположений и предрассудков перед тем, как вступить во взаимодействие с верованиями других [216]. Для этого шага, возможно, понадобится развитие у учащихся метакогнитивных навыков, которые помогли бы им в выявлении и осознании своих индивидуальных особенностей мышления [325]. Например, как утверждает С. Ларкин [269], наиболее важным инсайтом для детей в отношении их обучения может быть все большее осознание ими того, что другие люди могут мыслить совершенно отличным от других способом и что к решению одной и той же проблемы можно идти разным путем.

Кроме того, в отношении этих двух аспектов («обучение о религии» и «обучение у религии») логичным образом возникает неувязка, так как они, по наблюдениям [241], имеют смысл только в «конфессиональном» контексте. В «либеральном» контексте учащиеся обязаны заниматься с множеством точек зрения, некоторые из которых они могут не считать непосредственно ценными или имеющими отношение к их личному развитию. А при конфессиональном обучении ученики разделяют общее мировоззрение, и знания и инсайты, полученные в результате изучения их религиозной традиции, будут иметь прямую связь с их собственными личными убеждениями и ценностями [241].

В начале 2000-х годов появился также *интерпретативный подход* к преподаванию религии. По утверждению Д. Тиса, понимание религии, которое развил Р. Джексон, изучая этнографию, оказалось продуктивным для религиозного образования. Опираясь на работу К. Смита, Р. Джексон показал необходимость выйти за рамки версии феноменологии, которая превращает религии в «системы убеждений». Интерпретативный подход, основанный на антропологии и герменевтике, может дать более реалистичное понимание религиозных традиций. Практика его использования в школьном религиозном

образовании еще невелика, и дальнейший путь развития этого подхода может быть в том, что учащиеся, вместо того чтобы интерпретировать религиозные традиции как таковые, будут интерпретировать жизнь с помощью идей религий, понимаемых как средства преобразования человека (разработка Дж. Хика) [320].

Еще одну серьезную проблему, как в теоретическом осмыслении, так и в практике преподавания представляет собой *религиозный плюрализм* (мультирелигиозность). Линия религиозного плюрализма была выбрана в религиозном образовании Англии в 1970-х годах. Методические наработки разработчиков Бирмингемской учебной программы по религиозному образованию, целью которой было «расширить понимание учащимися религии посредством изучения мировых религий и изучения всех тех элементов человеческого опыта, которые поднимают вопросы о конечном смысле жизни» [10, с. 4], вошли в официальную учебную программу в соответствии с Законом об образовании от 1988 года.

Введение мировых религий (помимо ранее основной религии – христианства) в курс во второй половине прошлого века, политика мультикультурализма и попытки использовать школьный предмет как еще один инструмент сплочения общества, противодействия терроризма в начале XXI века, а позже – стремление включить все возможные околорелигиозные, этические и политические мировоззрения в содержание не прошли бесследно. Эти решения значительно осложнили исследователям задачу прийти к единому мнению по поводу целей и ценности предмета. Сложным остается также вопрос, касающийся отношения между разными религиями, взаимоотношениями верующих, способа изучения противоречащих друг другу догм различных традиций. Рассмотрим более подробно эти сложности:

1) Затруднения в исследовании межконфессионального разнообразия.

Целью преподавания многих религий в курсе религиозного образования значилось установление социальной гармонии, возвращение толерантности и взаимоуважения. Но стремление сгладить острые углы между религиями,

поставить во главу угла «дружбу» поставило акцент на сходных аспектах, нивелируя различия [153].

Такие «либеральные» подходы к религиозному образованию критиковались либо как искаженные приверженностью романтической, универсализирующей либеральной протестантской теологии, либо как неисторичные. Утверждение о том, что высшая реальность непознаваема, но что все (по крайней мере, все основные) традиции проявляют эту реальность одинаково значимыми и аутентичными способами («жесткий плюрализм»), требует от верующих слишком многого – радикального пересмотра их доктрин в свете современной науки и межконфессионального взаимопонимания [326].

В варианте «мягкого плюрализма» [326, с.3] утверждается, что существует божественная реальность, которая бесконечна и находится за пределами человеческого понимания по своей сущностной природе, но, тем не менее, раскрывает нечто из этой природы в том виде, в каком она представлена по отношению к нам во многих религиозных традициях. Во многих (хотя и не во всех) из этих традиций люди стремятся к преодолению «я» или эгоцентричной жизни по отношению к высшему ценному объекту, который обещает духовное освобождение или трансформацию человека. Следовательно, ни одна религиозная традиция не обладает полнотой истины об этой высшей реальности, и поэтому верующим полезно обращаться к другим традициям, чтобы информировать и дополнять свои собственные взгляды.

Обширный комментарий по поводу этого момента был представлен в работе Ф. Барнса [159]. Он утверждал, что таким образом у учащихся может сложиться мнение, что все религии взаимно дополняют друг друга и не соперничают. Но это не соответствует доктринальной логике и тому, как воспринимают свои религии сами верующие. Важно понимать, что конфессиональная идентичность не инклюзивна (то есть один и тот же человек не может быть одновременно христианином и мусульманином), а религии

могут содержать взаимоисключающие положения и по-разному понимают истину. Также исследователь заявлял, что отказ подвергать истинность религии анализу и критике, а также стремление представить их как равно истинные, приводит к тому, что школьникам предлагается определенное видение религий (в «реконструкции либеральных интерпретаторов теологии»), а не сами они. Вследствие этого нарушается аутентичность восприятия религий, происходит серьезное усечение содержания и даже пересмотр некоторых ключевых доктрин. Кроме того, Барнс отмечал, что, концентрируясь только на тех аспектах, в которых конфессии не противоречат друг другу, педагоги как будто лишают эти религии права на уважение тех моментов, в которых они отличаются.

2) *Отбор догматического материала.* Отбор догм той или иной религии для изучения представляет собой отдельную трудность в религиоведческом подходе. По замечанию исследователя П. Добра нет ясности в отношении того, как их отбирать и интерпретировать, в каком контексте они должны изучаться, как ученики должны их оценивать [194]. С развитием современного религиозного образования и включением всё большего числа верований и доктрин в программу изучения ответить на эти вопросы становится сложнее.

3) *Противоречащие друг другу установки религий.* Отсутствие однородности между «утверждениями об истинности» (не все из них имеют одинаковую природу) вызывает конфликты между ними, которые вряд ли когда-либо будут урегулированы. Например, Дж. Хик выделяет две группы подобных конфликтных ситуаций, связанных с историческими положениями:

а) такие претендующие на историческую достоверность утверждения, как «Иисус воскрес на третий день после своего распятия» противоречат не только исламу, но и версии некоторых нерелигиозных историков, которые склонны недооценивать истории о чудесах как исторические свидетельства. Это разница явно видна при сравнении двух высказываний: «Христос воскрес из мертвых» и «Христиане верят, что Иисус воскрес из мертвых»;

б) некоторые утверждения противоречат религиозным традициям: христианское утверждение «Иисус умер на кресте» противоречит мусульманскому о том, что он не умирал на кресте;

в) существуют также внутриконфессиональные конфликты, например, по поводу того, какая из традиций буддизма – Тхеравада или Махаяна – является наиболее верной первоначальному учению Будды;

г) для некоторых верующих утверждения об исторической истине составляют суть их веры, а для некоторых – нет.

Другая группа утверждений выделена Дж. Хиком в категорию «транс-исторических». Например, в вопросе о вечности или «начальности» Вселенной в индийской традиции считается, что природа вселенной безначальна и бесконечна. А в семитской традиции верующие склоняются к мнению, что это дело рук Бога-Творца [243, с.108].

Учитывая все эти противоречия между «утверждениями об истинности» разных религий, педагоги задаются вопросом о том, в какой степени эти утверждения должны формировать контуры религиозного образования. На фоне представленных сложностей, школьные инспекции, ответственные за проверку качества религиозного образования, отмечали негативные последствия принятой установки рассматривать все религии как равные и истинные проявления единого Божественного источника. Искусственно созданный образ «непротиворечащих» друг другу и ведущих к одной и той же цели религий нивелировал те существенные различия, которые между ними есть. Неудивительно, что по результатам выпускных тестирований было выявлено, что обозначенные в учебной программе цели не были достигнуты и знание религии пострадало. С учетом этой ошибки, в первой декаде XXI века среди исследователей возобладала точка зрения, что религиозное образование, напротив, должно исследовать разнообразие, отражать живую, изменяющуюся природу религиозных традиций и задаваемые вопросы должны отражать их противоречивую суть [320, с. 120].

4) *Определение рамок дозволенного.* Серьезным вопросом стало определение рамок дозволенного, что при следовании логике мультирелигиозности становится трудно осуществимым. Так, переход с традиционного моноконфессионального курса на курс мировых религий открыл окно возможностей для предложений по добавлению также и нерелигиозных философских систем, в том числе коммунизма и гуманизма, а во второй декаде XXI в. – и множества хаотичных мировоззрений (в стиле нью-эйдж). Такая тенденция, во-первых, дает доступ к содержанию предмета религии неограниченному количеству идеологически ангажированных сторон без должной проверки временем. Во-вторых, создает почву для конфликта между религиозным мышлением и мышлением, которому задает тон парадигма мировоззрений (характеризующаяся рациональной автономией и религиозно-скептической философской позицией, уходящей корнями в философию эпохи Просвещения). На последнем противоречии, связанным с включением мировоззрений в предмет религии, заострял внимание Л. Гэррон [222]. В-третьих, приводит к размыванию целей обучения и путанице в головах учеников. Ученики остаются без каких-либо критериев для ответственного выбора, если цель учебной программы состоит в том, чтобы познакомить студента с широким спектром конкретных религиозных интерпретаций и практик, не особо одобряя ни одну из них. В этой связи Э. Кокс ставил следующие вопросы:

а) является ли целью религиозного образования приобретение блоков знаний о жизненных позициях, среди которых могут быть рассмотрены только некоторые (потому что их так много)?

б) или же этот предмет предполагает ознакомление учеников с теми религиозными и жизненными позициями, которые им нравятся, чтобы «найти веру, по которой можно жить»?

в) или религиозное образование нацелено на формирование навыков понимания основных человеческих убеждений и мотиваций и развитие

способности сознательной и информированной дискриминации в эпоху плюрализма? [185, с. 125-126].

Если религия рассматривается как способность к интерпретации в сочетании с моральными качествами ребенка, то она теряет большую часть своих ценных свойств и при таком подходе к обучению становятся просто чем-то функциональным [185]. Опасность слишком раннего ознакомления детей с большим количеством религий давно признана, хотя исследований на эту тему было проведено мало. Например, Дж. Шорт и Б. Кэррингтон [309] представили доказательства того, что изучение нескольких религий может сбивать с толку молодых людей, особенно если они получили путаные представления о религиях вне школы.

5) *Подготовка учителей.* Отдельной проблемой называется необходимость формирования специальных компетенций у учителей в условиях религиозного плюрализма [217]. Среди педагогов есть как кандидаты со степенями в области теологии и религиоведения, так и со смежным гуманитарным образованием (философия или социология). В современных исследованиях отмечается, что, независимо от типа подготовки большинство из них недостаточно подготовлено к преподаванию современного мультирелигиозного образования [320].

Учитывая обозначенные выше сложности использования неконфессионального плюралистического подхода в современном религиозном образовании в Англии, неудивительно, что христианские теологи стали все больше склоняться к необходимости придерживаться принципа теологического инклюзивизма. По замечаниям исследователей, либеральные теоретики (П. Хёрст, Дж. Халл, М. Гриммит) заходят в тупик без использования теологической парадигмы в обучении религии [178].

Между тем либералы считают, например, что: знание объективно и независимо от человеческой субъективности; идеалом образования должны быть рациональная автономия и критическая открытость; религиозные убеждения не включают в себя набор истинных суждений о реальности, а

являются способами описания человеческого опыта (если религиозное образование не может основываться на объективных знаниях, значит оно приемлемо только в том случае, если позволяет учащимся делать индивидуальный выбор перед лицом противоречивых наборов убеждений: нельзя доказать, что это истинно или ложно); различные религиозные традиции формируют различные человеческие представления о высшей реальности и потенциально одинаково спасительны.

В противоположность им теологическая («абсолютистская») парадигма свидетельствует о том, что: истинными утверждениями являются те, которые богооткровенны и исходят из ноуменального (а не феноменального – в терминах И. Канта) мира божественного, а «описания человеческого опыта» неизбежно содержат субъективный элемент; теория познания, основывающаяся на заключениях о неистинности религиозных убеждений – антирелигиозна, антагонистична «традиционным» формам религиозной веры (такой либерализм приводит к формированию скептического и индивидуалистического подхода, подрывающего основы традиционного религиозного образа жизни [178], ставит под угрозу самобытность различных религий).

Т. Кулинг отмечает, что, несмотря на все усилия либеральных теоретиков, теология незаменима в теориях религиозного образования. Он утверждает, что даже учитель-атеист должен заниматься теологией, вынося некоторое суждение о значении религиозного языка и о том, что значит придерживаться религиозной веры.

Высказывается мысль [320], что со времени перехода учебной программы с христианской модели на многоконфессиональную современное религиозное образование в государственных школах Англии следует рассматривать как новый предмет в учебной программе, уходящий корнями в философию и социологию образования. Это не естественное развитие старого религиозного образования, который был внутренней деятельностью церкви, но радикальный разрыв с прошлыми традициями, который можно

рассматривать как секуляризацию, профессионализацию или освобождение предмета от чьей-либо точки зрения.

Таким образом, достаточно длительный период разработки и использования на практике в Англии неконфессионального подхода, включающего принцип религиозного плюрализма, вызвал как в научном дискурсе, так и в образовательной практике большое число противников этого подхода. При близком анализе выясняется, что разрыв, возникающий между изначальными и новыми целями религиозного образования, поднимает острые вопросы отношений между разными религиями, взаимоотношений верующих и способов изучения противоречащих друг другу догм различных традиций. Возникающая на этом фоне охранительная риторика консервативно настроенных исследователей, выступающих за эксклюзивную позицию христианства в школьном религиозном образовании, видится имеющей убедительные основания.

Еще одной обсуждаемой в научной мысли Англии проблемой последних лет стал вопрос об уникальности предмета, связанного с религиозным образованием личности. Несмотря на то, что современные исследователи оптимистично оценивают смену парадигм в обучении как необходимый путь опознавания и осмысления предмета религии сначала в качестве «общеобразовательного учебного предмета», а затем «как предмета гуманитарного» [93, с. 25], сложно не заметить некоторые сомнительные последствия этого перехода.

С тех пор как были предприняты первые шаги к формированию неконфессионального подхода для британского контекста в целом была характерна некоторая степень «смущения» по поводу сути предмета религии в школе [181]. На этот факт косвенно указывают многочисленные переименования на протяжении последних полутора веков: Religious instruction, Religious education, Religious studies и даже Religious knowledge (а в последние годы: Religions and worldviews).

Содержание школьного религиозного образования в Англии постепенно становилось во многом секуляризованным. В 1970-х годах, когда влиятельной стала парадигма, основывающаяся на либеральной христианской теологии и феноменологии – и в большой степени разработанная профессором Ланкастерского университета Н. Смартом, за предмет-опору («родительский предмет») предлагалось считать не теологию, а религиоведение. Вследствие этого, со времени дебатов 1930-х годов о необходимости в изучении Библии отражать религию, а не историю до более современного секуляризованного тематического изучения религии из религиозного образования последовательно вытеснялись отличительные свойства сути предмета. А это, в свою очередь, лишало учеников возможности по-настоящему взаимодействовать с религией [181].

Попытки сближения предмета с другими школьными предметами, направленные на его универсализацию, стандартизацию, втискивание в рамки сциентистских или гуманитарных координат с целью его популяризации и укрепления позиции парадоксальным образом привели к скепсису в отношении его состоятельности и даже мыслям о его полном исключении из системы светского образования (некоторые комментаторы указывают на аномальность нахождения предмета религии в учебной программе [181, 285, 290]).

Вопрос о том, что делает предмет уникальным, отличным от других школьных курсов на протяжении десятилетий оставался нерешенным. Как отмечает Дж. Тис [320], если, к примеру, взять Методическое руководство №36 [60] от 1971 года и исторический обзор религиозного образования Англии и Уэльса начала 2000-х годов Т. Копли [182], то можно заметить, что вопросы исследователей в 1970-х годах и в начале XXI века относительно сути и метода предмета религии не менялись. Они словно повисли в воздухе, несмотря на полвека развития учебных планов и теоретических дискуссий в научной литературе.

Приведем примеры этих вопросов для наглядности. В 1970-х годах исследователи задавались такими вопросами как: «Каковы образовательные причины для включения предмета в ученый план? Есть ли в нем место для религии? Если да, то какое? Как глубоко должно изучаться религия по мнению последователей данной религии? В чем уникальность вклада религиозного образования в сравнении с такими предметами как, например, «обществоведение» (Social education), «обучение морали» (Moral education)? Как различаются цели и задачи школьного религиозного образования от церковного?».

В начале XXI века вопросы ставились так: «Что является сутью предмета? Какой педагогический подход наиболее уместен? Религиозное образование больше относится к гуманитарным наукам или к «личному и социальному образованию» (Personal and social education). Граждановедение (Citizenship) – естественный враг или друг предмета религии? Или этот предмет религии ближе к творческим дисциплинам, искусству, тому, что развивает воображение? Или же это предмет-одиночка, предлагающий нечто совершенно уникальное?» [182, с.187].

Также в научной мысли дискуссионными на сегодняшний день являются общие методические проблемы религиозного образования. Среди них – проблема постановки его целей. Цели, которые ставились религиозному образованию на протяжении многих лет, нуждаются в расстановке приоритетов. Простое представление информации о религиозных явлениях или даже переживание их на собственном опыте не обязательно помогает учителям увидеть их потенциал [320]. Поэтому под вопросом остается способ формирования у учителей такого понимания религий, которое позволило бы им понять, как этот предмет поможет достижению образовательных целей.

Также некоторые из целей религиозного образования, упоминаемые в рекомендательных документах, все ещё требуют более точного формулирования. В документах [32, 45], к примеру, упоминается важность развития у учащихся «религиозного понимания». Но это достаточно

абстрактное выражение не разбирается подробно, а, значит, порождает новые вопросы «На какое понимание религии способны дети и молодежь? Является ли понимание религии тем же самым, что и религиозное понимание? Если нет, то как они связаны? Как развивается понимание?» [217, с.85].

Ряд исследователей на основе опроса школьников делают вывод о том, что, если для них вера является необходимым условием для понимания, значит, следует уделять больше внимания взаимосвязи между верой и пониманием, а также способам, с помощью которых молодые люди переживают и концептуализируют свое обучение в религиозном образовании [213]. Важным здесь будет развивать метакогнитивные навыки для того, чтобы учащиеся понимали собственные онтологические и эпистемологические предпосылки отношения к религии. Так, например, в исследовании отмечалось, что молодые люди не могли с должным пониманием отнестись к чудесам, описываемым в Библии, потому что, по их мнению, в них сложно поверить. Но при этом они не осознавали, что такой их взгляд сложился из-за того, что они смотрят на предлагаемый материал с точки зрения другой парадигмы, вмонтированной в их сознание, – сциентистской. Выход из такой ситуации авторы исследования видят в искреннем диалоге, который помог бы ученикам стать более осведомленными в отношении собственных убеждений, которые могут ограничивать возможности познания, делать их неспособными открываться новому.

Следующей обсуждаемой общеметодической проблемой является проблема отбора содержания религиозного образования. Существует признаваемая экспертами текущая неопределенность в отношении фундаментальных концепций, лежащих в основе предмета (содержание). С одной стороны, составители согласованных учебных программ работают со списком понятий Национальной рамочной программы религиозного образования рекомендательного характера [45], которые включают в себя: убеждения, учения и источники; практики и образ жизни; выражение смысла; идентичность; принадлежность и разнообразие; значение, истина и цель;

ценности и обязательства. С другой стороны, предлагается альтернативная классификация: 1) концепции, заимствованные из определенной религиозной традиции; 2) концепции, полученные в результате изучения религии; 3) концепции, основанные на общем человеческом опыте.

Первый список предлагает объяснительную структуру, но она не гарантирует того понимания глубинного значения религии, к которому призывает данное исследование: в нем есть отголоски шестимерной модели Н. Смарта. Альтернативный список перекликается с подходом к концепциям, изложенным в Хэмпширском учебной программе (Living Difference, 2004). Исследователи полагают, что, возможно, знание и понимание концепций из религиозных традиций имеет первостепенное значение, но для эффективного обучения учителям необходимо понимать взаимосвязь между этими концепциями и концепциями, полученными из общего человеческого опыта. Например, Дж. Хик ставит акцент на том, что традиция говорит о человеческой природе и ее преображении. Учитывая важность того, чтобы религиозное образование отражало человеческие ответы на трансцендентное и что учащиеся должны учиться у религии, можно предположить, что для учащихся важно не знание религии как таковой, как овеществленной «традиционной системы верований», а то, каким образом человек (христианин, буддист или кто-то еще) воспринимает мир. В. Смит говорил о том, что чтобы понять веру буддистов, не нужно смотреть на то, что называется «буддизм». Скорее, человек должен смотреть на мир, насколько это возможно, сквозь призму буддизма [316]. Следовательно, явления и учения религий должны изучаться не ради них самих, а как средство, с помощью которого учащиеся могут расширить и углубить свое понимание условий жизни человека в религиозно неоднозначном мире.

Еще одна проблема, обсуждаемая среди ученых и педагогов — доступность хороших ресурсных материалов при реализации религиозного образования. Как показало исследование Департамента детей, школ и семей [40] некоторые материалы смещают фокус с более значимых аспектов религии

на менее значимые (например, Будда представляется не более чем оригинальным мыслителем, в некоторых христианских текстах не особо подчеркивалась трансформационная природа религии и т.д.). Помимо этого, несмотря на наличие достаточно интересных и сложных сведений, они используются поверхностно, не раскрывая их настоящего потенциала. Также на сегодняшний день обсуждаемым является вопрос централизации и стандартизации программ религиозного образования.

Таким образом, подводя с критической оценкой практики применения различных методологических подходов религиозного образования в государственных школах Англии, обозначим там ряд проблем:

1) Проблемы педагогического характера. Попытка охватить вниманием множество религий, начиная с самого раннего возраста не соответствует возрастным особенностям детей, формирует поверхностное знакомство с ними, не способствует пониманию уникальности ни одной из них. Изучение религии вне связи с религиозными организациями, передача знаний о различных религиях профессиональными педагогами, которые являются либо атеистами, либо принадлежат определенной религиозной культуре имеет своим риском искажение в передачи ими знаний сути религии, ее интерпретации через чуждую парадигму. Изучение множества религий и мировоззрений порождает также проблему их поверхностного изучения, смешения, непонимания глубоких доктринальных различий.

2) Проблемы сохранения идентичности нации. Попытка охватить вниманием множество религий формирует мозаичность мышления, не укореняет ребенка ни в одной из религий и дальше ни в одной из культур, в том числе в культуре своей Родины, что может отрицательно сказаться на национальном воспитании, на привитии подрастающей личности чувства сопричастности истории, культуре своей Родины, уважения и любви к ней. Кроме того, для обучающихся из религиозных семей такого рода многоконфессиональные подходы как правило обесценивают их веру и (или) неверно ее и соответствующую религиозную культуру интерпретируют. Отказ

от изучения основ вероучения и культуры религии, которая влияла на историю развития своего государства, его культуры, искусства, литературы и проч. приводит к так называемой гуманитарной (культурной) безграмотности, при которой индивид не понимает их сути и смысла, религиозных отсылок.

3) *Проблема так называемой атеистической предвзятости.* Нейтральный подход пропагандирует секулярный взгляд на мир как единственно возможный. В этом случае уже секуляризм становится своего рода формой догматизма, направленной против веры. Религия в этом случае рассматривается как бы под микроскопом как объект научного познания, а не как сфера жизни с живым личным опытом.

5) *Проблема размывания истины.* В случае, когда все религии и различные мировоззрения преподносятся обучающимся как равнозначно интерпретирующие реальность, у обучающихся складывается представление о том, что в их содержании не содержится никакой объективной истины и вообще о ее возможном отсутствии. Различные религии и мировоззрения в этом случае предстают как набор мнений, культурных или обрядовых предпочтений, что лишает обучающихся понимания глубокого онтологического смысла, заложенного прежде всего в традиционные религии.

6) *Превращение школьного предмета в инструмент социальной политики.* Религиозное образование зачастую используется для решения исключительно социальных проблем, в то время как религия способна давать ответы на фундаментальные вопросы бытия.

Таким образом, религиозное образование в государственных школах Англии, пройдя путь от библейско-теологического к различного рода неконфессиональным подходам преподавания религии и в настоящее время к изучению еще и различного рода «околорелигиозных» мировоззрений стало максимально инклюзивным по своей сути, но одновременно и бессодержательным. Без конкретной конфессиональной основы знания, которые получают обучающиеся по различного рода религиям и мировоззрениям неизбежно становятся поверхностными. Это, в свою очередь,

препятствует не только формированию твердой веры, но и приверженности обучающимся традиционным духовно-нравственным ценностям, которые исторически находили свое обоснование в догматах того или иного вероучения. Такого рода положение дел неизбежно и далее способствует снижению авторитета религии, углублению кризиса веры. Если при этом и формируется некоторое уважение к религии, то лишь как к «музейной ценности», «культурному наследию». Религия в этом случае уже не воспринимается как возможная основа жизни индивида. Еще одним негативным следствием такого положения дел становится риск роста деструктивного влияния различного рода сект и экстремизма. Отказ от библейско-теологического подхода в преподавании религии, обучение без погружения в традицию, без катехизации и «взгляда изнутри», отсутствие знания и глубокого понимания догматов того или иного традиционного религиозного вероучения делает личность в современных условиях уязвимой для влияния деструктивных культов и сект, способствует поиску радикальных, как правило, «упрощенных» интерпретаций веры.

3.3 Актуализация анализа деструктивных эффектов религиозного образования в государственных школах Англии для конструктивного развития отечественной теории и практики преподавания религии

В контексте западноевропейской системы обучения религиозное образование является «одной из традиционных и основополагающих составляющих классического образования» [100, с. 9]; в большинстве стран изучение религии в государственных школах осуществляется в той или иной форме по сегодняшний день без каких-либо перерывов в этом процессе. Но, разумеется, общественно-политические, идеологические изменения новой эпохи способствовали модификациям целей и формата, накладывали отпечаток актуальной повестки (диалог культур, «формирование

общеевропейской идентичности») [70 с. 49], что показано нами выше на примере Англии.

В России изучение религии в школах началось с Крещения Руси, когда князь Владимир начал открывать для этой цели школы, в основном при строящихся храмах. В появившихся с началом Петровских реформ государственных школах также присутствовало изучение религии, и вплоть до революции 1917 года предмет «Закон Божий» был обязательным во всех государственных, церковных, ведомственных и частных школах Российской империи. Однако научного дискурса изучение религии в школе тогда еще не застало, хотя на рубеже XIX–XX веков и начались обсуждения проблем преподавания Закона Божия в среде законоучителей. В результате событий революции 1917 года традиция преподавания и изучения религии в системе отечественного образования прервалась на несколько десятилетий, и только с началом демократических преобразований на рубеже 1980–1990-х годов в Российской Федерации вновь стало возможным религиозное образование.

С.Ю. Дивногорцева в 2012 году отмечала в своей работе, что реалией начала XX века стало «возрождение церковной жизни в России... духовного и светского религиозного образования» [86, с. 287]. На примере православной педагогической культуры духовное образование она обозначила как религиозное, «получаемое в церковных образовательных учреждениях» [86, с. 287], которые создаются специально для этой цели – дать обучающимся прежде всего корпус религиозных знаний. Это воскресные школы, духовно-просветительские центры, духовные семинарии и академии, а также деятельность различного рода богословских курсов. Светское религиозное образование указанный автор обозначила как образование, получаемое в светском образовательном учреждении на основе религиозного мировоззрения, например, в конфессионально-ориентированных общеобразовательных школах и вузах. Во всех упомянутых образовательных учреждениях в том или ином объеме ведется преподавание религиозных знаний. С конца 1980-х годов стали появляться многочисленные курсы

(«Возвращение к истокам», «Христианская этика» и др.), призванные заполнить идеологический вакуум [80, с.7]. Кроме того, с 2012 года официально, а ранее в качестве дисциплин регионального и школьного компонентов, факультативов в государственных школах Российской Федерации изучаются основы религиозных культур по выбору на культурологической основе.

Одновременно с развитием религиозного образования в Российской Федерации стали появляться научные изыскания в этой области, посвященные, в основном, духовно-нравственному потенциалу религиозного знания (Е.П. Белозерцев, Т.Н. Костюкова, С.В. Перевезенцев, Т.И. Петракова, О.Л. Янушкявичене, Е.А. Никитская и др.) или, например, интеграции религиозного знания в учебно-воспитательный процесс светской школы [109]. Исследователей в Российской Федерации в основном волновали вопросы не подходов и методики преподавания религии, а истории вопроса (см., например, диссертацию Т.А. Становской [125]) и возможностей ее изучения для духовного-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (см., например, диссертацию В.О. Гусаковой [82]).

В России на данный момент вопросами изучения религии занимается относительно небольшое количество признанных научных институтов и религиозных учреждений [100]; справедливо отмечается недостаточность фундаментальных трудов по соответствующей тематике, сведение проблемы к общественному ее обсуждению, а не к научному анализу и соответствующей аргументации» [61].

Тем не менее, ряд работ, посвящённых проблемам религиозного образования, все же появляется. Как отмечают в своих работах О.В. Пигорева [118] и О.В. Ленков [105] в 1985–1991-х годах в связи со сменой идеологического курса появляются работы, заявляющие о необходимости изучения религии, а не отказа от нее [64], подготовки кадров для ее преподавания [141] и т. п. При этом О.В. Пигорева [118] указывает на разнообразие мировоззренческих взглядов на религиозное образование и

наличие соответствующих вариантов терминологии: религиозное, религиоведческое, культурологическое, религиозно-культурологическое, историко-культурологическое, религиозно-познавательное образование, обучение религии, преподавание сведений о религиозных культурах.

Таким образом, мы видим, что в современной светской (государственной и муниципальной) школе России по выбору предлагается изучать основы одной из традиционных религий России на культурологической основе. Полноценное изучение религии, включающее религиозную практику, предлагается детям, посещающим воскресные школы при храмах и (или) обучающимся в конфессионально-ориентированных образовательных учреждениях. Для православного школьного образования в 2011 году был разработан и утвержден на заседании Священного Синода Русской Православной Церкви «Стандарт православного компонента начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования для учебных заведений Российской Федерации» [1] в котором указано, что его введение опирается на «Конституцию Российской Федерации, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Закон «О свободе совести и вероисповедания», «Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», Федеральные государственные образовательные стандарты Российской Федерации, подзаконные нормативные акты внедрения ФГОС в систему государственного образования, Программу национальных инициатив «Наша новая школа», национальные законодательства государств канонического присутствия Русской Православной Церкви, национальные образовательные стандарты; более чем двадцатилетний опыт духовно-нравственного образования и воспитания в системе образовательных организаций Русской Православной Церкви». На какие-либо научные идеи и теории, касающиеся религиозного образования, Стандарт не ссылается.

Между тем на примере Англии мы видим, насколько обширен и разнообразен на самом деле может быть круг вопросов, касающихся

религиозного образования и насколько важным для практики может быть их обсуждение в научной среде. Так, пример Англии, критический анализ и оценка теории и практики религиозного образования в государственных школах этой страны показывает нам, прежде всего, те опасности и проблемы, их последствия, которые могут принести необдуманные инновационные подходы к реализации религиозного образования. Но на сегодняшний день, на наш взгляд, наиболее интересен дискурс о ценности и значимости религиозного образования вообще, поскольку до сих пор в нашей стране есть значительное количество его противников. Выше нами было показано, что в настоящее время ценность самого предмета религии в Англии подвергается сомнению со стороны ряда ангажированных групп (например, общества секулярных гуманистов), чему способствует статистически зафиксированное снижение интереса к религии и резкое сокращение числа верующих и посещающих церковь.

В Российской Федерации интерес к религии возник после слома прежнего политического строя, при котором изучение религии было запрещено. Новое «обретение веры» создало общественный запрос на возвращение религии в школы (хоть и не поддержанное всеми) и дало новый импульс к осмыслению, укреплению, развитию методики и т.п. Как справедливо отмечает А.В. Колодин, в российском контексте с одной стороны признается, что «безрелигиозное воспитание» препятствует формированию «духовно развитого общества», «нравственное воспитание на основе индифферентного отношения к религии и норм общечеловеческой морали не дает ожидаемых результатов», а с другой стороны выражаются опасения, что религиозный подход к воспитанию духовных ценностей может потенциально противоречить принципам Конституции [99]. Критический анализ развития религиозного образования в государственных школах Англии, критическая оценка проблем, возникающих при фактическом отказе от него в сторону поверхностного знакомства с множеством религий и мировоззрений, помогли

в качестве противовеса увидеть и сформулировать аргументы в защиту ценности изучения традиционных религий, рассмотреть его в качестве:

а) важнейшей составляющей гуманитарного знания. Например, когда мы в современных реалиях говорим о необходимости всестороннего и гармоничного развития личности, полноценного гуманитарного образования подрастающих поколений россиян, не следует забывать о всех областях человеческого опыта и знаний, к которым относится и религия, затрагивающая фундаментальные вопросы личностного бытия и с аргументацией которых мы не имеем право не ознакомить обучающихся, если ратуем за их всестороннее и гармоничное развитие;

б) противовеса ограничения целей современного образования развитием лишь компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Парадокс здесь заключается в том, что как раз для успешной реализации в профессии быть компетентным специалистом необходимо, но недостаточно без воспитания духовно-нравственных качеств личности, которые свою аргументацию также могут обрести в религии;

в) оппозиции риторике потребительства, материализма и неолиберализма с их идеями сегодняшнего дня, обозначаемыми в категориях продуктивности, эффективности и т.п. а также деструктивной идеологии, обозначенной в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 [3] как «культивирование эгоизма, вседозволенности, безнравственности, отрицание идеалов патриотизма, служения Отечеству, естественного продолжения жизни, ценности крепкой семьи, брака, многодетности, созидательного труда, позитивного вклада России в мировую историю и культуру, разрушение традиционной семьи с помощью пропаганды нетрадиционных сексуальных отношений»;

г) инструмента развития духовных и нравственных качеств личности, ее способности к рефлексии, смотрению внутрь себя, развитие, прежде всего, своей самооценки, внутреннего мира (к сожалению, современный человек, благодаря интернет-технологиям может знать и узнавать в огромных

количествах о мире внешнем, но для самого себя при этом оставаться загадкой);

д) средства, способного подвергнуть сомнению глобалистскую повестку дня, предоставить личности свои смысл и цели бытия, отличные от атеистических или принятых в других религиях, что соответствует подлинным демократическим ценностям в образовании. В этом отношении имеются исследования, в которых приводятся результаты наблюдений за учениками в российских школах, показывающие, что существует «недостаток личностно значимых целей и ценностей, неспособность самостоятельно выработать эти ценности на основе предлагаемой системы обучения» [61]. Опыт Англии по продвижению «британских ценностей» в курс религиозного образования в этом смысле дает возможность для предварительного анализа эффективности/неэффективности такой стратегии [197];

е) средства ознакомления с традициями, на которых строилось российское общество, вырастала и крепла наша цивилизация, развивались культура и искусство;

ж) охранительной меры от влияния деструктивных сект и культов, «интереса к различным учениям и концепциям, в том числе и квазирелигиозного содержания» [104, с. 17].

К сожалению, в Российской Федерации периодически возникают предложения по замене курса на изучение одной религиозной культуры по выбору семьи школьника ознакомлением с множеством религий и мировоззрений. В этом отношении также полезным будет обратиться к отрицательному опыту Англии, страны, которая в течение XX–начала XXI веков прошла сложный путь перехода от конфессионального подхода к неконфессиональному религиозному образованию. Недостатки и проблемы, возникающие при реализации этого пути уже довольно длительное время, находятся в поле научного дискурса в Англии, обобщены и приведены выше в предлагаемом диссертационном исследовании.

Итак, что касается изучения религии в государственной и муниципальной школе в Российской Федерации, то оно пока ограничено только одним годом и содержанием культурологически выстроенного курса (одна религиозная культура на выбор). Такой длительности курса недостаточно для приобщения подрастающего поколения нашей страны к религиозному знанию, аргументы в пользу изучения которого приведены выше. Вакуум мог бы восполнить внеучебный компонент образовательных программ государственных школ. Прямых возражений против изучения религии в школе нет, есть только указание на ограничения отдельных форм преподавания религии в школе. С.Д. Лебедев упоминает, что «прямая катехизация и религиозное обучение в массовой школе наталкиваются на стратегические (положения Конституции и федеральное законодательство) и тактические решения государственной власти, направленные на сохранение светского характера общественных отношений», также не наблюдается наличие такого фактора как «недостаточная мотивация к сугубо конфессиональному образованию у основной массы школьников и их родителей» [103].

Отдельного внимания заслуживают тонкости в трактовке отечественными учеными понятия светскости и соответствующие выводы о допустимости или недопустимости конфессионального обучения в школе [133]. Так, например, В.И. Гараджа [101], Г.Б. Аскарова [67] высказывают мысль о том, что религиозное конфессиональное образование возможно только в специализированных религиозных учреждениях (православные гимназии, воскресные школы, медресе и т.д.), в то время как в государственных и муниципальных общеобразовательных школах приемлемо только религиоведческое направление [91], «религиозно-этическое просвещение в светской школе» [67], «религиозное просвещение» [116]. Отметим, что такое мнение не основывается на праве, законе (Конституция Российской Федерации никак не ограничивает возможности религиозного

образования в светской школе с участием религиозных организаций), и, очевидно, обусловлено атеистическими убеждениями авторов.

Однако, по замечанию И.В. Метлика, понятие «светскости» зачастую неверно толкуется, и на основании этого на преподавание религии в школах накладываются излишние ограничения. Такое явление является следствием того, что «норма о светском характере образования в государственной школе присутствует в законодательстве, но содержательно не раскрыта» [107, с. 91]. В отличие от советского времени, когда понятие светского отождествлялось с атеизмом, школа была отделена от Церкви законодательно, в современной России этой нормы нет. Кроме того, в Конвенции о защите прав человека и основных свобод (1950 г.) указано, что в системе государственного образования должны учитываться «религиозные и философские (нерелигиозные) убеждения, принятые в семье ребёнка» [4]. При этом «светское» обозначает гражданское, общественно-государственное, а не внерелигиозное или атеистическое. Следовательно, школа должна предоставлять не только научные знания, но и приобщать к культуре и традициям, в том числе тесно связанным с религией. Единственное ограничение связано с конституционным запретом на установление обязательной или государственной идеологии, или религии (ст.13, 14 Конституции РФ).

М.О. Шахов пишет, что «провозглашение государства светским – это, прежде всего, политическая декларация в Конституции о религиозной и идеологической нейтральности государства. В историческом контексте развития государственно-конфессиональных отношений в России атеизм, маскирующийся под антиклерикализм, так же неприемлем в качестве государственной идеологии, как и установление обязательной религии» [138, с. 131].

На примере Англии мы видим, что перенесенное из своей органической среды – приходской школы – в систему светского образования, религиозное образование в большинстве случаев вынужденно трансформируется. С

момента внедрения религиозного образования в государственную школу возникает множество вопросов о форме и методологических основаниях преподавания, как в странах ЕС [74], так и отчасти в нашей стране.

В зарубежной литературе одним из самых обсуждаемых вопросов на сегодняшний день является выработка оптимального методологического подхода преподавания религии в государственной школе. В Англии методисты прошли путь от конфессионального к неконфессиональному религиозному образованию и обобщили опыт преподавания в рамках религиоведческого и феноменологического подходов. В нашей работе выше приведен дискурс, касающийся положительных и отрицательных сторон различных неконфессиональных подходов, а также конфессиональной модели религиозного образования, который важно было бы учесть и, возможно, адаптируя к нашей реальности и усовершенствуя, применить в отечественной системе школьного образования и, таким образом, попробовать расширить объем религиозных знаний, предлагаемых современному российскому школьнику. Возможно, был бы предложен курс значительный по содержанию, но отдельные части которого преподавались бы с опорой на различные подходы, поскольку, например, изучая православную культуру совершенно невозможно уйти от «богословского обучения» [142]. Целесообразно здесь еще раз привести аргумент о том, что исключение упомянутых выше знаний не будет способствовать пониманию культуры Православия, произведений искусства, отражающих религиозно-православную тематику. Продуктивным может быть заявление российских ученых о том, что применение культурологического принципа в современном религиозном образовании может иметь смысл при условии сохранения методологических позиций теологического знания [108], так как именно оно обеспечивает сохранение достоверной передачи видения мира каждой из религий.

Также исследователи в России пишут о необходимости преодоления морализаторского подхода в преподавании, и, соглашаясь с этим тезисом, мы не можем не говорить о необходимости выработки такого подхода, чтобы

изучение религии в том числе способствовало бы духовному и нравственному развитию личности.

Ряд ученых выражают убежденность в том, что духовно-нравственные ценности не могут быть оторванными от контекста, они всегда основываются на «определенном мировоззрении, системе морали, социокультурной традиции» [108, с. 94]; а религиозное мировоззрение, не претендуя на замещение научного знания, выгодно дополняет его [89]. Современные аргументы в пользу использования традиционного катехизического начала в обучении включают в себя понимание того, что преподавание одной религии не обязательно означает пропаганду христианства незтичными способами. Несмотря на плюрализм большинства современных западных стран, христианство считается номинальной религией. Изучение и понимание этой религии как в Европе, так и в России способно дать детям доступ к их собственному культурному наследию, которое сейчас, к сожалению, все более рассеивается с целью создания искусственного плюрализма.

Конфессиональный подход в преподавании религии до сих пор принят в практике ряд стран, на что указывал еще Ф.Н. Козырев: «конфессиональное религиозное образование в группах по выбору является одной из наиболее популярных в Европе светских форм организации религиозного образования в школе» [93, с. 21]. Этот вариант изучения религии и религиозной культуры в современной государственной и муниципальной общеобразовательной школе в России может быть одним из вариантов более углубленного по сравнению с существующим на сегодняшний день приобщения обучающихся к современным традиционным ценностям. Отметим особую роль в становлении традиционных ценностей, которая принадлежит прежде всего Православию, а также другим традиционным религиям, зафиксированную в Указе Президента от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [3].

С.Ю. Дивногорцева призывает в отечественном образовании критически отнестись к идее отстраненного преподавания религии, не принимающей во внимание самоидентификацию обучающихся и их родителей. Указанный автор задается, рассматривая ряд работ Н.Ф. Козырева, предлагавшего в свое время в отечественной школе учить «у религии», «адогматически» и «критически», справедливым вопросом о том, какие конкретно духовные и нравственные качества личности можно таким образом развить и воспитать? «Результатом обучению по модели «у религии» видятся характеристики известного со школьных времен литературного персонажа – нигилиста Евгения Базарова», – пишет она [88, с. 92]. Опыт собственной истории, а также те ошибочные «инновационные» пути, по которым в конце XX–начале XXI века стало развиваться религиозное образование в ряде европейских стран, в частности в Англии, дают повод убедиться в том, что изучение религии должно быть идентичным, а у традиционных религиозных организаций должен быть собственный «голос», в том числе дающий им право определять содержание религиозного образования, что позволит создать альтернативу мировоззренческому и нравственному релятивизму, сохранить историческую и культурную преемственность в обществе, не позволит представить духовную жизнь общества в единообразии секулярного «светского гуманизма», но поможет развить духовные и нравственные качества личности обучающихся с опорой на конкретные ценностные смыслы той или иной религиозной традиции.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о необходимости мультирелигиозности. В Англии решение в пользу этого подхода осложнило задачу прийти к единому мнению по поводу целей и ценности предмета. Дискуссионным остался также вопрос взаимоотношений верующих, способа изучения противоречащих друг другу догм различных традиций, сохранения баланса между разными религиями.

Таким образом, как показал путь современного религиозного образования в государственных школах Англии, попытки идти навстречу

новым тенденциям в общественном сознании и индивидуалистически окрашенным целям обучения приводят к обесцениванию школьного учебного предмета о религии и искажению фундаментальной сути понимания религий. Из-за переноса акцента со стремления воспитывать в русле определенной религии на предоставление возможности познакомиться с основами религии в русле научного, объективного подхода произошел упадок христианского воспитания, тем самым – ущерб для образовательных интересов граждан, семей, общественных групп, заинтересованных в таком образовании и воспитании своих детей в школе при получении ими общего образования. Стремясь адаптировать предмет так, чтобы помочь молодежи развить навык более тонкого понимания своего собственного мировоззрения [180], общество, наоборот, получило фрагментарную и хаотичную систему убеждений [323], на которую невозможно опереться, и которая неспособна служить декларируемым целям религиозного образования (сплотить общество, предложить смысл и цель молодежи, нравственную опору).

Целесообразным представляется принять во внимание путь теоретического осмысления европейских исследователей, отказавшихся от эксклюзивности религиоведческого подхода в силу его критических недостатков и стремящихся нивелировать их добавлением феноменологического подхода. При этом обращает на себя внимание кризисное состояние, к которому пришло религиозное образование в обществе, отказавшемся от традиционно существовавшего конфессионального подхода. В неконфессиональном подходе ученые стремились задействовать исследовательский потенциал религии, поэтому акцент ставился на рассудочно объяснимые аспекты библейских событий (например, исторический, философский, социологический, психологический и культурологический). Однако рационализация христианского наследия неизбежно привела к его десакрализации. Следующим этапом стало отделение понятия духовности от религии, допущение того, что можно жить духовно без религии. Отдельные предложения исследователей [181], пытающихся как-то

снова сблизить эти два концепта через «теологизацию», не решают проблемы, поскольку они предполагают только частично обратный путь эволюции предмета: через включение духовного в уроки религиозного образования, но при этом, не допуская содержательного, идентичного изучения вероучения.

Сомнения исследователей английского образования относительно оправданности использования многоконфессионального подхода разделяет и ряд российских ученых, считающих, что религии при их изучении в школе не должны размываться и заменяться «мозаичным полотном», составленным из множества разноплановых убеждений. Также ученики и преподаватели не должны сталкиваться с ситуацией объяснения соотношения между разными религиями и противоречивыми догмами (эта тематика входит в содержание предмета «Сравнительное богословие», который, как правило, предлагается для изучения на ступени высшего образования и включен в стандарт по «Теологии»). Тем не менее, исследователями отмечается боязнь учителей преподавать религии в русле догматического подхода (обучение религии) [338], что объясняется существующей проблемой отсутствия профессиональной подготовки в этом направлении как светских учителей, так и теологов, отсутствием на сегодняшний день четко продуманных механизмов, которые обеспечивали бы выбор учителями преподавания той или иной религиозной культуры с учетом их отношения к религии и собственных религиозных убеждений.

В целом, кадровый вопрос одинаково актуален для преподавания религии как в Англии, так и в России. Но причины их разные. В британской теории преподавания ставятся все новые задачи, связанные со сменой парадигм и внедрением новой идеологии. Преподаватели с одной стороны вынуждены постоянно повышать квалификацию и осваивать новую методику и подачу содержания, а с другой стороны перед некоторыми консервативно настроенными верующими преподавателями встает этическая дилемма и под вопрос ставится сама возможность продолжения преподавания тех

идеологически окрашенных взглядов, с которыми они могут быть категорически не согласны.

Если говорить об отечественном контексте, то здесь наиболее остро строит вопрос подготовки кадров. Стандарт по теологии отводит незначительное количество часов на педагогику и психологию, а научная область, связанная с методиками преподавания православной культур и православного вероучения, только начинает свое становление, о чем писала в своих работах еще несколько лет назад С. Ю. Дивногорцева (см., например, [87, 88]), однако на сегодняшний день мало что в этом направлении поменялось. Существует лишь небольшой по объему опыт подготовки педагогов для преподавания религии в вузах в рамках педагогического образования, например, в Православном Свято-Тихоновском гуманитарном университете, но он не покрывает потребности страны.

На данный момент не разработаны законодательные нормы для проверки квалификации учителей религиозной культуры. Отмечается нехватка экспертов, которые могли бы с теологических позиций проверять содержание материалов и разрабатывать методические рекомендации. Не сформулированы четкие требования к экспертам, но желательно, чтобы они могли подтвердить «не только факт институциональной принадлежности, но и наличие базового (здесь: теологического) образования, опыт преподавания, научные публикации, учебно-методические разработки в сфере религиозного образования или преподавания предметов о религии» [119, с. 163].

В свое время Ф.Н. Козырев, размышляя над сложностями подготовки кадров, выделял принцип неподотчетности учителя религиозным организациями для обеспечения неформальных субъект-субъектного характера 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 религиоведческий подходы к религии» [93, с. 44]). С одной стороны, такая позиция вроде бы дает больше свободы для диалога и религиозного

самовыражения, на что и указывал в качестве аргумента обозначенный автор, но с другой стороны делает критерии правильной и этически допустимой организации образовательного процесса размытыми, трудно определяемыми.

Поэтому целесообразно было бы, например, открытие отдельного направления подготовки учителей религии (религиозной культуры, религиозного образования) в рамках педагогического образования с обязательными учебными дисциплинами общего гуманитарного характера для всех обучающихся и дисциплинами по выбору для будущих преподавателей той или иной религии, религиозной культуры.

Вторым параллельным путем подготовки педагогов религии, возможно, могло бы стать усиление психолого-педагогической составляющей в стандарте по теологии и религиоведению. С этой целью курсы педагогики или методики преподавания религии (религиозной культуры) при подготовке теологов и религиоведов нами было предложено дополнить материалами данного исследования в части, касающейся изучения ими проблемы религиозного образования и современных подходов реализации религиозного образования в мире (см. Приложение 1. План и тезисы лекции на тему «Эволюция методологических подходов к религиозному образованию в Англии и её влияние на образовательные результаты и мировоззренческую подготовку учащихся» с элементами дискуссии и обсуждения для бакалавров, обучающихся по направлениям «Теология», «Религиоведение», «Педагогическое образование»).

Эти же материалы могут быть предложены студентам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование» и изучающим дисциплины, связанные с методикой преподавания религиозной культуры в школе. Также материалами данного исследования нами были дополнены курсы истории зарубежной педагогики и сравнительной педагогики в части, касающейся развития школьного образования и аспектов изучения религии в образовательных учреждениях Англии (см. Приложение 2. План и тезисы лекции на тему «Развитие религиозного образования в Англии» с элементами

дискуссии и обсуждения для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»).

Повышенный интерес обозначенных выше обучающихся к проблематике религиозного образования, погружение автора представленного диссертационного исследования в проблему школьного религиозного образования в Англии способствовали формированию идеи о создании специального учебного курса «Английская религиозно-педагогическая лексика». Данный курс был разработан для программы магистратуры ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет» (ПСТГУ) по направлению 44.04.01 Педагогическое образование «Новые тенденции образования в контексте православной культуры» в дополнение к изучению магистрантами курса «Иностранный язык (английский) как средство педагогической коммуникации» (см. Приложение 3. Рабочая программа дисциплины «Английская религиозно-педагогическая лексика»). Считаем, что данный курс может быть интересен студентам иных направлений подготовки («Теология», «Религиоведение», «Филология» и т.д.), в стандартах подготовки которых имеются компетенции УК-4 «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)», УК-5 «Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» и в задачи профессиональной деятельности которых входит педагогическая деятельность. Данный курс был разработан в процессе прохождения автором представленной диссертации педагогической практики в ходе обучения в аспирантуре, был положительно оценен экспертным сообществом – профессорско-преподавательским составом кафедры педагогики ПСТГУ при прохождении аттестации в виде зачета по практике, а также членами государственной экзаменационной комиссии при прохождении государственной итоговой аттестации, в содержание которой (госэкзамен) входила защита разработанных аспирантом методических материалов.

Кроме того, материалы данного исследования были использованы в образовательном процессе Школы иностранных языков (ШИЯ) Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) (см. Приложение 4. План и тезисы лекции-семинара с элементами case-study на тему «Поиск баланса: как в Англии менялись педагогические подходы к преподаванию религии в школе» для проекта Colloquium+ (площадка для обмена профессиональным опытом по направлениям деятельности ШИЯ). Материалами исследования также был дополнен курс «История и культура Великобритании» для обучающихся по направлению 45.03.02 Лингвистика, профиль «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» в НИУ ВШЭ (см. Приложение 5. План и тезисы лекции на тему «Общие характеристики религиозного образования в школах Великобритании. Система образования и ее влияние на школьный предмет религии» и семинара на тему «История религиозного образования в Англии» для студентов, обучающихся по направлению 45.03.02 Лингвистика, профилю «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»).

Проведение лекций, семинаров и коллоквиума соответствующей тематики для студентов, обучающихся по направлениям «Теология», «Педагогическое образование» и «Лингвистика» и последующий опрос обучающихся показали интерес аудитории как в целом к практике реализации религиозного образования за рубежом, так и к теории вопроса, сравнению подходов религиозного образования, критическому анализу их сильных и слабых сторон.

Все вышеизложенное позволяет говорить об актуальности выбранной темы диссертационного исследования для современного педагогического знания, необходимости изучения разнообразного опыта религиозного образования для выработки адекватных отечественной системе образования путей и способов его реализации с целью раскрытия традиционных религий как потенциала сохранения и продвижения в нашей стране духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти.

Выводы по третьей главе

Обсуждение целей и содержания религиозного образования в Англии происходило с разных ракурсов на протяжении второй половины XIX—начала XXI веков. Стремление пересмотреть образовательные ориентации учителей религиозного образования возрастало во времена культурных и политических изменений, причем, чем более нерелигиозным становилось население, тем более расширенной и углубленной становилась полемика.

На примере Англии мы видим, как под влиянием исторических событий, смен культурных парадигм и активных дискуссий различных общественных групп в условиях секуляризации общественной жизни, распространения нерелигиозных идеологий и мировоззрений на протяжении нескольких десятилетий происходило постепенное реформирование религиозного образования. Причем, если на уровне законов статус предмета в стране изменился незначительно, то в плане содержания и педагогических подходов произошли радикальные изменения. Поиск наиболее оптимального подхода преподавания, который бы смог объединить разные деноминации и социальные группы, сторонников индоктринации и сторонников сравнительного, так называемого «научного подхода», привел к тому, что из содержания предмета к настоящему времени почти полностью выхолощена христианская доктрина, которая изначально исторически была сутью религиозного образования в Англии.

Осмысляя этапы развития теории религиозного образования в Англии приходится констатировать, что появление в конце XIX века крупного сектора государственных школ, предоставлявших религиозное образование на обязательной основе, стало поворотным моментом в судьбе традиционного конфессионального подхода к обучению религии, несколько столетий до этого существовавшего в относительно неизменном виде в церковных школах. Став одним из предметов школьной программы государственных школ, религиозное образование потеряло свою автономию, «суверенность», неприкосновенность со стороны внешних лиц. Оно стало предметом

обсуждения не только священников и теологов, но и светских ученых, педагогов, методистов, а также властей и родительского сообщества. В отношении предмета стали приниматься специальные законодательные акты в рамках Законов об образовании, регулирующие организацию преподавания предмета (например, частоту, обязательность/ необязательность преподавания), ставящие методические ограничения (внеденоминационность подхода, запрет на индоктринацию, сочетание нескольких религий в курсе).

Кроме того, с середины XX века сформировалось научное сообщество, профессионально занимавшееся изучением и анализом религиозного образования с педагогических позиций. Исследовательские поиски привели к обоснованию последовательно сменявших друг друга методологических подходов преподавания религии. Спектр основных парадигм религиозного образования включал в себя: конфессиональный (догматический), религиоведческий (антидогматический), феноменологический (адогматический) подходы. Последние два стали использоваться как взаимодополняющие аспекты: «обучение о религии» (включает в себя объективные факты, знания) и «обучение у религии» (осознание своего внутреннего мира посредством религиозного обучения).

С течением времени и изменением обстановки в обществе, включающем в себя как меняющиеся взгляды (более секуляризованные, либеральные), так и этнический и религиозный состав, меняется место религиозного образования в школе, а также подходы к преподаванию религии в Англии. Если в середине XX века фундамент ценностей британского общества еще ассоциировался с христианством, а воспитанию в духе религии придавалось большое значение, то в последующие десятилетия религия стала выполнять скорее служебную функцию – в основном как инструмент достижения взаимопонимания в мультикультурном обществе.

Из критических анализа и оценки опыта преобразований в Англии видны те негативные последствия, опасности и проблемы, к которым могут принести необдуманные инновационные подходы к реализации религиозного

образования с позиций нерелигиозных мировоззренческих подходов, игнорирующих права и законные интересы религиозной части общества в национальной системе образования. Речь идет о введении так называемого мультирелигиозного подхода, кардинальной смене содержания предмета, изменении целей изучения религии, выборе подхода в преподавании, обязательности или факультативности предмета, определении его социально-политического статуса и др.

При анализе содержания и практики реализации религиозного образования предметом критики указанных методологических подходов обозначим следующие проблемы:

- в религиоведческом подходе: проблема несбалансированности восприятия религии без оценки и эмпатии и превращение, таким образом, религиозного образования в изложение «сухих фактов», сомнительное поверхностное тематическое обучение, подрывающее природу каждой религиозной традиции и не позволяющее учащимся обращаться к суждениям об истинности каждой из традиций; размывание образовательной цели, мировоззренческой, нравственно-воспитательной составляющей;

- в феноменологическом подходе: методические сложности в подготовке учителей; вытеснение в содержание религиозного образования рефлексивной составляющей, что влечет абстрагирование и отвлечение от реальности внешних проявлений религиозной культуры; отсутствие структурированной передачи фиксированного корпуса доктринальных и исторических знаний;

- в мультирелигиозном подходе: нарушение доктринальной логики религий; затруднения с отбором содержания для каждой из религий, размывание содержания предмета за счет все новых религиозных и нерелигиозных идеологий, мировоззрений, учений и доктрин, включаемых в программу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное диссертационное исследование, посвященное критическому анализу развития теории и практики религиозного образования в государственных школах Англии второй половины XIX–начала XXI века, позволило всесторонне рассмотреть: различные позиции отечественных и зарубежных ученых в отношении трактовки феномена религиозного образования, его значения, ценностного потенциала и функций; установить этапы и факторы его трансформации в государственных школах Англии в обозначенный период, выявить проблемы, связанные с изменением подходов к реализации религиозного образования и проанализировать их в применении к развитию отечественного религиозного образования.

Актуальность темы обусловлена принятием стратегического национального приоритета «Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти», где важнейшим ресурсом его реализации обозначено приобщение подрастающих поколений россиян к истории, культуре и ценностям традиционных религий. Изучение религиозной культуры в государственных и муниципальных школах, религиозное образование в частных школах современной России требует теоретико-методологического обоснования парадигмальных подходов, целеполагания, проектирования содержания, развития методического инструментария. В условиях становления отечественной научной школы, связанной с изучением вопросов религиозного образования, востребованным становится изучение зарубежной теории религиозного образования, критический анализ теории и практики его реализации.

Исходя из этого, первой поставленной и решенной задачей диссертационного исследования стало выявление существующих на сегодняшний день подходов к реализации религиозного образования как в России, так и за рубежом, определение его значения и функций. В диссертации уточнено, что дефиниция «религиозное образование» имеет неоднозначное толкование, как в российской, так и зарубежной научной мысли. В российском

контексте религиозное образование предполагает либо профессиональное образование будущих священников, либо конфессиональное обучение, включающее религиозную практику и реализуемой с участием религиозных организаций, направленное на индоктринацию обучаемых. Также в отечественном образовании имеется относительно недавно (с 2012 года) сформировавшаяся практика изучения религиозной культуры на основе культурологического подхода в государственных школах. В применении к английскому контексту дефиниция «религиозное образование» в настоящее время обозначает неконфессиональное, плюралистическое религиозное образование, совмещающее обучение «о религии» и обучение «у религии»; это академический школьный предмет с преобладанием образовательных (а не религиозно-ориентированных) целей. Выявленная вариативность подходов вынуждает рассматривать понятие «религиозное образование» в широком контексте как многообразие форм приобщения личности к знаниям о религии, однако в целом разнообразные точки зрения могут быть сведены к двум основным позициям, в контексте которых религиозное образование понимается: а) как конфессионально ориентируемое, реализуемое с участием религиозных организаций, направленное на воспитание обучающихся на основе конкретного религиозного вероучения; б) как нейтральное философско-религиоведческое, предусматривающее получение знания о религии (религиях) с нерелигиозных мировоззренческих позиций. Рассматриваемое в каждом отдельном контексте религиозное образование имеет свои особенные функции и ценностный потенциал.

В соответствии со второй задачей исследования в диссертации установлены и охарактеризованы, исходя из анализа изменения образовательного законодательства, четыре этапа развития религиозного образования в государственных школах Англии со второй половины XIX (времени появления первых государственных школ) по начало XXI века, обоснована связь трансформации его стратегий с факторами, включающими в себя особенности национального и наднационального развития страны, на

основании чего было установлено, что результатом этого процесса стал отказ от конфессионального подхода в реализации религиозного образования в государственных школах Англии в пользу неконфессиональных, вызвавших осмысление и дискуссию о происходящих в нем изменениях в научных исследованиях.

Выявление в ходе решения третьей задачи исследования динамики основных неконфессиональных подходов (религиоведческий, феноменологический, мультирелигиозный), на основании которых происходил процесс трансформации религиозного образования в государственных школах Англии со второй половины XIX по начало XXI века, впервые дало возможность в научно-педагогическом поле последовательно охарактеризовать эти подходы, проследить на основе их критического анализа за изменением цели и содержания религиозного образования, выявить проблемы, возникающие в практике реализации каждого из них.

Имеющиеся проблемы в реализации неконфессиональных подходов к религиозному образованию, аргументацию в их критике целесообразно учитывать при выстраивании дальнейшей стратегии развития религиозного образования в отечественной педагогике. Так, отмечается, что в беспристрастном религиоведческом подходе религиозное образование превращается в поверхностное, порой недостоверное изложение сухих фактов, не соответствующее внутренней сути религии, значительно снижается воспитательный, мировоззренческий потенциал религии, не формируется национально-религиозная идентичность личности, что обостряется на сегодняшний день процессами глобализации. Феноменологическая парадигма оказывается методически сложной для реализации, не предусматривает системную передачу знаний, заменяя этот процесс нацеленностью исключительно на рефлексивную составляющую. Мультирелигиозный подход искажает доктринальную логику религий, ставит трудности отбора содержания для каждой из религий, способствует неограниченному добавлению в программу новых религиозных и идеологических

мировоззрений, что представляет собой риски, способствует релятивизации религиозной истины. Деструктивные эффекты от реализации неконфессиональных подходов в религиозном образовании вызывают проблемы как социального (невозможность сохранения идентичности нации, обесценивание веры для детей из религиозных семей, отдаление личности от религии, пропаганда секулярного взгляда на мир как единственно возможного, релятивизация истины, превращение религии в инструмент решения социальных проблем, риск подверженности личности влиянию деструктивных культов и сект, поиску радикальных, как правило, «упрощенных» интерпретаций веры), так и педагогического характера (поверхностное, интерпретированное через чуждую парадигму изложение содержания материала по изучению религий и мировоззрений, его несоответствие возрастным особенностям детей, отсутствие внимания к потенциалу религии как средству интериоризации личностью традиционных духовно-нравственных ценностей).

Решение четвертой задачи исследования позволило сделать выводы о том, что критический анализ научных исследований в сфере религиозного образования Англии представляется продуктивным для отечественной науки, заинтересованной в выработке стратегии дальнейшего развития религиозного образования в Российской Федерации. Полученные выводы можно использовать при аргументации значимости и ценности религиозного образования, при поиске и разработке методологических основ его преподавания как в конфессионально-ориентированных школах, так и в государственных, а также при подготовке педагогических кадров. Поиск баланса между сохранением достоверности, системности передаваемого корпуса знаний по религии и актуальностью форм подачи содержания и методов преподавания (но без размывания содержания, обесценивания религии) может благоприятно сказаться на формировании устойчивой и продуманной основы для продвижения традиционных духовно–нравственных ценностей в российской школе.

Проведенное исследование открывает возможности для становления новой научной школы, занимающейся исследованиями в области методологии и методики религиозного образования. Значимость работы в широком контексте состоит в возможности стимулирования более глубокого интереса в отечественной педагогической, религиоведческой, богословской науках стратегий развития школьного религиозного образования, их теоретико-методологического обоснования, методик совершенствования и оценивания, повышения качества религиозного образования, прежде всего в плане решения проблем духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе традиционных ценностей и культуры.

Результаты работы имеют также узкое значение, в частности, ими могут быть дополнены курсы педагогики, методики преподавания религии, истории зарубежной педагогики и сравнительной педагогики, они могут быть положены в основу создания специальных учебных курсов, касающихся изучения теории и практики религиозного образования для студентов российских вузов, обучающихся на направлениях, связанных с получением педагогического, теологического, религиоведческого и филологического образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Источники

1. Стандарт православного компонента начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования для учебных заведений Российской Федерации (2011) [Электронный ресурс]. – URL: <https://pravobraz.ru/pravoslavnyj-komponent-osnovnoj-obshheobrazovatelnoj-programmy-doshkolnogo-obrazovaniya-dlya-pravoslavnogo-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-na-territorii-rossijskoj-federacii/> (дата обращения: 13.01.2025).
2. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. — 2021. — № 27. — Ст. 5351.
3. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (ред. от 04.03.2026) // Собрание законодательства РФ. — 2022. — № 46. — Ст. 7977.
4. Федеральный закон «О ратификации Конвенции о защите прав человека и основных свобод и протоколов к ней» от 30.03.1998 г. № 54 ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/12169> (дата обращения: 12.01.2025).
5. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29. 12. 2012 г. № 273 – ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 17.03. 2024).
6. Academies Act 2010. – London : HMSO, 2010.
7. Academies Bill. – London : DfE, 2010. – 32 p.
8. Agreed Syllabus for Religion and Worldviews 2022 [Электронный ресурс] // Yorkshire Council. – URL: <https://www.hereforschools.co.uk/page/19378> (дата обращения: 15.04.2025).
9. Agreed Syllabus for Religious Education 2020–25 [Электронный ресурс] // West Sussex Council. – URL: <https://schools.westsussex.gov.uk/Page/7372> (дата обращения: 15.04.2025).
10. Agreed Syllabus of Religious Instruction. – Birmingham : Birmingham City Education Committee, 1975. – 24 p.
11. British Nationality Act 1948 [Электронный ресурс] : [официальный текст]. – URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/11-12/56/section/33/enacted> (дата обращения: 12.11.2023).
12. British social attitudes report [Электронный ресурс] // NatCen Social Research. – URL: <https://www.bsa.natcen.ac.uk/latest-report/british-social-attitudes-28/religion.aspx> (дата обращения: 10.05.2022).
13. Cabinet papers. Immigration [Электронный ресурс] // The National Archives. – URL: <https://web.archive.org/web/20211023132248/https://www.nationalarchives.gov.uk/cabinetpapers/themes/immigration.htm> (дата обращения: 28.08.2021).

14. Children and their Primary Schools Report of the Central Advisory Council for Education (England). – London : HMSO, 1967. – 555 p. – (Plowden Report).
15. CoE schools face calls to end faith-based admissions [Электронный ресурс] // TES. – URL: <https://www.tes.com/magazine/archive/coe-schools-face-calls-end-faith-based-admissions> (дата обращения: 10.05.2022).
16. Commonwealth Immigration control and legislation [Электронный ресурс] // The National Archives. – URL: <https://web.archive.org/web/20220921232746/https://www.nationalarchives.gov.uk/cabinetpapers/themes/commonwealth-immigration-control-legislation.htm> (дата обращения: 28.08.2021).
17. Concepts on Teaching and Learning in Religions / World Council of Churches. – Geneva : World Council of Churches, 2000. – 56 p.
18. Church of England numbers at record low, survey finds [Электронный ресурс] // Premier Christian News. – 2018. – 7 September. – URL: <https://premierchristian.news/en/news/article/church-of-england-numbers-at-record-low-survey-finds> (дата обращения: 01.06.2024).
19. Education (Schools) Act 1992. – London : HMSO, 1992.
20. Education Act 1902. – London : HMSO, 1902.
21. Education Act 1918. – London : HMSO, 1918.
22. Education Act 1921. – London : HMSO, 1921.
23. Education Act 1936. – London : HMSO, 1936.
24. Education Act 1944. – London : HMSO, 1944.
25. Education inspection framework [Электронный ресурс] / Ofsted. – 2014. – URL: <https://www.gov.uk/government/publications/the-framework-for-school-inspection> (дата обращения: 12.11.2023).
26. Education Reform Act 1988. – London : HMSO, 1988.
27. Elementary Education Act 1870. – London : HMSO, 1870.
28. Endowed Schools Act 1869. – London : HMSO, 1869.
29. Faith Schools in the United Kingdom [Электронный ресурс] // K12 Academics. – URL: <https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/Education%20in%20the%20United%20Kingdom/faith-schools-united-kingdom> (дата обращения: 10.05.2023).
30. Hansard Parliamentary Debates [Электронный ресурс]. – Vol. 6C. – URL: <https://api.parliament.uk/historic-hansard/volumes/6C/130> (дата обращения: 12.11.2023).
31. Immigration Act 1968 [Электронный ресурс] // The National Archives. – URL: <https://www.nationalarchives.gov.uk/cabinetpapers/themes/commonwealth-immigration-control-legislation.htm> (дата обращения: 12.11.2023).
32. Making Sense of Religion: A Report on Religious Education in Schools and the Impact of Locally Agreed Syllabuses. – London : Ofsted, 2007. – 45 p.
33. National Curriculum Framework for Religious Education. – London : REC, 2013. – 60 p.

34. Ofsted Research Review [Электронный ресурс]. – 2021. – URL: <https://www.gov.uk/government/publications/research-review-series-religious-education> (дата обращения: 12.11.2023).
35. Ofsted Subject Reports 2003/05: Religious Education in Primary Schools. – Ofsted, 2005. – 35 p.
36. Opportunity for All: Strong Schools with Great Teachers for Your Child [Электронный ресурс] : Policy paper. – 2022. – URL: <https://www.gov.uk/government/publications/opportunity-for-all-strong-schools-with-great-teachers-for-your-child> (дата обращения: 12.11.2023).
37. Poor Law (Amendment) Act 1834. – London : HMSO, 1834.
38. Public Schools Act 1868. – London : HMSO, 1868.
39. Religion, England and Wales: Census 2021 [Электронный ресурс] // Office for National Statistics. – URL: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/religion/bulletins/religionenglandandwales/census2021> (дата обращения: 12.11.2023).
40. Religious Education in English Schools: Non-Statutory Guidance 2010. – Nottingham : DCSF, 2010. – 56 p.
41. Religious Education in Schools / Institute of Christian Education. – London : SPCK, 1954. – 120 p.
42. Religious Education: Non-statutory Guidance on RE. – London : QCA, 2000. – 32 p.
43. Religious education: Realising the potential [Электронный ресурс] / Ofsted. – 2013. – URL: <http://www.Ofsted.gov.uk/resources/religious-education-realising-potential> (дата обращения: 26.08.2014).
44. Religious education teaching and training in England: Current provision and future improvement [Электронный ресурс]. – London : Religious Education Council of England and Wales (REC), 2013. – 45 p. – URL: <https://religiouseducationcouncil.org.uk/resource/religious-education-teaching-and-training-in-england/>
45. Religious Education: The non-statutory national framework. – London : QCA, 2004. — 40 p.
46. Review of the National Curriculum in England: Remit: Rationale for the National Curriculum Review [Электронный ресурс]. – London : DfE, 2011. – URL: <https://www.parliament.uk/globalassets/documents/commons-vote-office/4.Corrected-Education-4-Review-of-the-National-Curriculum-in-England.pdf> (дата обращения: 23.07.2022).
47. School Standards and Framework Act 1998. – London : HMSO, 1998.
48. Schools, Pupils and Their Characteristics: January 2014. – London : Department for Education, 2014.
49. Study Programmes for 16–19 Year Olds [Электронный ресурс]. – London : DfE, 2011. – URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/> (дата обращения: 12.11.2023).
50. Technical Instruction Act 1889. – London : HMSO, 1889.

51. The Birmingham Agreed Syllabus for Religious Education [Электронный ресурс]. – 2022. – URL: https://www.olivebirmingham.com/wp-content/uploads/2023/11/Content_overviews__Birmingham-SACRE.pdf (дата обращения: 12.11.2023).
52. The Fourth R: The Report of the Commission on Religious Education in Schools / Durham Commission. – London : National Society / SPCK, 1970. – 380 p.
53. The Organisation of Secondary Education: Circular 10/65 [Электронный ресурс]. – London : Department of Education and Science, 1965. – URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/des/circular10-65.html> (дата обращения: 28.08.2021).
54. The Spens Report on Secondary Education. – London : HMSO, 1938. – 120 p.
55. The Standing Advisory Council on Religious Education for Bath and North East Somerset [Электронный ресурс] : [официальный сайт]. – URL: <http://www.banes-sacre.com/collective-worship> (дата обращения: 10.06.2022).
56. Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools [Электронный ресурс] / OSCE. – 2007. – URL: <https://ifap.ru/library/book240.pdf> (дата обращения: 29.05.2022).
57. Transforming religious education: Religious education in schools 2006–09 [Электронный ресурс]. – Manchester : Ofsted, 2010. – URL: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/110/> (дата обращения: 12.11.2023).
58. Types of schools and their religious education across the UK [Электронный ресурс] // Interfaith.org.uk. — URL: <https://www.interfaith.org.uk/activity/types-of-schools-and-their-religious-education-across-the-uk> (дата обращения: 16.05.2022).
59. What are Comprehensive and Foundation Schools? [Электронный ресурс]. – 2021. – URL: <https://thinkstudent.co.uk/what-are-comprehensive-and-foundation-schools> (дата обращения: 10.05.2024).
60. Working Paper 36: Religious Education in Secondary Schools. – London : Evans/Methuen, 1971. – 85 p.

Основная литература

61. Абрамов, Ю. Ф. Проблема соотношения религиоведческого и религиозного образования в современной России: единство и различия / Ю. Ф. Абрамов, Е. В. Корнев // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. – 2007. – № 1. – С. 171–184.
62. Агеева, А. В. Методологические основы исследования учебных пособий для начального православного образования детей / А. В. Агеева, Т. В. Складорова // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2017. – Вып. 47. – С. 11–17.
63. Айзентшат, М. П. Британия Нового времени. Политическая история : учебное пособие для исторических факультетов университетов по специальности «История» / М. П. Айзентшат. – Москва : КДУ, 2007. – 203 с.

64. Алексеев, В. А. Иллюзии и догмы : [Взаимоотношения Сов. государства и религии] В. А. Алексеев. – Москва : Политиздат, 1991. – 398 с.
65. Архипова, Л. В. Проблема реформирования школьного образования в политике британских партий (1870–1970 гг.) : диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук : 07.00.03 / Архипова Людмила Владимировна. – Москва, 2018. – 208 с.
66. Архипова, Л. В. Школьное образование и политика британских партий (1870–1997 гг.) / Л. В. Архипова. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2022. – 262 с.
67. Аскарова, Г. Б. Религиозно-этическое просвещение учащихся в светской школе / Г. Б. Аскарова // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 37–44.
68. Асмолов, А. Г. О ценностном смысле социокультурной модернизации образования: от реформ к реформации / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцова // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2019. – № 1. – С. 18–43.
69. Бессонов, М. Н. Православие в наши дни / М. Н. Бессонов. – Москва : Политиздат, 1990. – 301 с.
70. Блинкова, А. О. Образование в области религии в школе в России и странах Европейского союза: сравнительный анализ : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.14 / Блинкова Александра Олеговна. – Санкт-Петербург, 2018. – 180 с.
71. Блинкова, А. О. Религиозное образование в Российской школе и его «скрытый учебный план» / А. О. Блинкова // Символ науки. – 2018. – № 3. – С. 48–51.
72. Боброва, О. В. Социологические проблемы исследования религиозного образования в современной России: на материале православного образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук : 22.00.06 / Боброва Ольга Владимировна. – Екатеринбург, 2003. – 179 с.
73. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с.
74. Витамар, А. Школа и религии: европейский опыт / А. Витамар, Е. А. Степанова // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. – 2011. – № 11. – С. 361–376.
75. Воронец А. А. Акт Батлера и его роль в становлении послевоенной британской системы образования [Электронный ресурс] / А. А. Воронец // Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». – 2014. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akt-batlера-i-ego-rol-v-stanovlenii-poslevoennoy-britanskoy-sistemy-obrazovaniya> (дата обращения: 01.06.2026).
76. Воскресенский, О. В. Религиозный компонент в светской школе США : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Воскресенский Олег Владиславович. – Москва, 2013. – 152 с.
77. Высшее образование в немецкой и русской традициях : монография / под ред. М. В. Богуславского. – Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2016. – 284 с.

78. Вульфсон, Б. Л. Педагогическая мысль в современной Франции / Б. Л. Вульфсон. – Москва : Педагогика, 1983. — 183 с.
79. Геранина, Г. А. Религиозное и религиоведческое образование: термины и дискуссии [Электронный ресурс] / Г. А. Геранина // NOMOTNETИКА: Философия. Социология. Право. – 2016. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/religioznoe-i-religiovedcheskoe-obrazovanie-terminy-i-diskussii> (дата обращения: 06.09.2023).
80. Геранина, Г. А. Социально-философский анализ проблем формирования религиозной идентичности в современном религиоведческом образовании : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.11 / Геранина Галина Александровна. – Архангельск, 2011. – 207 с.
81. Громыко, А. А. Политическая модернизация Великобритании: от Вестминстерской к плюральной модели демократии / А. А. Громыко. – Москва : ИЕ РАН : ОГНИ ТД, 2005. – 160 с.
82. Гусакова, В. О. Педагогический потенциал традиций православной культуры в духовно-нравственном воспитании школьников : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 5.8.2. / Гусакова Виктория Олеговна. – Санкт-Петербург, 2023. – 539 с.
83. Гуссерль, Э. Идеи чистой феноменологии / Э. Гуссерль. – Москва : Академический проспект, 2009. – 496 с.
84. Данилевский, Н. Я. Россия и Европа: взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому / Н. Я. Данилевский. – Москва : Академический проект, 2015. – 602 с.
85. Джуринский, А. Н. Научная школа «Сравнительная педагогика и история педагогики» / А. Н. Джуринский // Научные школы Московского педагогического государственного университета : очерки / отв. ред. А. В. Лубков. – Москва, 2023. – С. 93–97.
86. Дивногорцева, С. Ю. Историко-теоретический анализ православной педагогической культуры в России : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Дивногорцева Светлана Юрьевна. – Москва, 2011. – 420 с.
87. Дивногорцева, С. Ю. Методика преподавания православной культуры как новая область дидактической науки / С. Ю. Дивногорцева // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2015. – № 2 (37). – С. 89–97.
88. Дивногорцева, С. Ю. Методика преподавания религии как наука и учебная дисциплина / С. Ю. Дивногорцева // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2021. – Вып. 63. – С. 50–63.
89. Зайцева, О. Р. Религиозное воспитание учащихся в современной школе Германии : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Зайцева Ольга Рафаиловна. – Волгоград, 2005. — 153 с.
90. Зборовский, Г. Е. К взаимодействию религиозного и светского образования в современных условиях / Г. Е. Зборовский, Н. Б. Костина // Социологические исследования. – 2002. – № 12. – С. 107–112.

91. Зуев, Ю. П. Развитие религиоведческого образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях Российской Федерации / Ю. П. Зуев, Т. А. Кудрина, Р. А. Лопаткин [и др.] // Вопросы религии и религиоведения. Вып. 1. Антология отечественного религиоведения : сборник / сост. и общ. ред. О. Ю. Зуева, В. В. Шмидта. – Ч. 4: Кафедра государственно-конфессиональных отношений РАГС. – Москва : МедиаПром, 2009. – С. 4–37.
92. Йенсен, Т. Религиозное образование в государственных школах: важнейшие тенденции (преимущественно на примере Скандинавии) / Т. Йенсен // Государство, религия, Церковь в России и за рубежом. – 2017. – № 4. – С. 46–71.
93. Козырев, Ф. Н. Гуманитарное религиозное образование / Ф. Н. Козырев. – Санкт-Петербург : Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2010. – 389 с.
94. Козырев, Ф. Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Козырев Федор Николаевич. – Санкт-Петербург, 2006. – 412 с.
95. Козырев, Ф. Н. Религиозное образование в светской школе: теория и международный опыт в отечественной перспективе / Ф. Н. Козырев. – Санкт-Петербург : Апостольский город, 2005. – 634 с.
96. Козырев, Ф. Н. Религия в современном образовании: основные понятия и типологии / Ф. Н. Козырев // Вестник РХГА. – 2013. – № 1. – С. 222–237.
97. Козыренко, Л. В. Англиканская церковь как конфессиональный феномен : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.13 / Козыренко Людмила Владиславовна. – Москва, 2006. – 175 с.
98. Колодин, А. В. Религиоведческое и религиозное образование: сущность, специфика, проблемы реализации в государственных и муниципальных образовательных учреждениях Российской Федерации : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.13 / Колодин Александр Васильевич. – Москва, 2007. – 183 с.
99. Колодин, А. В. Школа и религия: поиск компромиссов [Электронный ресурс] / А. В. Колодин. – URL: <http://religiocivilis.ru/component/content/article/2-articles/1246-shkola-i-religiya-poisk-kom-> (дата обращения: 18.04.2024).
100. Крылов, А. Н. Проблемы религиозного образования в Западной Европе / А. Н. Крылов // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 2. – С. 9–16.
101. Культура, образование, религия (материалы «круглого стола») // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 61–62.
102. Лаврентьева, А. Ю. Специфика религиозного и религиоведческого образования: социально-философский аспект : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.11 / Лаврентьева Анна Юрьевна. – Архангельск, 2007. – 219 с.
103. Лебедев, С. Д. Конфессионально ориентированные практики в российском образовании как социально-политический консенсус /

- С.Д. Лебедев // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. – 2012. – № 2–1. – С. 120 – 126.
104. Левицкая, А. А. Религиозное образование в современном российском обществе: содержание, особенности и перспективы развития : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.11 / Левицкая Александра Александровна. – М., 2019. – 168 с.
105. Ленков, П. Д. Основные этапы интеграции знаний о религии в систему школьного образования России / П.Д. Ленков // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2022. – № 1. – С. 113–123.
106. Мачехина, О. Н. Соотношение модернизации и реформ образования в зарубежных странах (общий обзор) / О.Н. Мачехина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2019. — № 8 (141). — С. 93–100.
107. Метлик, И. В. Вопросы изучения религий и духовно-нравственного воспитания школьников в новом федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» / И.В. Метлик // Этнодиалоги. – 2013. – № 2 (43). – С. 89–104.
108. Метлик, И. В. Духовно-нравственное воспитание и формирование гражданской идентичности учащихся в современной российской школе / И.В. Метлик // Нижегородское образование. – 2011. – № 4. – С. 91–97.
109. Метлик, И. В. Интеграция знаний о религии в учебно-воспитательной деятельности светской школы : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Метлик Игорь Витальевич. – М., 2005. – 409 с.
110. Метлик, И. В. Новое об изучении религий и воспитании школьников в свете закона «Об образовании в Российской Федерации» / И.В. Метлик // Воспитание школьников. – 2014. – № 7. – С. 24–34.
111. Метлик, И. В. Религиозное образование Русской Православной Церкви и проблема его стандартизации в общеобразовательной школе / И. В. Метлик, Т. В. Складорова // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2011. – № 23. – С. 7–22.
112. Мирошникова, Е. М. Религиозное образование в современной России: проблема дефиниции и тенденции развития / Е.М. Мирошникова // Научные ведомости Белгородского университета. – 2017. – № 24. – С. 95–102.
113. Могилевцев, В. Н. Социально-экономические источники и политические предпосылки теории и практики неоконсерватизма в Великобритании : диссертация на соискание ученой степени кандидата политических наук : 23.00.01 / Могилевцев Виталий Николаевич. – М., 2001. – 237 с.
114. Мошкина, Ю. В. Социально-экономические факторы развития содержания школьного образования в Англии во второй половине XX в [Электронный ресурс] / Ю.В. Мошкина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno->

ekonomicheskie-factory-razvitiya-soderzhaniya-shkolnogo-obrazovaniya-v-anglii-vo-vtoroy-polovine-xx-v (дата обращения: 18.02.2023).

115. Неборский, Е. В. Трансформация стратегий развития университетов за рубежом в условиях глобальных рисков : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Неборский Егор Валентинович. — М., 2018. — 396 с.

116. Никандров, Н. Д. Духовные ценности и воспитание в современной России / Н. Д. Никандров // Социология образования. — 2009. — № 2. — С. 88-90.

117. Никитская, Е. А. Воскресная школа как феномен педагогической действительности. История и современность / Е. А. Никитская // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. — 2008. — Вып. 2 (9). — С. 121-132.

118. Пигорева, О. В. Государственная политика в сфере образования по изучению религии в школе на рубеже XX–XXI веков в современной историографии [Электронный ресурс] / О. В. Пигорева/ / На пути к гражданскому обществу. — 2017. — № 1 (25). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-politika-v-sfere-obrazovaniya-po-izucheniyu-religii-v-shkole-na-rubezhe-hh-hhi-vekov-v-sovremennoy-istoriografii> (дата обращения: 13.02.2024).

119. Пронина, Т. С. Знание о религии в современной Российской школе / Т. С. Пронина, А. С. Казеннов // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2017. — № 4. — С. 160–170.

120. Религиозное образование в Нидерландах [Электронный ресурс]. — URL: http://mmiweb.org.uk/eftreold/reeurope/netherlands_2008.html (дата обращения: 25.09.2024).

121. Реутов, Н. Н. Социокультурные практики интеграции светского и религиозного образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук : 22.00.06 / Реутов Николай Николаевич. — Белгород, 2008. — 202 с.

122. Сироткин, П. Ф. Религиозное образование в современном поликонфессиональном пространстве (социокультурный аспект) / П. Ф. Сироткин // Вестн. Перм. ун-та. Сер. Философия. Психология. Социология. — 2014. — Вып. 4 (20). — С. 105–110.

123. Склярова, Т. В. Ценности в современном школьном образовании: опыт Великобритании / Т. В. Склярова, М. С. Джероян // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. — 2016. — Вып. 4 (43). — С. 9–23.

124. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижагова. — М. : Академия, 2003. — 192 с.

125. Становская, Т. А. Преподавание православной культуры в школах России во второй половине XIX – начале XX вв. : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Становская Татьяна Алексеевна. — М., 2017. — 198 с.

126. Степанова, В. В. Законодательные инициативы консервативной партии Великобритании в области школьного образования в конце XIX – начале XX вв / В.В. Степанова // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 4 (77). – С. 28–32.
127. Стецкевич, М. С. Секуляризация в Англии XVIII–XIX веков: проблемы историографии / М.С. Стецкевич // Манускрипт. – 2018. – №10 (96). – С. 52–60.
128. Сурма, А.А. Политика Д. Кэмерона в отношении британского мультикультурализма (2010–2016 гг.) [Электронный ресурс] / А.А. Сурма // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politika-d-kemerona-v-otnoshenii-britanskogo-multikulturalizma-2010-2016-gg> (дата обращения: 01.06.2024).
129. Тагунова, И. А. Современный урок за рубежом / И.А. Тагунова // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2024) : сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – М., 2024. – С. 46-55.
130. Тойнби, А. Дж. Постижение истории / А. Дж. Тойнби ; пер. с англ. Е. Д. Жаркова. – Москва : Академический проект, 2021. – 800 с.
131. Томпсон, Р. Вероисповедание, убеждения, образование и дискриминация / Р. Томпсон // Журнал the Equal Rights Review. – 2012–2016 – № 8–16. – С.160–204.
132. Уемлянина, Е. С. Пайдейя как образование личности : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.11 / Уемлянина Елена Сергеевна. – Архангельск, 2002. – 161 с.
133. Уфимцева, Е. И. Религиозное образование: основные подходы к определению и типологизации / Е.И. Уфимцева // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. – 2016. – № 3. – С. 289–296.
134. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон. – М. : АСТ : АСТ-Москва, 2006. – 571 с.
135. Человек и закон: Интервью с Аллой Валентиновной Бородиной. Беседовал Н. Одоренко [Электронный ресурс] // Общенац. правовой журн. «Человек и закон». – 2009. – № 2 (февраль). – URL: <http://www.orthodoxopk.ru/publikatsii-i-dokladyi/item/149-332.html> (дата обращения: 21.08.2024).
136. Шахнович, М. М. Религия в школе: современный европейский ландшафт / М.М. Шахнович // Государство, религия, Церковь в России и за рубежом. – 2017. – № 4. – С. 30–45.
137. Шахнович, М. М. Феноменологическое религиоведение: история и метод / М.М. Шахнович // Miscellanea Humanitaria Philosophiae: Очерки по философии и культуре. К 60-летию профессора Ю.Н. Солонина. – СПб., 2001. – С. 301–308.

138. Шахов, М. О. Правовые основы деятельности религиозных объединений в Российской Федерации / М.О. Шахов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во Сретенского монастыря, 2019. – 877 с. – (Сретенская духовная семинария).
139. Шмонин, Д. В. Религиозное образование и образовательные парадигмы / Д.В. Шмонин // Вестник РХГА. – 2013. – № 2. – С. 47-64.
140. Шпенглер, О. Закат Европы: очерки морфологии мировой истории. Т. 2: Всемирно-исторические перспективы / О. Шпенглер. – М. : Мысль, 1998. – 606 с.
141. Щапов, Я. Н. О преподавании истории религий и подготовке специалистов в этой области / Я.Н. Щапов // Религия, общество и государство в XX в.: материалы конф. (Москва, 22–25 окт. 1991 г.). – М. : Ин-т истории СССР, 1991. – С. 126–129.
142. Элбакян, Е. С. Теология в земных реалиях [Электронный ресурс] / Е.С. Элбакян // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2016. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teologiya-v-zemnyh-realiyah> (дата обращения: 13.05.2025).
143. Alberts, W. Integrative religious education in Europe: A study of religions approach / W. Alberts. – Berlin : Walter de Gruyter, 2007. – 442 p.
144. Alexander, H.A. Philosophical Issues in Spiritual Education and Development / H. A. Alexander, D. Carr // The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence / ed. by E.C. Roehlkepartain, P.E. King, L. Wagener, P.L. Benson. – Thousand Oaks, CA : Sage, 2006. – P. 73–91.
145. Alexander, R. Culture and Pedagogy / R. Alexander. – Oxford : Blackwell, 2000. – 642 p.
146. Almén, E. Religious Education in Great Britain, Sweden and Russia : Presentations, Problem Inventories and Commentaries / E. Almén, H.C. Øster. – Linköping : Linköping University, 2000. – 120 p.
147. Althusser, L. Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation) / L. Althusser // Lenin and philosophy and other essays / trans. by Brewster, R. – New York : Monthly Review Press, 1971. – P. 127–186.
148. Alves, C. Just a matter of words? The religious education debate in the House of Lords // British Journal of Religious Education. – 1991. – Vol. 13, № 3. – P. 168–174.
149. Alves, C. Religion and the Secondary School / C. Alves. – London : SCM, 1968. – 223 p.
150. Amable, B. Morals and politics in the ideology of neo-liberalism / B. Amable // Socio-Economic Review. – 2010. – Vol. 9. – P. 3–30.
151. Andreassen, B.-O. Religion education in Norway: tension and harmony between human rights and Christian cultural heritage / B.-O. Andreassen // Temenos. – 2013. – Vol. 49, № 2. – P. 137–164.
152. Avest, I. ter. Religious Education in a Pillarised and Postsecular Age in the Netherlands / I. ter Avest, G. D. Bertram-Troost, // Religious Education in a Plural, Secularised Society: A Paradigm Shift / Ed. by Franken, L., Loobuyck, P. – New York, 2011. – P. 85–98.

153. Aylward, K. "Who do you say I am?" Young people's conceptualisations of Jesus / K. Aylward // *Journal of Religious Education*. – 2006. – Vol. 54, № 4. – P. 27–36.
154. Barnes, L. P. *Education, Religion and Diversity: Developing a New Model of Religious Education* / L.P. Barnes. – London : Routledge, 2014. – 280 p.
155. Barnes, L.P. Humanism, non-religious worldviews and the future of religious education / L.P. Barnes // *Journal of Beliefs and Values*. – 2015. – Vol. 36. – P. 179–191.
156. Barnes, L.P. *Learning to Teach Religious Education in the Secondary School* / L.P. Barnes, A. Wright, A. Brandom. – 2nd ed. – London : Routledge, 2008. – 289 p.
157. Barnes, L.P. *Religious Education: Taking Religious Difference Seriously* / L. P. Barnes. – Salisbury : Impact, Philosophy of Education Society of Great Britain, 2008. – 160 p.
158. Barnes, L.P. What is wrong with the phenomenological approach to religious education? / L.P. Barnes // *Religious Education*. – 2001. – Vol. 96. – P. 445–461.
159. Barnes, L.P. Religious education and the misrepresentation of religion / L.P. Barnes, M. Felderhof, P. Thompson, D. Torevell // *Inspiring Faith in Schools*. – Aldershot : Ashgate, 2007. – P. 75–88.
160. Barnes, L.P. Working Paper 36. Christian Confessionalism and Phenomenological Religious Education / L.P. Barnes // *Journal of Education and Christian Belief*. – 2002. – Vol. 6, № 1. – P. 61–67.
161. Barrett, M. Citizenship competences / M. Barrett // *Scuola democratica*. – 2021. – Vol. 12, numero speciale. – P. 145-160. – DOI 10.12828/100675.
162. Bates, D. Christianity, culture and other religions: F.H. Hilliard, Ninian Smart and the 1988 Education Reform Act / D. Bates // *British Journal of Religious Education*. – 1996. – Vol. 18, № 2. – P. 85–102.
163. Bell, A. Agreed Syllabuses of Religious Education since 1944 / A. Bell, I. Goodson // *Social Histories of the Secondary Curriculum*. – Lewes : Falmer Press, 1985. – P. 177–200.
164. Berglund, J. Swedish religion education: Objective but marinated in Lutheran Protestantism / J. Berglund // *Temenos*. – 2013. – Vol. 49, № 2. – P. 165–184.
165. Berglund, J. *Religious Education in a Global-Local World* / J. Berglund, Y. Shanneik, B. Bocking, eds. – Cham : Springer International Publishing, 2016. – 243 p. – (Boundaries of Religious Freedom: Regulating Religion in Diverse Societies ; vol. 4). – ISBN 978-3-319-32289-6.
166. Bråten, O.M.H. *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education: A study of England and Norway* / O. M. H. Bråten. – Munster : Waxman, 2020. – 233 p.
167. Brown, C.G. *The Death of Christian Britain (Christianity and Society in the Modern World)* / C.G. Brown. – Routledge, 2001. – 272 p.
168. Brunila, K. The rise of the survival discourse in an era of therapisation and neoliberalism / K. Brunila // *Education Inquiry*. – 2014. – Vol. 5, № 1. – P. 7–23.

169. Carr, D. *Spirituality, Philosophy and Education* / D. Carr, J. Haldane. – London : Routledge, 2003. – 240 p.
170. Chadwick, P. *The Anglican Perspective on Church Schools* / P. Chadwick // *Oxford Review of Education*. – 2001. – Vol. 27. – P. 475–487.
171. Chater, M. *Does Religious Education Have a Future? Pedagogical and Policy Prospects* / M. Chater, C. Erricker. – Abingdon : Routledge, 2013. – 176 p.
172. Clarke, Ch. *A New Settlement: Religion and Belief in Schools* [Электронный ресурс] / Ch. Clarke, L. Woodhead. – 2015. – URL: <https://nasacre.org.uk/file/nasacre/a-new-settlement-for-religion-and-belief-in-schools.pdf> (дата обращения: 10.05.2022).
173. Clayton, M. *What Is the Point of Religious Education?* / M. Clayton, D. Stevens // *Theory and Research in Education*. – 2018. – Vol. 16, № 1. – P. 65–81.
174. Coles, R. *The Moral Intelligence of Children* / R. Coles. – New York : Random House, 2011. – 218 p.
175. Coles, R. *The Moral Life of Children* / R. Coles. – New York : Atlantic Monthly Press, 1986. – 302 p.
176. Coles, R. *The Spiritual Life of Children* / R. Coles. – London : HarperCollins, 1990. – 362 p.
177. Conroy, J.C. *Failures of Meaning in Religious Education* / J.C. Conroy, D. Lundie // *Journal of Beliefs and Values*. – 2012. – Vol. 33, № 3. – P. 309–323.
178. Cooling, T. *A Christian Vision for State Education: Reflections on the Theology of Education* / T. Cooling. – London : SPCK, 1994. – 226 p.
179. Cooling, T. *Education is the Point of RE – Not Religion? Theological Reflections on the SCAA Model Syllabuses* / T. Cooling, J. Astley, L. Francis // *Christian Theology and Religious Education*. – London : SPCK, 1996. – P. 165–183.
180. Cooling, T. *The Commission on Religious Education – a Response to L. Philip Barnes* / T. Cooling // *British Journal of Educational Studies*. – 2022. – Vol. 70, № 1. – P. 103–118.
181. Copley, T. *Indoctrination, Education and God: The Struggle for the Mind* / T. Copley. – London : SPCK, 2005. – 173 p.
182. Copley, T. *Teaching Religion: Sixty Years of Religious Education in England and Wales* / T. Copley. – Exeter : University of Exeter Press, 2008. – 272 p.
183. Cox, E. *Changes in Attitudes Towards Religious Education and the Bible among Sixth Form Boys and Girls* / E. Cox // *British Journal of Educational Psychology*. – 1971. – Vol. 41, № 3. – P. 328–341.
184. Cox, E. *Changing Aims in Religious Education* / E. Cox. – London : Routledge and Kegan Paul, 1966. – 102 p.
185. Cox, E. *Does It Do As It Says?* / E. Cox // *Learning for Living*. – 1976. – Vol. 15, № 4. – P. 125–126.
186. Cox, E. *Problems and Possibilities for Religious Education* / E. Cox. – London : Hodder and Stoughton, 1983. – 152 p.

187. Cox, E. Sixth Form Religion: A Study of the Beliefs and of the Attitudes to Religion, Religious Instruction, and Morals of a Sample of Grammar School Sixth Form Pupils / E. Cox. – London : SCM Press, 1967. – 188 p.
188. Cox, E. Reforming Religious Education: The Religious Clauses of the 1988 Education Reform Act / E. Cox, J.M. Cairns. – London : Kogan Page, 1989. – 130 p.
189. Crockett, A.A. Secularising Geography? Patterns and Processes of Religious Change in England and Wales, 1676–1851 : PhD thesis / A.A. Crockett. – Leicester, 1998. – 215 p.
190. Cush, D. Changing the Game in English Religious Education: 1971 and 2018 / D. Cush // Religious Education in a Post-Secular Age / ed. by O. Franck, P. Thalén. – Cham : Palgrave Macmillan, 2021. – P. 45–49.
191. Cush, D. Time for a Change? An Analysis of the Major Issues in English Religious Education Emerging from the Work of the Commission on Religious Education 2016–2018 / D. Cush // Religious and Values Education: Contextual Challenges / ed. by D. Lankshear, L.J. Francis. – Oxford, 2020. – P. 11–16.
192. Cush, D. "Buddhism Isn't a Religion But Paganism Is": The Applicability of the Concept of 'Religion' to Dharmic and Nature-Based Traditions, and the Implications for Religious Education / D. Cush, C. Robinson // Religion and Education: The Forgotten Dimensions of Religious Education? / P. Hannam, G. Biesta. – 2020. – P. 25–31.
193. Dewey, J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education / J. Dewey. – New York : Macmillan, 1916. – 434 p.
194. Doble, P. Review of “Religious Education: Taking Religious Difference Seriously (Impact No. 17)” by Philip Barnes / P. Doble // British Journal of Religious Education. – 2010. – Vol. 32, № 2. – P. 175–176.
195. Droogers, A. From Religious Studies to Worldview Studies / A. Droogers, A. van Harskamp. – Sheffield : Equinox, 2020. – 280 p.
196. Durkheim, E. The Elementary Forms of the Religious Life [1912] / E. Durkheim. – Oxford : Oxford World Classics, 2001. – 480 p.
197. Easton, C. Teaching Liberal Values: The Case of Promoting 'British Values' in Schools / C. Easton // Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis. – Brill, 2002. – P. 47–66. – DOI: https://doi.org/10.30965/9783969752548_004.
198. Erricker, C. Religious Education: A Conceptual and Interdisciplinary Approach for Secondary Level / C. Erricker. – London ; New York : Routledge, 2010. – 210 p.
199. Erricker, C. Metaphorical awareness and the methodology of religious education / C. Erricker, J. Erricker // British Journal of Religious Education. – 1994. – № 16. – P. 174–184.
200. Fancourt, N. Religious Freedom in English Schools: Neoliberal Legality and the Reconfiguration of Choice [Электронный ресурс] / N. Fancourt // Religions. – 2022. – Vol. 13. – URL: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:252b598d-4e60-46ec-8de8-c38ba22e67d7> (дата обращения: 10.05.2023).

201. Fancourt, N. The meaning of religious education in English legislation from 1800 to 2020 / N. Fancourt // *British Journal of Religious Education*. – 2021. – Vol. 44, № 3. – P. 1–15.
202. Farrell, F. A critical investigation of the relationship between masculinity, social justice, religious education and the neo-liberal discourse / F. Farrell // *Education + Training*. – 2014. – Vol. 56. – P. 124–138.
203. Flood, G. *Beyond Phenomenology: Rethinking the Study of Religion* / G. Flood. – London : Cassell, 1999. – 256 p.
204. Fowler, J.W. *Faith Development Theory and the Postmodern Challenges* / J. W. Fowler // *International Journal for the Psychology of Religion*. – 2001. – Vol. 11, № 3. – P. 159–172.
205. Fowler, J.W. *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning* / J.W. Fowler. – San Francisco : Harper and Row, 1981. – 332 p.
206. Francis, L.J. *Empirical Theology in Texts and Tables: Qualitative, Quantitative and Comparative Perspectives* / ed. by L.J. Francis, M. Robbins, J. Astley. – Leiden : Brill, 2009. – 310 p.
207. Francis, L.J. *Religion, Education and Adolescence: International Empirical Perspectives* / L.J. Francis, M. Robbins, J. Astley. – Cardiff : University of Wales Press, 2005. – 280 p.
208. Francis, L.J. *Religion in the Primary School: partnership between church and state?* / L.J. Francis. – London : Collins Liturgical Publications, 1987. – 198 p.
209. Francis, L.J. *Research in Religious Education* / L.J. Francis, W.K. Kay, W.S. Campbell, eds. – Leominster : Gracewing, 1996. – 480 p. – ISBN 0-85244-333-1.
210. Francis, L.J. *Understanding the Attitudinal Dimensions of Religion and Spirituality* / L.J. Francis // *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing* / M. De Souza, L.J. Francis, J. O'Higgins. – Dordrecht : Springer, 2009. – P. 89–104.
211. Francis, L.J. *Who wants RE? A socio-psychological profile of adolescent support for religious education* / L.J. Francis, J.M. Lewis // *Christian Theology and Religious Education: connections and contradictions* / ed. by J. Astley, L.J. Francis. – London : SPCK, 1996. – P. 45–62.
212. Franken, L. *The Freedom of Religion and the Freedom of Education in 21st Century Belgium* / L. Franken // *British Journal of Religious Education*. – 2016. – Vol. 38, № 3. – P. 245–261.
213. Freathy, R. *Everything is in Parables: an exploration of students' difficulties in understanding Christian beliefs concerning Jesus* / R. Freathy, K. Aylward // *Religious Education*. – 2010. – Vol. 105, № 1. – P. 86–102.
214. Freathy, R. *Prospects and Problems for Religious Education in England, 1967–1970: Curriculum Reform in Political Context* / R. Freathy, S. Parker // *Journal of Beliefs & Values*. – 2015. – Vol. 36, № 1. – P. 5–30.

215. Freathy, R. The necessity of historical inquiry in educational research: the case of religious education / R. Freathy, S. Parker // *British Journal of Religious Education*. – 2010. – Vol. 32, № 3. – P. 229–243.
216. Gadamer, H.-G. *Truth and Method* / H.-G. Gadamer. – London ; New York : Continuum, 2004. – 608 p.
217. Gates, B. *Transforming religious education: beliefs and values under scrutiny* / B. Gates. – London : Continuum International Publishing Group, 2007. – 192 p.
218. Gearon, L. European Religious Education and European Civil Religion / L. Gearon // *British Journal of Educational Studies*. – 2016. – Vol. 60, № 2. – P. 151–169.
219. Gearon, L. *Master Class in Religious Education* / L. Gearon. – London : Bloomsbury, 2013. – 240 p.
220. Gearon, L. *On Holy Ground: The Theory and Practice of Religious Education* / L. Gearon. – London : Routledge, 2014. – 210 p.
221. Gearon, L. Paradigm shift in religious education: a reply to Jackson, or why religious education goes to war / L. Gearon // *Journal of Beliefs & Values*. – 2018. – Vol. 39, № 3. – P. 358–378.
222. Gearon, L. *Religion and Worldviews in Education: The New Watershed* / L. Gearon, A. Kuusisto, S. Poulter. – Routledge, 2023. – 266 p.
223. Gearon, L. Religion, politics and pedagogy: historical contexts / L. Gearon // *British Journal of Religious Education*. – 2008. – Vol. 30, № 2. – P. 93–102.
224. Gearon, L. Secularisation and the Securitisation of the Sacred: A Response to Lewin's Framing of the Gearon-Jackson Debate / L. Gearon // *British Journal of Educational Studies*. – 2017. – P. 1–12.
225. Gearon, L. The paradigms of contemporary religious education / L. Gearon // *Journal for the Study of Religion*. – 2014. – Vol. 27, № 1. – P. 52–81.
226. Gearon, L. The Politicisation and Securitisation of Religion in Education: A Response to a Rejoinder / L. Gearon // *Public Theology Perspectives on Religion and Education* / ed. by M. L. Pirner, J. Lahnemann, W. Haussmann, S. Schwarz. – New York : Routledge, 2019. – P. 211–227.
227. Gearon, L. The Totalitarian Imagination Revisited: State Religious Education at the 'Worldviews' Watershed / L. Gearon // *Reimagining the Landscape of Religious Education* / ed. by Z. Gross. – Cham : Springer, 2023. – P. 201–220.
228. Gedge, P. *Morals and Religion* / P. Gedge // *New Movements in Religious Education* / ed. by N. Smart, D. Horder. – London : Maurice Temple Smith Ltd, 1975. – P. 49–58.
229. Geertz, C. *The Interpretation of Cultures* / C. Geertz. – New York : Basic Books, 1975. – 470 p.
230. Gillard, D. Agreed Syllabuses 1944–1988: changing aims – changing content? [Электронный ресурс] / D. Gillard. – 1991. – URL: <https://www.education-uk.org/articles/10agreed.html> (дата обращения: 12.11.2023).
231. Gillard, D. The Multifaith Society: problem or opportunity? [Электронный ресурс] / D. Gillard. – 1991. – URL: <https://education-uk.org/articles/11multifaith.html> (дата обращения: 12.11.2023).

232. Golding, C. *Educating Philosophically: The Educational Theory of Philosophy for Children* / C. Golding // *Educational Philosophy and Theory*. – 2011. – Vol. 43, № 5. – P. 413–414.
233. Goldman, R. J. *Readiness for Religion* / R. J. Goldman. – London : Routledge, 1969. – 180 p.
234. Grimmitt, M. *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE* / M. Grimmitt. – Great Woking : McCrimmon, 2000. – 246 p.
235. Grimmitt, M. *Religious education and human development: the relationship between studying religions and personal, social and moral education* / M. Grimmitt. – Great Woking : McCrimmon, 1987. – 195 p.
236. Grimmitt, M. *Religious education and social and community cohesion* / M. Grimmitt. – Great Woking : McCrimmon Publishing, 2010. – 180 p.
237. Grimmitt, M. *What can I do in RE? A consideration of the place of Religion in the twentieth-century curriculum with suggestions for practical work in schools* / M. Grimmitt. – Great Woking : Mayhew-McCrimmons, 1973. – 294 p.
238. Grimmitt, M. *When is commitment a problem in religious education?* / M. Grimmitt // *British Journal of Religious Education*. – 1981. – Vol. 29, № 1. – P. 42–53.
239. Hammond, J. *New methods in R.E. teaching: An experiential approach* / J. Hammond, D. Hay, J. Moxon. – London : Oliver & Boyd, 1990. – 150 p.
240. Hand, M. *What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion* / M. Hand // *Educational Theory*. – 2008. – Vol. 58. – P. 213–228.
241. Hella, E. *Learning 'about' and 'from' religion: phenomenography, the variation theory of learning and religious education in Finland and the UK* / E. Hella, A. Wright // *British Journal of Religious Education*. – 2009. – Vol. 31, № 1. – P. 53–64.
242. Heywood, A. *Political ideologies: An introduction* / A. Heywood. – Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2007. – 320 p.
243. Hick, J. *Disputed questions in theology and the philosophy of religion* / J. Hick. – London : Macmillan, 1993. – P. 105–112.
244. Hill, B. *Exploring religion in school: A national priority* / B. Hill. – Adelaide : Open Book Publishers, 2004. – 180 p.
245. Hirst, P.H. *Christian education: a contradiction in terms?* / P.H. Hirst // *Learning for Living*. – 1972. – Vol. 11, № 4. – P. 6–11.
246. Hirst, P.H. *Liberal education and the nature of knowledge* / P.H. Hirst // *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers* / P.H. Hirst. – London : Routledge and Kegan Paul, 1974. – P. 30–53.
247. Howard, K. *The new national plan for religious education in England: what does it mean for Catholic schools?* / K. Howard // *International Studies in Catholic Education*. – 2019. – Vol. 11, № 1. – P. 70–82. – DOI 10.1080/19422539.2019.1581452.
248. Hull, J. *Editorial* / J. Hull // *British Journal of Religious Education*. – 1989. – Vol. 11, № 2. – P. 59–91.

249. Hull, J. New directions in religious education / J. Hull. – Lewes : Falmer, 1982. – 160 p.
250. Hull, J. Studies in religion and education / J. Hull. – London : The Falmer Press, 1984. – 292 p.
251. Hyslop-Margison, E.J. Epistemic Evaluation of Religious Claims in Public Schools: A Response to Suzanne Rosenblith / E.J. Hyslop-Margison, P. Peterson // Religion and Education. – 2012. – Vol. 39, № 1. – P. 3–12.
252. Jackson, R. Human rights in relation to education about religions and worldviews: the contribution of the Council of Europe to classroom religious education / R. Jackson // Journal of Religious Education. – 2018. – Vol. 66, № 1. – P. 85–97.
253. Jackson, R. Inclusive study of religions and other worldviews in publicly funded schools in democratic societies / R. Jackson // The future of religious education in Europe / K. Stoeckl, O. Roy. – San Domenico di Fiesole, 2015. – P. 7–18.
254. Jackson, R. Paradigm shift in religious education? A reply to Gearon, or when is a paradigm not a paradigm? / R. Jackson // Journal of Beliefs & Values. – 2018. – Vol. 39, № 3. – P. 379–395.
255. Jackson, R. Religion, Education, Dialogue and Conflict: Editorial Introduction / R. Jackson // British Journal of Religious Education. – 2011. – Vol. 33, № 2. – P. 105–110.
256. Jackson, R. Religious Education for plural societies: The selected works of Robert Jackson / R. Jackson. – London : Routledge, 2019. – 320 p.
257. Jackson, R. Religious education: an interpretive approach / R. Jackson. – London : Hodder, 1997. – 210 p.
258. Jackson, R. Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy / R. Jackson. – Routledge, 2004. – 221 p.
259. Jackson, R. Some recent developments in religions and education / R. Jackson // British Journal of Religious Education. – 2007. – Vol. 29, № 3. – P. 213–215.
260. Jackson, R. Studying religions: the interpretive approach in brief [Электронный ресурс] / R. Jackson. – 2009. – URL: <https://wergelandcentre.org/content/uploads/2020/02/Studying-Religions-The-Interpretive-Approach-in-Brief.pdf> (дата обращения: 12.06.2025).
261. Jackson R. The development and dissemination of Council of Europe policy on education about religions and non-religious convictions / R. Jackson // Journal of Beliefs & Values. – 2014. – Vol. 35, № 2. – P. 133–143.
262. Jackson, R. The Evolution of the British Journal of Religious Education: 30th and 74th Birthdays / R. Jackson // British Journal of Religious Education. – 2008. – Vol. 31, № 3. – P. 183–186.
263. Jackson, S. Religious Education and the Anglo-World: The Impact of Empire, Britishness, and Decolonisation in Australia, Canada, and New Zealand / S. Jackson. – Leiden : Brill, 2020. – 280 p.
264. Jones, D. K. The Making of the Educational System 1851–81 / D. K. Jones. – London : Routledge & Kegan Paul, 1977. – 88 p.

265. Journeys into religion: a teacher's handbook / [compiled by John Sutcliffe] ; [editor, Jean Holm]. - St Albans : Hart-Davis Educational, 1977. - 150 p.
266. Kay, W.K. Male and female conceptualisations of science at the interface with religious education / W.K. Kay // Christian Theology and Religious Education: connections and contradictions / J. Astley, L.J. Francis. – London : SPCK, 1996. – P. 45–62.
267. Kohlberg, L. The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice / L. Kohlberg. – New York : Harper and Row, 1981. – 440 p.
268. Kuhn, T. S. The Structure of Scientific Revolutions / T. S. Kuhn. – 3rd ed. – Chicago : University of Chicago Press, 1996. – 210 p.
269. Larkin, S. Collaborative group work and individual development of metacognition in the early years / S. Larkin // Research in Science Education. – 2006. – Vol. 36. – P. 7–27.
270. Lähnemann, J. Interreligious and Values Education in Europe: Map and Handbook / J. Lähnemann, P. Schreiner. – Munster : Comenius Institute, 2009. – 180 p.
271. Lawton, C. Time to Abandon Religious Education: Ditching an Out-of-Date Solution to an Out-of-Date Problem / C. Lawton // We Need to Talk about Religious Education: Manifestos for the Future of RE / M. Castelli, M. Chater. – London : Jessica Kingsley, 2018. – P. 21–37.
272. Lent, A. British Social Movements since 1945: Sex, Colour, Peace and Power / A. Lent. – Basingstoke : Palgrave, 2001. – 280 p.
273. Levitt, M. The perfect pupil: Changing aims and changing measures of success in school RE / M. Levitt, F. Muir // British Journal of Religious Education. – 2014. – Vol. 36, № 2. – P. 218–233.
274. Long, R. Religious Education in Schools (England) / R. Long. – House of Commons Library Briefing Paper 07167, 2016. – P. 21–23.
275. Loukes, H. New Ground in Christian Education / H. Loukes. – London : SCM Press, 1965. – 180 p.
276. Loukes, H. Readiness for Religion / H. Loukes. – Wallingford : Pendle Hill, 1963. – 140 p.
277. Loukes, H. Teenage Religion / H. Loukes. – London : SCM, 1961. – 160 p.
278. Lundie, D. Religious Education Policy across the United Kingdom / D. Lundie // Learning to teach religious education in the secondary school : a companion to school experience / ed. by L.P. Barnes. – 3d ed. – Abingdon : Routledge, 2017. – P. 15–29.
279. Materials used to teach about world religions in schools in England / R. Jackson, N. Fancourt, L. Francis. – Warwick : Department of Children, Schools and Families, 2010. – 180 p.
280. Mathews, H.F. Revolution in Religious Education: a commentary / H.F. Mathews. – Oxford : Religious Education Press, 1966. – 180 p.
281. McGrady, A.G. Metaphorical and operational aspects of religious thinking: research with Irish Catholic pupils (part 1) / A.G. McGrady // British Journal of Religious Education. – 1994. – Vol. 16. – P. 148–163.

282. McGrail, P. Partners in progress? An impact study of the 2016 Religious Education reforms in England / P. McGrail, A. Towey // *International Journal of Christianity & Education*. – 2019. – Vol. 23, № 3. – P. 278–298.
283. McHugh, A. A New Argument for Confessional Teaching / A. McHugh // *Journal of Christian Education*. – 2002. – P. 21–32.
284. Miller, J. Religious Extremism, Religious Education, and the Interpretive Approach [Электронный ресурс] / J. Miller // *Religion & Education*. – 2013. – Vol. 40, № 1. – P. 50–61. – DOI: 10.1080/15507394.2013.745362.
285. Moran, G. Religious education as a second language / G. Moran. – Birmingham : Religious Education Press, 1989. – P. 98–107.
286. Moulin, D. Religious Education in England After 9/11 / D. Moulin // *Religious Education*. – 2012. – Vol. 107, № 2. – P. 158–173.
287. Nesbitt, E. Sikh Diversity in the UK: Contexts and Evolution / E. Nesbitt // *Sikhs in Europe. Migration, Identity and Transnational Practices* / K.A. Jacobsen, K. Myrvold. – Aldershot : Ashgate, 2011. – P. 225–252.
288. Nesbitt, E. Issues Arising from an Ethnographic Investigation of the Religious Identity Formation of Young People in Mixed-faith Families / E. Nesbitt, E. Arweck // *Fieldwork in Religion*. – 2010. – Vol. 5, № 1. – P. 7–30.
289. Nesbitt, E. Sikh children's use of 'God': ethnographic fieldwork and religious education / E. Nesbitt, R. Jackson // *British Journal of Religious Education*. – 1995. – Vol. 17. – P. 108–120.
290. Newbigin, L. Teaching religion in a secular plural society / L. Newbigin // *Learning for Living*. – 1977. – Vol. 17, № 2. – P. 82–88.
291. O'Grady, K. Religious education as a dialogue with difference: Fostering democratic citizenship through the study of religions in schools / K. O'Grady. – Routledge, 2020. – 210 p.
292. Oldfield, E. More Than an Educated Guess: Assessing the Evidence on Faith Schools [Электронный ресурс] / E. Oldfield, L. Hartnett, E. Bailey. – London : Theos, 2013. – 62 p. – URL: <https://www.theosthinktank.co.uk/cmsfiles/archive/files/More%2520than%2520an%2520educated%2520guess.pdf> (дата обращения: 19.04.2015).
293. Parker, S. Context, complexity and contestation: Birmingham's Agreed Syllabuses for Religious Education since the 1970s / S. Parker, R. Freathy // *Journal of Beliefs & Values*. – 2011. – Vol. 32. – P. 247–263.
294. Paulston, R.G. Mapping comparative education after postmodernity / R.G. Paulston // *Comparative Education Review*. – 1999. – Vol. 43, № 4. – P. 438–463.
295. Piaget, J. Construction of Reality in the Child / J. Piaget. – London : Routledge and Kegan Paul, 1957. – 300 p.
296. Piaget, J. Judgment and Reasoning in the Child / J. Piaget. – London : Routledge and Kegan Paul, 1928. – 260 p.
297. Plaister, N. Faith schools and academisation [Электронный ресурс] / N. Plaister. – 2022. – URL: <https://ffteducationdatalab.org.uk/2022/07/faith-schools-and-academisation/> (дата обращения: 12.11.2023).

298. Plaister, N. The size of multi-academy trusts [Электронный ресурс] / N. Plaister. – 2022. – URL: <https://ffteducationdatalab.org.uk/2022/05/the-size-of-multi-academy-trusts/> (дата обращения: 12.11.2023).
299. Priestley, J. Agreed Syllabuses: Their History and Development in England and Wales 1944–2004 / J. Priestley // *International Handbook of the Religious, Moral & Spiritual Dimensions in Education* / J. Priestly, R. Jackson, A. McGrady. – Dordrecht : Springer, 2006. – P. 1001–1017.
300. Religious Education in Europe : Situation and current trends in schools [Электронный ресурс] / E. Kuyk, R. Jensen, D. Lankshear, E. Löh Manna, P. Schreiner, eds. – Oslo : IKO Publishing House, 2007. – 154 p. – ISBN 978-82-8202-035-7. – URL: https://www.theologische-buchhandlung.de/pdf/inhaltundleseprobe_978-3-8471-0513-8.pdf (дата обращения: 15.12.2023).
301. Revell, L. Religious Education in England / L. Revell // *Numen*. – 2008. – Vol. 55, № 2/3. – P. 218–240.
302. Robinson, E. Telling Stories about Post-war Britain: Popular Individualism and the 'Crisis' of the 1970s / E. Robinson, C. Schofield, N. Thomlinson // *Twentieth Century British History*. – 2017. – Vol. 28, № 2. – P. 268–304.
303. Robinson, J. A. T. Honest to God / J. A. T. Robinson. – London : SCM, 1963. – 150 p.
304. Rokeach, M. The nature of human values / M. Rokeach. – New York : Free Press, 1973. – 340 p.
305. Ruyter, D. J. Why education in public schools should include religious ideals / D. J. Ruyter, D. M. Merry // *Studies in Philosophy and Education*. – 2009. – Vol. 28. – P. 4295–4311.
306. Saltman, K. Disaster capitalism: how the political right is using disaster to privatize public schooling / K. Saltman // *Times Educational Quarterly Schooling Spring*. – 2007. – Vol. 34. – P. 131–156.
307. Schreiner, P. Religious education in the European context / P. Schreiner // *Issues in religious education* / ed. by B. Lynne, A. Brown. – London : Routledge, 2002. – P. 86–98.
308. Shepherd, J. Phenomenological perspectivalism: Critical-questioning religious education / J. Shepherd // *New methodological approaches in religious education*. – Istanbul, 2003. – P. 45–62.
309. Short, G. Learning about Judaism: a contribution to the cultural understanding of primary school children / G. Short, B. Carrington // *British Journal of Religious Education*. – 1995. – Vol. 17, № 3. – P. 157–167.
310. Shrouder, O. Different types of UK schools [Электронный ресурс] / O. Shrouder. – 2022. – URL: <https://bedrocklearning.org/literacy-blogs/different-types-of-uk-school/> (дата обращения: 10.05.2023).
311. Skelton, C. The 'Renaissance Child': high achievement and gender in late modernity / C. Skelton, B. Francis // *International Journal of Inclusive Education*. – 2011. – Vol. 16, № 4. – P. 441–459.

312. Slee, N. Conflict and resolution between competing models of religious education: some reflections on the British scene / N. Slee // *British Journal of Religious Education*. – 1989. – Vol. 11, № 3. – P. 126–135.
313. Smart, N. *Secular education and the logic of religion* / N. Smart. – London : Faber and Faber, 1966. – 108 p.
314. Smart, N. *The phenomenon of religion* / N. Smart. – London : Macmillan, 1973. – 210 p.
315. Smart, N. *The Teacher and Christian Belief* / N. Smart. – London : Jas. Clarke, 1966. – 208 p.
316. Smith, W. C. *Towards a world theology* / W. C. Smith. – London : Macmillan, 1981. – 212 p.
317. Soudien, C. Global Education Inc: new policy networks and the neo-liberal imaginary / C. Soudien, M. Apple, S. Slaughter // *British Journal of Sociology of Education*. – 2013. – Vol. 34, № 3. – P. 453–466.
318. Strhan, A. *A Religious Education Otherwise? An Examination and Proposed Interruption of Current British Practice* / A. Strhan // *Journal of Philosophy of Education*. – 2010. – Vol. 44, № 1. – P. 45–62.
319. Taylor, R. *Responsibility for the Soul of the Child: The Role of the State and Parents in Determining Religious Upbringing and Education* / R. Taylor // *International Journal of Law, Policy and the Family*. – 2015. – Vol. 29, № 1. – P. 15–35.
320. Teece, G. *A religious approach to religious education: the implications of John Hick's religious interpretation of religion for religious education* : PhD thesis / G. Teece. – University of Birmingham, 2010. – 280 p.
321. Thobani, S. *Islam in the school curriculum: symbolic pedagogy and cultural claims* / S. Thobani. – London : Routledge, 2011. – 210 p.
322. Thompson, P. *Critical Confessionalism for Teaching Religion in Schools: A UK Case Study* / P. Thompson // *Journal of Christian Education*. – 2003. – Vol. 46. – P. 5–16.
323. Thompson, P. *Exploring Religion in School: An English Response to Brian Hill* / P. Thompson // *Journal of Christian Education*. – 2005. – Vol. 48, № 2. – P. 37–42.
324. Topidi, K. *Law and Religious Diversity in Education: The Right to Difference* / K. Topidi. – 1st ed. – Routledge, 2020. – 262 p.
325. Wall, K. *Facilitating metacognitive talk: A research and learning tool* / K. Wall, S. Higgins // *International Journal of Research and Method in Education*. – 2006. – Vol. 29, № 1. – P. 39–53.
326. Ward, K. *Truth and the Diversity of Religions* / K. Ward // *Religious Studies*. – 1990. – Vol. 26. – P. 1–18.
327. Watson, B. *Priorities in religious education: a model for the 1990s and beyond* / B. Watson. – London : Falmer, 1992. – 226 p.
328. Weisse, W. *Reflections on the REDCo Project* / W. Weisse // *British Journal of Religious Education*. – 2011. – Vol. 33, № 2. – P. 111–125.

329. White, J. Reply to Andrew Wright / J. White // *British Journal of Religious Education*. – 2004. – Vol. 27, № 1. – P. 21–23.
330. White, J. Should religious education be a compulsory school subject? / J. White // *British Journal of Religious Education*. – 2004. – Vol. 26, № 2. – P. 151–164.
331. Whittle, S. An evaluation of the Catholic response to the Final Report from the Commission on Religious Education / S. Whittle // *Journal of Religious Education*. – 2020. – Vol. 68, № 3. – P. 359–369. – DOI 10.1007/s40839-020-00116-4.
332. Woodhead, L. The rise of 'no religion' in Britain: The emergence of a new cultural majority / L. Woodhead // *Journal of the British Academy*. – 2016. – Vol. 4. – P. 245–261.
333. Wright, A. Critical religious education, multiculturalism and the pursuit of truth / A. Wright. – Cardiff : University of Wales Press, 2007. – 256 p.
334. Wright, A. On the intrinsic value of religious education / A. Wright // *British Journal of Religious Education*. – 2005. – Vol. 27, № 1. – P. 25–28.
335. Wright, A. Religious education in the secondary school: prospects for religious literacy / A. Wright. – London : David Fulton, 1993. – 113 p.
336. Wright, A. Spirituality and Education / A. Wright. – London : Routledge, 2000. – 168 p.
337. Wright, A. The Justification of Compulsory Religious Education: A Response to Professor White / A. Wright // *British Journal of Religious Education*. – 2004. – Vol. 26, № 2. – P. 165–174.
338. Yanushkevichiene, O.L. A study of teaching Orthodox culture by using of statistical methods / O.L. Yanushkevichiene, T.V. Sklyarova // *International Journal of Cultural Heritage*. – 2017. – Vol. 2. – P. 22–27.
339. Yuval-Davis, N. Belonging and the politics of belonging / N. Yuval-Davis // *Patterns of prejudice*. – 2006. – Vol. 40. – P. 197–214.

Приложение 1. План и тезисы лекции с элементами дискуссии и обсуждения для бакалавров, обучающихся по направлениям «Теология», «Религиоведение», «Педагогическое образование».

Тема: Эволюция методологических подходов к религиозному образованию в Англии и её влияние на образовательные результаты и мировоззренческую подготовку учащихся

План:

1. Понятие религиозного образования в современных исследованиях и подходы к его реализации
2. Эволюция методологических подходов к религиозному образованию в Англии
3. Влияние эволюции методологических подходов к религиозному образованию на образовательные результаты и мировоззренческую подготовку учащихся

Тезисы лекции:

1. Понятие религиозного образования в современных исследованиях и подходы к его реализации

Определение понятия религиозного образования представляет собой достаточно сложную задачу, так как современные исследователи религиозного образования, как в России, так и за рубежом по-разному понимают его суть, цели и методы. Это зависит от ожидаемых педагогических эффектов, характера взаимодействия образовательной системы с религиозными институтами, а также философского круга вопросов, связанных с проблемой общезначимости педагогической науки.

Отсутствие четкого определения «религиозного образования» в российском законодательстве.

Федеральный Закон «О свободе совести» о религиозном образовании в Российской Федерации.

Религиозное образование как конфессиональное. В качестве главного критерия для определения понятия «религиозное образование» выбирают: 1) либо включение в образовательную деятельность религиозной организации (И. В. Понкин, И. В. Метлик, О. В. Боброва, А. В. Колодин); 2) либо религиозную направленность содержания учебного предмета (Ф. Н. Козырев, П. Ф. Сироткин, Н. Н. Реутов, Д. В. Шмонин).

Религиозное образование как религиоведческое. Цель – получение научных знаний о религии, приобщение к религиозной культуре как части национального и мирового культурного наследия.

Религиозное «как целенаправленный процесс обучения и воспитания на религиозной мировоззренческой основе и при участии соответствующей религиозной организации (объединения)» (Т.В. Складорова, И.В. Метлик). К примеру, религиозное образование Русской Православной Церкви можно определить как «целенаправленный процесс обучения и воспитания на православной христианской мировоззренческой основе и при участии организаций Русской Православной Церкви» (Т.В. Складорова, И.В. Метлик).

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года термин «религиозное образование» не определен. В статье 87 Закона говорится о возможности включения в основные образовательные программы учебные предметы, в том числе знакомящие обучающихся с историческими и культурными традициями мировых религий. И только частные образовательные организации имеют право на реализацию религиозного образования (религиозного компонента), содержание которого утверждается соответствующей религиозной организацией. Таким образом, в Законе понятие «религиозное образование» используется, но оно в нем не определено.

В европейской научной литературе также существуют тонкая дифференциация и расхождения в понимании термина «религиозное образование» (примеры). Обусловлено это следующими факторами: различия в законодательстве в области церковно-государственных отношений, конфессиональная неоднородность, разные роль и значение религии в обществе, национальные особенности структуры образовательной системы, своеобразие исторического пути и политического контекста

Вывод: отсутствие в современной как отечественной, так и зарубежной педагогической мысли однозначного толкования термина «религиозное образование». Причины этого и многообразие форм присутствия религии в образовании, и разнообразие критериев, на которые опираются исследователи (педагогический подход, отношения между школой, государством и религиозными организациями, юридическая, философская, антропологическая или общетеоретическая парадигма, цели обучения и др.) и многообразие отношения к религии авторов.

2. Эволюция методологических подходов к религиозному образованию в Англии

Следующая часть занятия посвящена обсуждению репрезентативного исторического кейса, демонстрирующего динамическое взаимодействие педагогики, социума и политики. Рассмотрим, как трансформация методологических подходов к преподаванию религии в школах Англии на протяжении конца XIX–начала XXI века отразилась на качестве религиозно-мировоззренческой подготовки учащихся. Сравним сложившиеся модели, релевантные для адаптации в иных национально-культурных контекстах, выявим внешние социально-идеологические факторы трансформации образовательных целей.

Религиозное образование в Англии является обязательным компонентом учебного плана государственных школ, однако не имеет единой национальной программы. Данная децентрализация закреплена законодательно, начиная с Закона об образовании 1944 года (Акта Батлера), и подтверждена последующими актами, включая Закон 1988 года. Ключевой принцип – разработка программ (Syllabus) на локальном уровне Постоянными консультативными советами по религиозному образованию (SACRE),

которые включают представителей религиозных конфессий, педагогического сообщества и местных властей.

Таким образом, система изначально институционализировала плюрализм, допуская сосуществование различных моделей:

А) Светская модель в общеобразовательных школах, основанная на неконфессиональном изучении шести основных религий.

Б) Конфессиональная модель в школах с религиозным характером (*voluntary aided schools*), где сохраняется возможность углубленного изучения конкретной религиозной традиции.

Подобная архитектура создала уникальную «лабораторию» для апробации и сравнения различных педагогических подходов в рамках единой национальной системы.

Эволюцию методологии РО в Англии можно реконструировать в виде смены четырёх основных подходов, каждый из которых представляет собой ответ на вызовы времени и сопровождается пересмотром ожидаемых образовательных результатов.

А) *Конфессиональный внеконфессиональный подход*. В 1870–1970-е гг. доминировал конфессиональный (катехизический) подход, представлявший собой изучение Библии и воспитание в духе религии. Предмет, именовавшийся «*Religious Instruction*». Акт Батлера 1944 года узаконил двухчастную структуру: уроки и ежедневное «коллективное богослужение».

Закон Форстера 1870 года создал дуальную систему образования, отделив сеть светских школ от церковно-приходских. В государственных школах вводился принцип «неконфессионального христианства» – который направлен на воспитание в рамках общехристианских ценностей, моральное формирование и заучивание библейских текстов, но запрещал использование специфических для какой-либо христианской деноминации формул (только общехристианское содержание).

Сильные стороны этого подхода включали в себя обеспечение глубокой, системно религиозной идентичности и четкой ценностно-нормативной матрицы; формирование культурной и исторической преемственности в религиозно однородном обществе. Среди слабых сторон подхода исследователи называли: отсутствие развития критического мышления и навыков межрелигиозной коммуникации; нерелевантность в условиях роста мировоззренческого плюрализма, иммиграции и секуляризации, что в конце XX века привело к маргинализации предмета как «Золушки учебной программы».

Б) *Религиоведческий подход*. В 1960–1980-е годы британское общество сталкивается с кризисом, связанным с распадом колониальной системы, усилением иммиграции и секуляризации общества, ростом потребительской экономики и политикой неоконсерваторов, отказавшиеся от патерналистской модели государственной поддержки в социальной сфере, поощрявшей индивидуальный успех с ущерб сплоченности общества. Религиозное образование должно было принять вызов, заключающийся в проводимой

правительством политике мультикультурализма и необходимостью переформатировать содержание и цели преподавания так, чтобы они подходили и были понятны ученикам разного этнического и религиозного происхождения.

Начался переход к научно-религиоведческому подходу. Акцент смещался с воспитания на нейтральное, объективное изучение религий как социальных феноменов. Закон 1988 года законодательно закрепил изучение «большой шестерки» религий.

В результате изменений в подходе повысилась академическая объективность и системность фактологических знаний. Обеспечивалась условная общая платформа для плюралистичного состава школьного класса, которая должна была способствовать продвижению идей толерантности. Но, с другой стороны, появился риск догматизации плюрализма и релятивизма. Методология часто редуцировала религию к внешним, ритуально-историческим аспектам, сводя всё содержание к изложению сухих фактов, нивелируя доктринальные различия и игнорируя вопросы личной веры и трансцендентного опыта. Результатом могла быть поверхностная эрудиция при отсутствии личностного смыслообразования.

В) Феноменологический. Также в 1970–1980-х годах в попытке нивелировать недостатки религиоведческого подхода разрабатывается феноменологический подход. Он сочетал «обучение о религии» (знаниевый компонент) и «обучение у религии» (рефлексивно-эмпатийный компонент). Акцент на развитие эмпатии, критической рефлексии и личного поиска смыслов. Этот подход должен был способствовать развитию эмпатии, критического мышления и навыков мировоззренческой рефлексии; предлагал помощь учащимся в конструировании индивидуальной идентичности в сложном мире. При этом возникали риски подмены содержания предмета психологией или этикой, размывания границ между религиозными и светскими мировоззрениями, при которых глубина понимания конкретной традиции может приноситься в жертву развитию общих навыков. Также специфика подхода требовала высокой квалификации педагога-модератора.

Г) Современные парадигмы. 1990–2000-е годы вернули интерес к религиозному образованию, но акценты в целях были смещены. Глобализация, события 11 сентября 2001 года и теракты на территории самой Англии актуализировали проблемы идентичности и экстремизма. РО стало рассматриваться как инструмент социальной сплоченности и профилактики радикализации. С 2010-х годов дискуссии велись в отношении включения в программу курса различных светских мировоззрений, переименования предмета (например, в «Религия, верования, ценности»), полной секуляризации «коллективного богослужения».

3. То есть на данный момент методологически система находится в поиске баланса между:

– Плюрализмом и идентичностью (широта охвата или глубина понимания).

- Нейтральностью и вовлеченностью (научная дистанция или экзистенциальная значимость).
- Социальным заказом и аутентичностью религиозных традиций (инструмент сплочения или передача сакрального знания).

Сравнительный анализ методологических парадигм и их результатов

Критерий качества подготовки	Конфессиональный подход	Религиоведческий подход	Феноменологический
Системность знаний	Глубокая, но узкая (одна традиция)	Широкая, сравнительная, может быть поверхностной	Контекстуальная, ориентирована на ключевые концепты и личный смысл
Сформированность ценностных ориентаций	Четкие, императивные, на основе догматики	Относительные, релятивизированные	Рефлексивные, основанные на личном выборе и диалоге
Развитие критического мышления	Минимальное	В отношении фактов и сравнений	Высокое, в отношении собственных и чужих убеждений
Способность к межрелигиозному диалогу	Низкая	Теоретическая, на основе знаний о «Другом»	Практическая, на основе эмпатии и рефлексии
Формирование идентичности	Устойчивая религиозная идентичность	Размытая или конфликтная идентичность в плюрализме	Сложная, рефлексивная, гибридная идентичность

Таким образом, эволюция религиозного образования в Англии демонстрирует серию методологических сдвигов, каждый из которых решал актуальные социальные задачи, но одновременно порождал новые педагогические дилеммы и качественные компромиссы в результатах. Основная тенденция – движение от моноконфессиональной индоктринации через объективный анализ к мультирелигиозной рефлексии. Цель сместилась от формирования верующего к подготовке информированного гражданина и далее к развитию рефлексивной личности, способной к автономному смыслопорождению. Современная модель балансирует между риском мировоззренческого релятивизма (когда все традиции становятся равноправным «материалом» для личностного конструирования) и необходимостью сохранения аутентичности и глубины передаваемых религиозных знаний. Влияние эволюции методологических подходов к

религиозному образованию на образовательные результаты и мировоззренческую подготовку учащихся

Вопросы для обсуждения.

1. Какой из рассмотренных методологических подходов, на ваш взгляд, оптимален для решения задач: формирования целостного мировоззрения в условиях современного общества; духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в контексте традиционных ценностей?
2. Возможен ли продуктивный синтез элементов разных подходов (например, глубина конфессионального и критичность феноменологического) в рамках одной учебной программы?
3. С какими институциональными и кадровыми вызовами сопряжена попытка применения сложной, многоконфессиональной модели религиозного образования, подобной современной английской, в иной национальной системе образования?

Подведение итогов занятия. Рефлексия.

Литература:

1. Блинкова, А. О. Образование в области религии в школе в России и странах Европейского союза: сравнительный анализ : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.14 / Блинкова Александра Олеговна. – Санкт-Петербург, 2018. – 180 с.
2. Воскресенский, О. В. Религиозный компонент в светской школе США : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Воскресенский Олег Владиславович. – Москва, 2013. – 152 с.
3. Геранина, Г. А. Социально-философский анализ проблем формирования религиозной идентичности в современном религиоведческом образовании : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.11 / Геранина Галина Александровна. – Архангельск, 2011. – 207 с.
4. Козырев, Ф. Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Козырев Федор Николаевич. – Санкт-Петербург, 2006. – 412 с.
5. Лаврентьева, А. Ю. Специфика религиозного и религиоведческого образования: социально-философский аспект : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.11 / Лаврентьева Анна Юрьевна. – Архангельск, 2007. – 219 с.
6. Метлик, И. В. Вопросы изучения религий и духовно-нравственного воспитания школьников в новом федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» / И. В. Метлик // Этнодиалоги. – 2013. – № 2 (43). – С. 89–104.
7. Метлик, И. В. Новое об изучении религий и воспитании школьников в свете закона «Об образовании в Российской Федерации» / И. В. Метлик // Воспитание школьников. – 2014. – № 7. – С. 24–34.
8. Метлик, И. В. Религиозное образование Русской Православной Церкви и проблема его стандартизации в общеобразовательной школе / И. В. Метлик, Т. В. Скларова // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2011. – № 23. – С. 7–22.
9. Уфимцева, Е. И. Религиозное образование: основные подходы к определению и типологизации / Е. И. Уфимцева // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. – 2016. – № 3. – С. 289–296.
10. Шмонин, Д. В. Религиозное образование и образовательные парадигмы / Д. В. Шмонин // Вестник РХГА. – 2013. – № 2. – С. 47–64.

Приложение 2. План и тезисы лекции с элементами дискуссии и обсуждения для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»

Тема: Развитие религиозного образования в Англии (дополнение к курсам: «История зарубежной педагогики»; «Сравнительная педагогика»; «Сравнительная педагогика и религиозное образование в мире» (магистратура «Новые тенденции образования в контексте православной культуры» ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»)

План:

- 1) Понятие религиозного образования в современных исследованиях и подходы к его реализации
- 2) Религиозное образование в Англии до появления первых государственных школ.
- 3) Религиозное образование в Англии в государственных школах (вторая половина XIX- начало XXI века).

Тезисы лекции:

1. Понятие религиозного образования в современных исследованиях и подходы к его реализации

Определение понятия религиозного образования представляет собой достаточно сложную задачу, так как современные исследователи религиозного образования, как в России, так и за рубежом по-разному понимают его суть, цели и методы. Это зависит от ожидаемых педагогических эффектов, характера взаимодействия образовательной системы с религиозными институтами, а также философского круга вопросов, связанных с проблемой общезначимости педагогической науки.

Отсутствие четкого определения «религиозного образования» в российском законодательстве.

Федеральный Закон «О свободе совести» о религиозном образовании в Российской Федерации.

Религиозное образование как конфессиональное. В качестве главного критерия для определения понятия «религиозное образование» выбирают: 1) либо включение в образовательную деятельность религиозной организации (И. В. Понкин, И. В. Метлик, О. В. Боброва, А. В. Колодин); 2) либо религиозную направленность содержания учебного предмета (Ф. Н. Козырев, П. Ф. Сироткин, Н. Н. Реутов, Д. В. Шмонин).

Религиозное образование как религиоведческое. Цель – получение научных знаний о религии, приобщение к религиозной культуре как части национального и мирового культурного наследия.

Религиозное «как целенаправленный процесс обучения и воспитания на религиозной мировоззренческой основе и при участии соответствующей религиозной организации (объединения)» (Т.В. Склярова, И.В. Метлик). К примеру, религиозное образование Русской Православной Церкви можно определить как «целенаправленный процесс обучения и воспитания на

православной христианской мировоззренческой основе и при участии организаций Русской Православной Церкви» (Т.В. Склярова, И.В. Метлик).

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года термин «религиозное образование» не определен. В статье 87 Закона говорится о возможности включения в основные образовательные программы учебные предметы, в том числе знакомящие обучающихся с историческими и культурными традициями мировых религий. И только частные образовательные организации имеют право на реализацию религиозного образования (религиозного компонента), содержание которого утверждается соответствующей религиозной организацией. Таким образом, в Законе понятие «религиозное образование» используется, но оно в нем не определено.

В европейской научной литературе также существуют тонкая дифференциация и расхождения в понимании термина «религиозное образование» (примеры). Обусловлено это следующими факторами: различия в законодательстве в области церковно-государственных отношений, конфессиональная неоднородность, разные роль и значение религии в обществе, национальные особенности структуры образовательной системы, своеобразие исторического пути и политического контекста

Вывод: отсутствие в современной как отечественной, так и зарубежной педагогической мысли однозначного толкования термина «религиозное образование». Причины этого и многообразие форм присутствия религии в образовании, и разнообразие критериев, на которые опираются исследователи (педагогический подход, отношения между школой, государством и религиозными организациями, юридическая, философская, антропологическая или общетеоретическая парадигма, цели обучения и др.) и многообразие отношения к религии авторов.

2. Религиозное образование в Англии до появления первых государственных школ.

Развитие системы образования в Англии представляет собой длительный процесс, в котором изменения в педагогической практике и организационных структурах напрямую отражали эволюцию общественного устройства, государственного аппарата и экономического базиса. Данный процесс являлся результатом сложного взаимодействия церковных, филантропических и, на позднем этапе, государственных инициатив.

При этом интересной особенностью является то, что формирование образовательных институтов страны происходило не в рамках унитарного государства, а в условиях сложной и исторически изменчивой структуры Соединённого Королевства, характеризующейся устойчивым религиозным плюрализмом. Сосуществование и конкуренция различных христианских конфессий – государственной Церкви Англии, пресвитерианской Церкви Шотландии, католической церкви (особенно в Ирландии) и многочисленных неконформистских деноминаций (баптистов, квакеров, методистов),

легализованных Актом о веротерпимости 1689 года, — создали уникальную среду.

VI–XI вв. – Церковно-приходская модель как исходная парадигма

Зарождение формального образования в пост-римский период было непосредственно связано с практическими потребностями христианской миссии и культа. Прибытие миссии Августина Кентерберийского в 597 году выявило структурную проблему: отсутствие корпуса грамотных клириков, способных совершать литургию и интерпретировать Священное Писание на латыни. Церковь, в силу отсутствия иных институтов, взяла на себя функцию образовательного агента. Сформировалась бинарная модель:

А) Грамматические школы (*scholae grammaticales*), фокусировавшиеся на изучении латинского языка как литургического и богословского инструментария, используя стандартизированные учебники, такие как «*Ars Minor*» Элия Доната.

Б) Певческие школы (*scholae cantorum*) для подготовки хористов

Эти школы не были публичными учреждениями. Они функционировали как внутренние подразделения монастырей и епископских кафедр, а их ученический контингент рекрутировался преимущественно из числа послушников или детей, предназначенных для церковной карьеры. Образование было, по сути, профессиональной подготовкой для нужд самой церкви. Даже попытки королевской власти, наиболее ярко представленные деятельностью Альфреда Великого (правл. 871–899) по поддержке перевода текстов и учёности, носили характер личной инициативы, направленной на укрепление государства через грамотную администрацию и церковь, но не меняли системной церковной монополии на обучение.

XII–XV вв. – Институционализация и социальная экспансия в эпоху зрелого Средневековья

Период Высокого и Позднего Средневековья ознаменовался процессами дифференциации и социализации образования. Наблюдается его постепенное отделение от исключительно монастырского контекста и выход в городское пространство. Школы учреждаются при кафедральных соборах (Йорк, Линкольн, Эксетер), а позже – в крупных торговых центрах. Юридический контроль над ними, как правило, осуществлял канцлер епископа, что легитимизировало деятельность магистра и закрепляло за ним монополию на преподавание в конкретной городской зоне.

Ключевым институциональным нововведением данного периода стало возникновение «свободных школ» (*free schools*). Их основание было связано с практикой частной благотворительности: состоятельные доноры передавали земельные владения или капитал в траст, доходы с которого шли на содержание магистра, обязанного преподавать без взимания платы с учеников. Это представляло собой качественный сдвиг: образование начало существовать не только как церковная необходимость, но и как общественное благодеяние, доступное для одарённых представителей непривилегированных сословий.

Параллельно складывалась система высшего образования. Университеты в Оксфорде и Кембридже, оформившиеся как корпорации магистров и школяров, выполняли функцию профессиональной подготовки для сфер теологии, права и государственного управления. Их учебный план, основанный на тривиуме (грамматика, риторика, диалектика) и квадравиуме (арифметика, геометрия, музыка, астрономия), обеспечивал методологическую основу для схоластической науки.

Таким образом, сложилась трёхступенчатая структура: элементарное обучение чтению и пению; грамматическая школа (латынь); университет (Оксфорд, Кембридж).

Тем не менее, несмотря на институциональный рост, количественные показатели грамотности оставались крайне низкими. Исторические демографы оценивают уровень грамотности взрослого населения Англии около 1300 года приблизительно в 3–5%, концентрируясь в среде духовенства, купеческой элиты и административного аппарата.

XIX в. – Конфессиональное соперничество и законодательное регулирование в индустриальную эпоху

Промышленная революция и сопутствующие ей социальные трансформации (урбанизация, рост численности рабочего класса) поставили вопрос о необходимости массового начального образования. В первой половине XIX века образовательный вакуум заполнялся добровольческими обществами (*voluntary societies*), чья деятельность носила конфессиональный характер.

Существовали точечные инициативы. Например, в 1802 году вышел Закон о здоровье и морали учеников (Акт Пила), который обязывал владельцев фабрик, использовавших труд детей-подмастерьев, обеспечивать их базовым образованием. Государство впервые возложило на работодателя образовательную функцию как часть общественного договора.

Также, в условиях отсутствия государственной системы возникли разнообразные частные и филантропические инициативы: школы взаимного обучения (мониторальные системы Ланкастера и Белла), позволявшие одному учителю обучать сотни детей; школы для младенцев (*infant schools*) по модели Роберта Оуэна, совмещавшие присмотр и развитие; школы промышленности, сочетавшие грамоту с ремёслами.

Но эти инициативы были финансово неустойчивыми и находились под контролем религиозных обществ, прежде всего Национального общества (англиканского) и Британского и иностранного школьного общества (нонконформистского). Их конфессиональное соперничество блокировало создание единой системы. Государство, не решаясь напрямую учреждать школы, с 1833 года начало предоставлять строительные гранты этим обществам, а позднее и другим конфессиям (методистам, католикам). Это закрепило добровольческий, конфессионально сегментированный принцип организации школьной сети, ставший основным препятствием для создания унифицированной светской системы.

К 1860-м годам посещаемость школ выросла, но качество обучения, продолжительность школьной жизни (редко превышавшая 2 года) и неравенство доступа оставались катастрофическими.

В этот период в правовом поле происходило формирование принципа свободы совести. Его истоки прослеживаются не в школьном, а в социальном законодательстве. Так, Закон о бедных 1834 года предписывал, что дети в рабочих домах не могут получать религиозное наставление, противоречащее вере их родителей, и, более того, служитель соответствующего вероисповедания должен иметь доступ для такого наставления. Таким образом, законодательство стало защищать негативное право (свобода от нежелательного религиозного воздействия) и позитивное право (право на религиозное образование согласно убеждениям семьи).

Позже, этот принцип закрепился в Законе об образовании 1870 года (Акт Форстера). Поправка Каупер-Темпла к этому закону запрещала преподавание в школах, получающих государственные субсидии, любых религиозных формуляров, характерных для какой-либо конкретной конфессии. Это законодательно закрепило модель общехристианского, а не деноминационного, обучения в финансируемых школах.

Родителям гарантировалось право изымать своих детей с уроков религиозного образования, причём такое действие не должно было влечь за собой каких-либо академических или дисциплинарных неблагоприятных последствий для ученика. Религиозное обучение должно было проводиться в начале или конце учебного дня, что облегчало процедуру отказа и символически отделяло его от «светских» занятий.

Закон 1870 года стал поворотной точкой, заложившей систему государственных школ.

На смену первоначальной церковно-приходской парадигме, где образование являлось внутренней функцией религиозной корпорации, пришла система государственно-конфессионального партнёрства. Однако это партнёрство было кардинально реформировано под давлением религиозного плюрализма. Государство, выступая в роли арбитра и финансиста, не устранило конфессиональных акторов, но подчинило их деятельность новому правовому режиму. Этот режим был основан не на доктринальном единообразии, а на защите индивидуальных прав личности – права ребёнка на образование и права родителей на определение его религиозного содержания.

3. Религиозное образование в Англии в государственных школах (вторая половина XIX- начало XXI века).

Период со второй половины XIX века до наших дней демонстрирует трансформацию религиозного образования из инструмента христианской, преимущественно англиканской, конфессионализации – в институт, призванный решать задачи социальной сплочённости, мультикультурализма и

формирования гражданской идентичности в условиях секуляризации и религиозного разнообразия.

1870–1944 гг. – Эпоха доминирования «общехристианской» модели и формирование правовых основ

Отправной точкой является Закон об образовании 1870 года (Акт Форстера). Он законодательно оформил место и границы религиозного образования в зарождающейся государственной системе.

Закон закрепил параллельное существование добровольных школ (voluntary schools), в основном церковных (англиканских и католических), и новых школ советов (board schools), создаваемых местными органами власти. В первых религиозное образование оставалось конфессиональным, определяемым учредителем (обычно религиозным обществом). А в государственных – согласно Поправке Коупер-Темпла – общехристианским, внеконфессиональным. Это значило, что уроки религии в них строились на чтении Библии, изучении общехристианских молитв и моральных принципов, без углубления в догматические различия между конфессиями. Эта модель была компромиссом между англиканским большинством и нонконформистским меньшинством.

«Право на отказ» от уроков религии юридически разделило понятия «образование» и «религиозное наставление», защитив частную сферу веры от публичного вмешательства, и стало основой либерального консенсуса в данной сфере.

1944–1988 гг. – Новые подходы в преподавании

Вторая мировая война усилила запрос на национальное единство и моральное обновление. Закон об образовании 1944 года (Акт Батлера) стал кульминацией христианско-демократического консенсуса. Закон впервые сделал религиозное образование и коллективное богослужение обязательными компонентами учебного дня во всех поддерживаемых государством школах (maintained schools).

Для муниципальных школ, находившихся в полном ведении местных властей, была введена новация – «Согласованный учебный план» (Agreed Syllabus). Он разрабатывался особым местным комитетом, включавшим представителей Церкви Англии, других христианских конфессий, учителей и местного управления. Целью было создание приемлемого для всех локального консенсуса. Содержанием оставалось преимущественно христианство, но уже с элементами сравнительного подхода.

В 1960–1970-е годы под влиянием секуляризации и академического религиоведения в практике преподавания наметился сдвиг. Ученые разрабатывали новые подходы к преподаванию: религиоведческий и феноменологический, что способствовало переходу от модели религиозного наставления к модели объективного изучения религии. Акцент смещался на понимание религиозных верований, практик и их роли в жизни людей и общества, что теоретически открывало путь к более плюралистичному содержанию.

1988–2010 гг. Мировые религии и мультикультурализм

Социальные изменения 1970–80-х годов – рост этнического и религиозного разнообразия, усиление секуляризма и неофициальный распад послевоенного консенсуса – привели к глубокому кризису модели 1944 года. Закон о реформе образования 1988 года стал попыткой её перезагрузки в новых условиях.

Впервые в национальном законодательстве было закреплено, что учебные планы должны отражать то, что традиции в Великобритании являются в основном христианскими, учитывая учения и практики других основных религий, представленных в Великобритании. Это означало, что христианство сохраняло приоритетное, но не монопольное положение; в программу официально включались иные религии (ислам, индуизм, сикхизм, иудаизм, позже буддизм).

Закон также интегрировал РО в Национальный учебный план (National Curriculum) в качестве одного из основных предметов, что повысило его формальный статус, но оставило за рамкой единых стандартизированных программ и аттестации. Для контроля над местными «Согласованными планами» были созданы Постоянные консультативные советы по религиозному образованию (Standing Advisory Councils on Religious Education, SACREs), наделённые полномочиями пересматривать учебные планы.

2010 – н.в. – Современные вызовы и поиск новой парадигмы

Современный период характеризуется углублением противоречий и поиском новой модели, отвечающей запросам плюралистического, зачастую поляризованного общества.

После терактов в Лондоне (2005) акцент в публичном дискурсе сместился на роль религиозного образования в продвижении «британских ценностей» (демократия, верховенство права, индивидуальная свобода, взаимное уважение и терпимость к различным вероисповеданиям и убеждениям) и профилактике радикализации. Религиозное образование стало рассматриваться как инструмент социальной сплочённости и безопасности.

Под влиянием кампаний светских групп набирает силу предложение о трансформации предмета в религиозное и мировоззренческое образование (с новым названием “Religion and Worldviews Education”). Эта модель предполагает изучение как религиозных, так и нерелигиозных мировоззрений в их многообразии, включая светский гуманизм, с акцентом на развитие критического мышления и религиозной грамотности.

На данный момент религиозное образование в государственных школах Англии представляет собой уникальный и незавершённый эксперимент по адаптации исторически сложившейся христианской, преимущественно англиканской, модели к реалиям современного либерально-демократического и мультикультурного государства.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Какие ключевые фазы можно выделить в процессе перехода английского образования от церковной монополии к государственной системе?
- 2) Как вы оцениваете наличие дуальной система системы образования (сосуществование церковных и государственных школ)?
- 3) Можно ли считать, что правовая норма о праве на отказ от уроков религии превратила религиозное образование в Англии из «наставления в вере» в «предмет по выбору»?
- 4) Как вы оцениваете предложение переименовать предмет религии из «Религиозное образование» в «Религия и мировоззрения»? Это логичное развитие подхода «изучения религий» или радикальный разрыв с самой идеей религиозного образования? Сможет ли она разрешить современные противоречия (рост секуляризма, мультикультурализм, профилактика экстремизма)?
- 5) Какой главный урок, на ваш взгляд, можно извлечь из многовековой истории английского образования? Это урок о неизбежности компромиссов, о силе исторической инерции, о связи образования с социальным контролем или о его потенциале как инструмента социальных изменений?

Подведение итогов занятия. Рефлексия.

Список литературы:

- 1) Козырев, Ф. Н. Гуманитарное религиозное образование / Ф.Н. Козырев. – Санкт-Петербург : Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2010. – 389 с.
- 2) Fancourt, N. The meaning of religious education in English legislation from 1800 to 2020 / N. Fancourt // British Journal of Religious Education. – 2021. – Vol. 44, № 3. – P. 1–15.
- 3) Gillard D. Education in the UK: a history. – 1998. URL: <https://education-uk.org/history/chapter01.html> (дата обращения: 09.01.2025).
- 4) Jackson, R. Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy / R. Jackson. – Routledge, 2004. – 221 p.
- 5) Smart, N. The phenomenon of religion / N. Smart. – London : Macmillan, 1973. – 210 p.324.

Приложение 3. Рабочая программа дисциплины «Английская религиозно-педагогическая лексика»

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЧАСТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПРАВОСЛАВНЫЙ СВЯТО-ТИХОНОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ПСТГУ)**

*Историко-филологический факультет
Кафедра педагогики*

Принята
на заседании кафедры «26» марта
2024 года, протокол № 7.

Утверждаю:
Проректор по учебной работе

(должность: Ректор, проректор)

(подпись)

«_____» _____ 2024 г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

«Английская религиозно-педагогическая лексика»

44.04.01 «Педагогическое образование»

Профиль подготовки *«Новые тенденции образования в контексте православной культуры»*

Квалификация выпускника: магистр

Форма обучения: *очная*

Москва, 2024

1. Цели освоения учебной дисциплины

Цель освоение учебной дисциплины «Английская религиозно-педагогическая лексика» - формирование у студентов профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции в английском языке, необходимой при решении задач в области религиозного образования.

2. Место дисциплины в структуре образовательной программы

Дисциплина входит в модуль «Коммуникация в религиозном образовании» и относится к обязательной части учебного плана программы подготовки магистра по направлению 44.04.01. «Педагогическое образование» («Новые тенденции образования в контексте православной культуры»).

Дисциплина изучается на 2 курсе в течение 4 семестра. Она логически и содержательно взаимосвязана с преподаванием таких дисциплин обозначенной программы, как: «Иностранный (английский) язык как средство педагогической коммуникации», «Сравнительная педагогика и религиозное образование в современном мире», «Основы православной педагогической культуры», «Религия, этика и воспитание в системе современного образования», «Методика и технологии изучения православного вероучения в конфессионально-образовательном учреждении», «Этика и аксиология в религии», «История мировых религий в содержании образования», «Методика и технологии изучения православной культуры в системе государственного образования».

Для успешного освоения учебной дисциплины достаточны знания, умения и владения, продемонстрированные обучающимся при поступлении в магистратуру.

3. Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине, соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы

В результате освоения дисциплины обучающийся должен продемонстрировать следующие результаты:

Коды компетенций	Наименование компетенции	Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине
УК-4	Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия.	Знание терминологии в области религии и педагогики на английском языке. Умение оптимально применять знания английского языка в ситуациях межличностного и межкультурного взаимодействия, связанных с преподаванием религии и обсуждением теологических вопросов. Умение давать полные и развернутые ответы по пройденным темам, участвовать в беседе по пройденным темам Умение переводить на русский язык англоязычную статью на тему, связанную с религиозным образованием Умение понимать на слух аудиотексты по пройденным темам. Умение читать и обсуждать ключевые доктринальные теологические тексты, методические материалы по религиозному образованию, а также научно-популярные

		статьи по пройденным темам на языке английского оригинала. Владение технологиями устной и письменной коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия в сфере религиозного образования. Владение лексико-грамматическими средствами, характерными для сферы религиозного образования.
УК-5	Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия	Знание основ христианской культуры Умение объяснять и передавать смысл прочитанного текста, умение формулировать свое мнение и участвовать в дискуссии по темам, связанным с богословием и религиозным образованием

4. Объем дисциплины в зачетных единицах с указанием количества академических часов, выделенных на контактную работу обучающихся с преподавателем (по видам учебных занятий) и на самостоятельную работу обучающихся

Общая трудоемкость (объем) дисциплины составляет 2 зачетные единицы, 72 академических часа.

На занятия практического (семинарского) типа — 28 часов

Самостоятельная работа составляет 44 часа.

5. Содержание дисциплины, структурированное по темам (разделам) с указанием отведенного на них количества академических часов и видов учебных занятий

5.1. Тематические разделы дисциплины и компетенции, которые формируются при их изучении

№ п/п	Наименование темы	Содержание темы	Код формируемой компетенции
1	Christian doctrine, comparative theology (apologetics) (Апологетика)	What do Christians believe in? The Creed. The role of revelation. The symbols and mysteries in the Orthodox church. Orthodox relations with other communions.	УК-4, УК-5
2.	Biblical studies (Изучение Библии)	The Bible. The story of redemption. Sacrifice and cleansing. Who is Jesus? The one who rose from the dead. The one who intercedes. The place of the Old Testament. Idols versus the True God. The New Testament. Christ, the Second Adam.	УК-4, УК-5

3.	Christian history (История христианства)	The fullness of time. The golden age of the Church Fathers. The Russian Orthodox church: historical background in brief. Полнота времени («когда исполнилось время»). Золотой век отцов церкви. Русская православная церковь: краткая историческая справка.	УК-4, УК-5
4.	The great feasts of Christianity (Христианские праздники)	The twelve great feasts. The Great Fast (Lent). The meaning of Easter.	УК-4, УК-5
5.	Christian art (Религиозное искусство)	What we do and see in the church. Traditional exterior of an Orthodox Church. Inside an Orthodox Church. The Orthodox Altar. The Iconostasis. The Hagia Sophia in Constantinople and Cathedrals of Saint Sophia in Kiev and Novgorod.	УК-4, УК-5
6.	How then shall we live? (practical theology) (Как мы должны жить: практическое богословие)	God is wonderful in His saints. Connecting Scripture to life. Godly Counsel.	УК-4, УК-5
7.	Religious education (Обучение религии. Методика и педагогические подходы)	Three common methodologies within religious studies: philosophy of religion (phenomenology), the study of religious communities (functionalism), and the study of all aspects of the beliefs, practices, and experiences of the followers of a particular religion (lived religion). General principles, pedagogy (the method and practice of teaching) and management strategies used for classroom instruction. Effective teaching strategies for the classroom (visualization, inquiry-based instruction, differentiation, technology in the classroom, behaviour management, professional development). Godly play.	УК-4, УК-5

5.2. Разделы дисциплины, виды учебных занятий и формы текущего контроля успеваемости

Трудоемкость									
№ семестра	Наименование раздела дисциплины		Трудоемкость в часах					Формы СРС	Формы текущего контроля с указанием баллов (при использовании балльной системы оценивания)
			Всего (вкл. СРС)	На контактную работу по видам учебных занятий			На СРС		
				Л	ПЗ	ИЗ			
4	Christian doctrine, comparative theology (apologetics)		8		4		4	Монологическое высказывани	Оценивание монологического высказывания по

	(Апологетика)					е по заданной теме	заданной теме (максимум 6 баллов)	
4	Biblical studies (Изучение Библии)	8		4		4	Неподготовленная дискуссия с опорными вопросами на карточке	Оценивание неподготовленной дискуссии (максимум 6 баллов)
4	Christian history (История христианства)	8		4		4	Монологическое высказывание по заданной теме	Оценивание монологического высказывания по заданной теме (максимум 6 баллов)
4	The great feasts of Christianity (Христианские праздники)	8		4		4	Неподготовленная дискуссия с опорными вопросами на карточке	Оценивание неподготовленной дискуссии (максимум 6 баллов)
4	Christian art (Религиозное искусство)	8		4		4	Монологическое высказывание по заданной теме	Оценивание монологического высказывания по заданной теме (максимум 6 баллов)
4	How then shall we live? (practical theology) (Как мы должны жить: практическое богословие)	8		4		4	Лексико-грамматический тест	Оценивание лексико-грамматического теста (максимум 6 баллов)
4	Religious education (Обучение религии. Методика и педагогические подходы)	8		4		4	Составление собственного плана урока на религиозную тематику на английском языке.	Оценивание плана урока (максимум 6 баллов)
	Все разделы дисциплины	16				16	Перевод статьи	Оценивание максимум 18 баллов
Итого:		72		28		44		

7. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

№	Наименование раздела дисциплины	Содержание СРС	Контроль
1.	Christian doctrine, comparative theology (apologetics) (Апологетика)	Монологическое высказывание по заданной теме	Контроль преподавателем осуществляется во время занятия ходе заслушивания устного выступления студента на заданную тему. Студенту дается 1 мин. на подготовку и 2 мин. на ответ. Студент может пользоваться черновиком во время подготовки к ответу. Запрещается чтение во время ответа.
2.	Biblical studies (Изучение Библии)	Неподготовленная дискуссия с опорными вопросами на карточке	Контроль преподавателем осуществляется во время занятия в ходе заслушивания неподготовленного устного ответа обучающегося на вопросы в выбранной карточке (студент не имеет время на подготовку ответа и не может пользоваться никакими материалами)
3.	Christian history (История христианства)	Монологическое высказывание по заданной теме	Контроль преподавателем осуществляется во время занятия ходе заслушивания устного выступления студента на заданную тему. Студенту дается 1 мин. на подготовку и 2 мин. на ответ. Студент может пользоваться черновиком во время подготовки к ответу. Запрещается чтение во время ответа.
4.	The great feasts of Christianity (Христианские праздники)	Неподготовленная дискуссия с опорными вопросами на карточке	Контроль преподавателем осуществляется во время занятия в ходе заслушивания неподготовленного устного ответа обучающегося на вопросы в выбранной карточке (студент не имеет время на подготовку ответа и не может пользоваться никакими материалами)
5.	Christian art (Религиозное искусство)	Монологическое высказывание по заданной теме	Контроль преподавателем осуществляется во время занятия ходе заслушивания устного выступления студента на заданную тему. Студенту дается 1 мин. на подготовку и 2 мин. на ответ. Студент может пользоваться черновиком во время подготовки к ответу. Запрещается чтение во время ответа.
6.	How then shall we live? (practical theology) (Как мы должны жить: практическое богословие)	Лексико-грамматический тест	Контроль преподавателем осуществляется во время занятия при проведении теста
7.	Religious education (Обучение религии. Методика и педагогические подходы)	Составление собственного плана урока на религиозную	Сдается преподавателю в электронном и печатном виде, проверяется преподавателем вне аудитории

		тематику на английском языке.	
8.	Все разделы дисциплины	Перевод статьи	Сдается преподавателю в электронном и печатном виде, проверяется преподавателем вне аудитории

8. Проведение промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине

8.1. Общие условия

Дисциплина оценивается по 100-балльной системе. Итоговая зачетная оценка «зачтено»/ «не зачтено» выставляется на основе учета:

- посещаемости занятий – максимум 28 баллов;
- перевода статьи – максимум 22 балла;
- выполнения заданий на практических занятиях – максимум 30 баллов;
- выполнения зачетного задания - максимум 20 баллов.

7.2. Критерии и шкалы оценивания результатов обучения по дисциплине

Код компетенции	Показатели достижения результатов обучения	Шкала и критерии оценивания		Перечень оценочных средств
		зачтено	не зачтено	
УК-4	Знание терминологии в области религии и педагогики на английском языке.	Студент демонстрирует знание как минимум основной терминологии в области религии и педагогики на английском языке.	Студент демонстрирует скудное знание терминологии в области религии и педагогики на иностранном языке.	Выполнение заданий на практическом занятии, перевод статьи, прохождения процедуры зачета
	Умение оптимально применять знания английского языка в ситуациях межличностного и межкультурного взаимодействия, связанных с преподаванием религии и обсуждением теологических вопросов.	Студент умеет оптимально применять знания английского языка в ситуациях межличностного и межкультурного взаимодействия, связанных с преподаванием религии и обсуждением теологических вопросов.	Студент не может оптимально применять знания иностранного языка в ситуациях межличностного и межкультурного взаимодействия, связанных с преподаванием религии и обсуждением теологических вопросов.	
	Умение давать полные и развернутые ответы по пройденным темам, участвовать в беседе по пройденным темам	Студент умеет давать полные и развернутые ответы по пройденным темам, он принимает участие в беседах по пройденным темам	Студент не умеет давать полные и развернутые ответы по пройденным темам, он не может участвовать в беседе по пройденным темам	
	Умение переводить на русский язык англоязычную статью на тему, связанную с	Студент выполнил перевод на русский язык англоязычной статьи на тему, связанную с религиозным	Студент не выполнил перевод на русский язык англоязычной статьи на тему, связанную с религиозным	

	религиозным образованием Умение понимать на слух аудиотексты по пройденным темам. Умение читать и обсуждать ключевые доктринальные теологические тексты, методические материалы по религиозному образованию, а также научно-популярные статьи по пройденным темам на языке английского оригинала. Владение технологиями устной и письменной коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия в сфере религиозного образования. Владение лексико-грамматическими средствами, характерными для сферы религиозного образования.	образованием. Смысл и содержание статьи переданы верно. Студент в целом понимает понимать на слух аудиотексты по пройденным темам Студент умеет читать и обсуждать ключевые доктринальные теологические тексты, методические материалы по религиозному образованию, а также научно-популярные статьи по пройденным темам на языке английского оригинала. Студент владеет технологиями устной и письменной коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия в сфере религиозного образования. Студент в целом владеет лексико-грамматическими средствами, характерными для сферы религиозного образования.	образованием/ Студент выполнил перевод, но смысл и содержание статьи переданы неверно. Студент плохо понимает на слух аудиотексты по пройденным темам. Студент слабо владеет умением читать и обсуждать ключевые доктринальные теологические тексты, методические материалы по религиозному образованию, а также научно-популярные статьи по пройденным темам на языке английского оригинала, допускает множество ошибок. Студент не может продемонстрировать владение технологиями устной и письменной коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия в сфере религиозного образования Студент в незначительной степени владеет лексико-грамматическими средствами, характерными для сферы религиозного образования.	
УК-5	Знание основ христианской культуры Умение объяснять и передавать смысл прочитанного,	Студент демонстрирует в целом сформированное знание по основам христианской культуры на английском языке Студент в целом умеет объяснять и передавать	Студент не может продемонстрировать знание по основам христианской культуры на английском языке Студент не может объяснять и передавать	Выполнение заданий на практическом занятии, прохожде

	формулировать свое мнение и участвовать в дискуссии по темам, связанным с богословием и религиозным образованием	смысл прочитанного текста, формулировать свое мнение и участвовать в дискуссии по темам, связанным с богословием и религиозным образованием	смысл прочитанного текста, формулировать свое мнение и участвовать в дискуссии по темам, связанным с богословием и религиозным образованием	ние процедур ы зачета
--	--	---	---	-----------------------

8.3. Оценочные средства для промежуточной аттестации

Форма зачета – устный ответ на английском языке. Студент не допускается к зачету, если он не выполнил перевод статьи или получил за него неудовлетворительную оценку.

Вопросы к зачету:

1. Термин «религиозное образование»: различие трактовок.
2. Религиозное образование в Англии до появления государственных школ.
3. Религиоведческий подход в изучении религии.
4. Феноменологический подход в изучении религии.
5. Мультирелигиозный подход в изучении религии в современной Англии.
6. Ценность и значимость религиозного образования.
7. Религиозное образование в современной России.
8. Изучение религиозной культуры в государственных школах Российской Федерации.
9. Подготовка педагогов к реализации религиозного образования в России и мире.

Критерии оценивания устного ответа (неподготовленной дискуссии) на зачете

17 – 20 баллов – Обучающимся было продемонстрировано глубокое знание и понимание терминологии дисциплины, свободное владение ею, умение самостоятельно конструировать знание, владение аргументацией, умение делать самостоятельные выводы.

14 - 16 баллов – Обучающимся были продемонстрированы в целом успешные, но содержащие отдельные пробелы знания: знает базовые термины дисциплины, область их применения, в целом студент способен конструировать знание, но слабо выстраивает аргументацию. Обучающийся показал высокий уровень умений, связанных с ведением беседы, однако допустил ряд несущественных с точки зрения языка и логики изложения материала ошибок.

9 – 13 баллов – Обучающимся были продемонстрированы фрагментарные знания: ориентируется в базовых терминах дисциплины, показывает неумение или слабое умение конструировать знание. Обучающийся допустил ряд несущественных с точки зрения языка и логики изложения материала ошибок.

0 – 8 баллов – Обучающийся допустил ряд существенных с точки зрения языка и логики изложения материала ошибок. Выполненное обучающимся задание обнаружило отсутствие у него знаний по дисциплине или весьма слабую ориентацию в них.

8.4. Шкала перевода оценок

100-балльная система	Зачтено/Не зачтено
85 - 100	Зачтено
75-84	
60-74	
Менее 60 баллов	Не зачтено

9. Перечень образовательных технологий

В процессе преподавания дисциплины используются следующие образовательные технологии: 1) традиционные образовательные технологии; 2) активные и интерактивные образовательные технологии; 3) информационно-коммуникационные технологии; 4) технологии коммуникативного обучения.

10. Перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения дисциплины

а) Основная литература

1) Крылова, Л.В. Английский для теологии = English for theology : Книга для чтения и развития навыков устной речи / Л. В. Крылова. - Ставрополь : Издат. центр Ставропольской правосл. Духовной Семинарии, 2009.

2) Выборова, Г.Е. Учебник английского языка для гуманитар. фак-тов вузов (II этап) : Advanced English / Г.Е. Выборова, К.С. Махмуран, О.П. Мельчина. - М. : Флинта ; М. : Наука, 1997. - 239 с.

4) Good News Bible: Today's English Version = Библия : Современный перевод на английский язык. - London : Harper Collins Publishers, 1982. - 372 p.

5) Reader for Students of Theology Learning English = Сборник текстов на английском языке : Для студентов теологических факультетов: Учеб. пособие. Ч. 1,2 / Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет, Богословский факультет ; сост. Т. Б. Менская, сост. Ю.И. Клушина. - 2-е изд., доп. и перераб. - М. : ПСТГУ, 2009.

6) Азаров, А.А. Большой англо-русский словарь религиозной лексики / А. А. Азаров. - М. : Флинта : Наука, 2004.

7) Англо-русский словарь: В помощь христианскому переводчику (Предварительное издание. Около 3000 словарных статей). - М. : Триада, 1994.

б) Дополнительная литература

1) Reader for Students of Theology Learning English = Сборник текстов на английском языке : Для студентов теологических факультетов: Учеб. пособие. / Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет, Богословский факультет. Кафедра иностранных языков; сост. Ю. И. Клушина. - М. : ПСТГУ, 2015.

3) Thomson, A.J. A Practical English Grammar [Текст] = Практическая грамматика английского языка : На англ. яз. / A.J. Thomson; A.V. Martinet. - London :, 1972. - 273 p.

11. Методические указания для обучающихся по освоению дисциплины

В процессе изучения дисциплины студенты должны подготовить подробный перевод с иностранного языка научного текста, связанного с темой религиозного обучения объемом 10-15 страниц. Перевод представляется преподавателю за 2 недели до зачета. Текст для перевода подбирается студентом самостоятельно. В качестве источника используется научная литература по темам, связанным с религиозным образованием, опубликованная за рубежом за последние 10 лет. Перевод оформляется на бумажном носителе (формат А4, 14 шрифт, интервал 1,5). В документе должны быть титульный лист, оглавление с указанием страниц и список использованной литературы.

Текст должен представлять собой точный перевод англоязычного научного текста (а не его свободное изложение на русском языке). Объем – минимум 3 500 знаков русского текста, формат А4, 14 шрифт, 1,5 интервал. Выбрать текст для перевода необходимо в соответствии с пройденной тематикой из числа статей в научных журналах или диссертаций, при этом можно использовать современные средства обмена информацией (электронные каталоги библиотек, доступные online (например, РГБ, ВГБИЛ).

Переводить можно только те тексты, которые до этого никогда не переводились на русский язык и не являются переводами с русского языка на английский. Можно переводить тексты из разных источников. Перевод должен по возможности точно передавать смысл оригинала и одновременно представлять собой образец русского литературного языка научного стиля. Следует избегать неоправданного калькирования и воспроизведения синтаксиса оригинала.

Библиографические сноски, встречающиеся в тексте оригинала, приводятся без перевода, за исключением случая, когда книга, на которую ссылается англоязычный автор, существует на русском языке. В начале текста перевода или на титульном листе следует полностью указать библиографические данные оригинала (выходные данные) по общепринятой форме. К переводу прилагается текст оригинала (распечатка, ксерокопия). Последовательность расположения материала (предложений, абзацев, отрывков, частей, глав) в распечатках оригинала и в переводе должно совпадать, чтобы облегчить проверку перевода.

14. Перечень информационных технологий, используемых при осуществлении образовательного процесса по дисциплине, включая перечень программного обеспечения и информационных справочных систем

При осуществлении образовательного процесса обучающимися и профессорско-преподавательским составом используется следующее программное обеспечение:

- Веб-браузер (Интернет-обозреватель) – Google Chrome (или аналогичный - Internet Explorer, Mozilla Firefox, Microsoft Edge, Opera, Android Browser и т.д.) с установленными дополнениями (расширениями) Adobe Flash Player и Java.
- Электронная почта – индивидуальные учетные записи электронной почты слушателей и преподавателей для обмена содержимым через информационно-телекоммуникационную сеть Интернет.
- Пакет программ Microsoft Office, включающий в себя программы MS Word, MS Excel, MS PowerPoint (или аналогичный пакет программ, содержащий текстовый процессор, поддерживающий формат «Документ Word 2003-2007», табличный процессор, поддерживающий формат «Таблица Excel 2003-2007» и программу подготовки презентаций, поддерживающую формат «Презентация PowerPoint 2003-2007»).
- Adobe Acrobat Reader (или аналогичная программа просмотра файлов формата PDF).
- WinZip (или аналогичная программа работы с упакованными (заархивированными) файлами – WinRar, 7-Zip и т.д.).
- «Средство просмотра изображений и факсов Windows» (или аналогичная программа просмотра изображений в форматах JPEG, PNG, GIF, BMP – XnView и т.д.).
- Windows Media Player (или аналогичный аудио-видео проигрыватель).
- WinDjView (или аналогичная программа для чтения файлов в формате DjVu).

15. Описание материально-технической базы, необходимой для осуществления образовательного процесса по дисциплине

Для осуществления образовательного процесса по дисциплине необходима следующая материально-техническая база: учебный кабинет, столы, стулья, доска, видеоаппаратура для показа видеоматериалов.

Разработчик программы:

Разбаева Е.В., аспирант кафедры педагогики

Приложение 4. План и тезисы лекции-семинара (площадка для обмена профессиональным опытом по направлениям деятельности ШИЯ, предназначенная для преподавателей, научных сотрудников, студентов и аспирантов, коллег из образовательных учреждений Москвы и других городов, а также партнёров из зарубежных университетов)

Тема: «Поиск баланса: как в Англии менялись педагогические подходы к преподаванию религии в школе»

План:

1. Контекст и уникальность английской модели
2. Историческая эволюция: от конфессионализма к плюрализму
3. Современные тренды и дискуссии
4. Сильные и слабые стороны педагогических подходов

Тезисы лекции:

Обзор религиозного образования в Англии – это возможность погрузиться в исторический кейс, который является лабораторией педагогических и социальных трансформаций.

Великобритания в целом и Англия как ее основная часть является одной из стран, имеющих значительный непрерывный опыт организации религиозного образования в школах, современный ландшафт которого сформирован оперативным реагированием религиоведов на непрекращающиеся общественные дискуссии по поводу роли религии в обществе, результатами консультаций с религиозными общинами и местными комитетами образования.

Одним из важнейших вопросов, касающихся преподавания любого предмета, является выбор педагогического подхода. История Англии показывает, что эти дискуссии могут быть довольно интенсивным и общественно значимыми.

1. Контекст и уникальность английской модели

Религиозное образование (RE) в Англии – это обязательный предмет в государственных школах, но при этом у него нет единой национальной программы. Это связано с исторически сложившимся стремлением государства дистанцироваться от вопросов религиозного образования и поддерживать нейтралитет.

В отсутствие Конституции сфера общего среднего образования регулируется подзаконными актами. Среди них основополагающим является Закон об образовании от 1944 г. (так называемый Акт Р. Батлера), согласно которому религиозное образование (RE) представлено в школе отдельным, обязательным предметом для учеников от 5 до 16 лет.

Закон 1988 г. лишь оговаривает, что программы должны отражать факт доминирования христианских традиций в Великобритании, но при этом учитывать учения других основных религий.

Ключевая особенность – программы разрабатываются на местном уровне в ходе консультаций с религиозными общинами, родителями и

комитетами образования. Местные власти (в Англии – 317 органов местного самоуправления, не считая приходских советов) разрабатывают свои программы через специальный совет (SACRE) (более 100 постоянных консультативных советов по религиозному образованию). Каждый SACRE в Англии включает четыре представительные группы: Христианские и другие религиозные конфессии, Церковь Англии, Ассоциации учителей, Избранные члены совета. Акценты в программе зависят от религиозного состава населения района, поэтому программы в разных регионах отличаются. То есть в Англии возможны сотни вариантов учебных программ.

В светских государственных школах принято неконфессиональное обучение, включающее в себя шесть главных религий. А, например, в религиозных школах, субсидируемых государством (изначально основанных и финансируемых религиозными общинами, но после образовательных реформ конца XIX–начала XX, перешедших под финансовую опеку правительства), обучение может сводиться к преподаванию только той религии, адептами которой ученики являются. Интересно, что религиозные школы достаточно многочисленны. Так, например, в Англии и Уэльсе официальный статус школ с «религиозной направленностью» имеют около трети государственных школ. К ним относятся англиканские, католические, иудейские и методистские школы, а с 1998 года также работают мусульманские, индуистские и сикхские государственные школы, и возрастает число христианских школ, не относящихся к какой-либо определенной конфессии (На начало января 2017 года в Англии насчитывалось 6 814 религиозных школ, финансируемых государством, что составляло 37 процентов всех государственных начальных школ (6 177) и 19 процентов (637) всех средних школ. Из них: 4395 школ англиканской церкви, 1661 римско-католическая школа, 36 еврейских, 9 мусульманских, 5 школ).

Помимо уроков, существует обязательный элемент – «коллективное богослужение». Оно может быть религиозным или светским, но его цель – формирование объединяющего духа. Итак, мы имеем дело с децентрализованной, плюралистичной и исторически сложившейся системой, которая постоянно находится в диалоге с обществом.

2. Историческая эволюция: от конфессионализма к плюрализму

Условно развитие школьного религиозного образования в Англии можно разделить на четыре больших этапа.

1) 1870-е – 1930-е: Зарождение государственной системы. До 1870 года образование было делом церкви. Школы были церковно-приходскими, а обучение – сугубо конфессиональным, то есть направленным на катехизацию и индоктринацию.

Закон Форстера 1870 года – первая поворотная точка. Он создал систему государственных светских школ и закрепил два ключевых принципа для них: А) Появление сектора государственных начальных школ как альтернативы частным создало так называемую дуальную систему образования

Великобритании, что стало шагом к «развитию секуляризации образования, т.е. постепенной утрате значимости религиозного обучения

Б) Неконфессиональное обучение: запрет на преподавание доктрин конкретных деноминаций (воспитание в духе христианства.)

В) Свобода совести: право на отказ от уроков религии.

Это был ответ на религиозный плюрализм страны. Исторически сложившаяся множественность христианских церквей (включающих две государственные – англиканскую и шотландскую пресвитерианскую, а также католическую, преобладающую в Ирландии), как и влияние других религий, обусловленное колониальным прошлым Британской империи, вылились в непрерывное соперничество различных деноминаций и необходимость вести межконфессиональный диалог. Эта особенность составила контекст культурного и религиозного плюрализма в стране еще в конце XIX века.).

Предмет тогда назывался “Religious Instruction” – «религиозное воспитание», и его ценность не ставилась под сомнение. Это была попытка воспитать хороших граждан на общехристианской основе.

2) 1944 – 1960-е: Послевоенное укрепление. Акт Батлера. К 1940-м годам нарастали дискуссии о полной секуляризации образования. Однако Вторая мировая война изменила вектор. В условиях борьбы с тоталитарными идеологиями христианские ценности стали восприниматься как «противоядие» антидемократическим ценностям. Акт Батлера законодательно закрепил обязательность РО для всех школ. Впервые появились два компонента:

А) Religious Instruction (уроки, в основном, по Библии).

Б) Collective Worship (ежедневная общешкольная молитва).

Значение второго компонента было исчерпывающе сформулировано в отчете Даремского университета о религиозном образовании 1970 года: «религиозное понимание не может быть развито без опыта богослужения». Начинать учебный день с коллективного богослужения, обычно в школьном зале.

3) 1970-е – 1990-е: Мультикультурный вызов и смена парадигмы. С 1960-х общество стремительно меняется: иммиграция, секуляризация, молодежные субкультуры. Рост потребительской экономики привел к упадку классового разделения и подъему более индивидуалистического общества. С утратой колониальных земель произошла и частичная утрата влияния государственных церквей. рост нехристианских религиозных сообществ (особенно исламских и индуистских), а также популярность альтернативных философских систем и форм духовности, светского образа жизни.

Религиозное образование оказалось в кризисе. Идеи технократического оптимизма, больше внимания стало отводиться научно-техническим и естественным дисциплинам. В отношении религиозного образования стало часто употребляться понятие «Золушка учебной программы» – фраза, использовавшаяся вплоть до конца 1990-х годов для обозначения пренебрежительного отношения к этому предмету среди учеников,

сотрудников и педагогов. Начал выветриваться изначальный посыл, который вкладывали правительство и педагоги в середине XX в. в ритуал общешкольной молитвы. укрупнение школ, нехватка учителей, к которые могли бы провести молитву – вместо нее, общешкольная информация.

Ответом стал новый закон, который, с одной стороны, усилил роль государства, а с другой – признал реалии мультикультурного общества. В учебные планы была официально включена «большая шестерка» религий: христианство, ислам, иудаизм, индуизм, сикхизм и буддизм. Но главное – произошла смена педагогической парадигмы: переход от конфессионализма, приверженности определенной религии и индоктринации к нейтральности, профессионализму и достижению образовательных целей

4) Начало XXI века: Безопасность, идентичность, мировоззрения. Новый век принес новые вызовы. События 11 сентября 2001 года и последующая «война с террором» вновь изменили отношение к религиозному образованию. Отчеты Ofsted и государственные руководства (2000-е). Религиозное образование было официально признано инструментом для «сплочения общества», борьбы с предрассудками и экстремизмом. В документах подчеркивается его роль в формировании гражданственности и взаимного уважения. Важной вехой в укреплении позиций религии в школе было издание «Законодательно незакрепленных рекомендаций в отношении религиозного образования» от 2004 года. Согласно документу, важность религиозного образования заключалась в том, что оно:

- ставит сложные вопросы о конечном смысле и цели жизни, представлениях о Боге, о себе и природе реальности, о правильном и неправильном и о том, что значит быть человеком;
- предлагает возможности для личного размышления и духовного развития;
- повышает осведомленность и понимание учащимися религий и верований;
- побуждает учащихся размышлять, рассматривать, анализировать, интерпретировать и оценивать вопросы истины, убеждений, веры и этики и сообщать свои ответы;
- формирование чувства идентичности и принадлежности в процессе обучения позволяет им преуспевать внутри своих сообществ и, в целом, в глобальном плюралистическом обществе;
- играет важную роль в подготовке учащихся к взрослой жизни, трудоустройству и обучению на протяжении всей жизни;
- позволяет учащимся развивать проницательность, бороться с предубеждениями, развивать уважение и чуткость к другим, в частности к тем, чья вера и убеждения отличаются от их собственных.

Также оно содействует целостности общества (“social cohesion” в политической риторике бывшего премьер-министра Великобритании Т. Блэра, также внесшего вклад в дискуссию о целях религиозного образования), достижению взаимного уважения и развития гармоничной гражданской позиции.

3. *Современные тренды и дискуссии*

После 2010-го года проблемы безопасности и религиозного экстремизма в учебных программах не уходят, но большее количество обсуждений вызывают задачи исследования своего внутреннего мира, убеждений и ценностей. Сегодня дискуссии идут по нескольким направлениям:

- а) растет число людей без религиозной принадлежности, но с собственными «мозаичными» убеждениями. Это порождает предложения изучать не только религии, но и светские мировоззрения;
- б) активно обсуждается предложение сменить название предмета на «Религия, верования, ценности» (Religion, Beliefs and Values);
- в) предлагается сделать «коллективное богослужение» полностью светским, отражающим просто «ценности школы», что по сути является деконструкцией христианского наследия Англии.

Фокус окончательно сместился на выстраивание индивидуальной идентичности и подготовку к жизни в сложном, плюралистичном мире. В отчете «Новое соглашение: религия и вера в школах» (2015) предлагается переименовать название предмета из «религиозного образования» в «религию, верования, ценности» (“Religion, beliefs and values”); увеличить время, выделенное на преподавание ислама, индуизма и иудаизма (в рамках стремления к формированию толерантности); полностью нивелировать христианский оттенок «коллективной молитвы», чтобы сделать ее универсальной (например, отражать не религиозные ценности, а «ценности и этику» школы); сформулировать цель обучения как «построение толерантного, более сильного и устойчивого общества, чтобы справляться с давлением, которое в противном случае может привести к сегрегации внутри общин по всей стране».

4. *Сильные и слабые стороны педагогических подходов*

Если суммировать дискуссии исследователей по поводу сильных и слабых сторон разных педагогических подходов, то можно выделить следующие:

Конфессиональный подход предполагает изучение одной религии (христианства) с целью воспитания верующего. Это был подход «религиозного наставления» (Religious Instruction).

Плюсы конфессионального подхода:

- а) четкость и глубина: обеспечивал глубокое погружение в одну религиозную традицию и формировал устойчивую религиозную идентичность;
- б) система ценностей: предлагал ясную и недвусмысленную систему моральных и духовных ориентиров;
- в) соответствие историческому контексту: отвечал запросам более однородного в религиозном плане общества.

Минусы конфессионального подхода (по мнению его противников):

- а) нерелевантность: перестал соответствовать либеральным взглядам и мировоззренческому плюрализму современного общества, в котором

присутствуют альтернативные философские и этические системы (феминизм, технократизм и др.);

б) отсутствие критического мышления: базировался на догматичном принятии истин, не развивал навыки дискуссии, анализа и рефлексии;

в) неспособность к межрелигиозному диалогу: игнорировал растущее религиозное разнообразие Великобритании, вызванное иммиграцией, и не готовил учеников к жизни в многоконфессиональном обществе;

г) неэффективные методы: опирался на заучивание текстов (например, Библии) без учета возрастных особенностей и психологической «готовности к религии» у детей;

д) неуместность в школе.

Неконфессиональный плюралистический подход предусматривает изучение мировых религий и даже околорелигиозных верований (а не только христианства) с позиций нейтральности и научной объективности профессионально подготовленными светскими лицами. Развитие учеников видится не в религиозном (воспитание в определенных религиозных традициях) ключе как раньше, а в общеобразовательном. Включает такие методы как, например, религиоведческий и феноменологический. Общими доводами в пользу этого подхода были следующие:

а) благодаря включению разных религий и запрету проповедовать и воспитывать в одной определенной религиозной традиции, необходимости сохранять позицию нейтральности он подходит как для школьников всех вероисповеданий, так и для неверующих, обучающихся в одном классе;

б) педагоги делают упор не на усвоении доктрин, а на развитии навыков оценки аргументов и исследовательских подходах к обучению, считая его более нейтральным, а потому более оправданным с точки зрения следования общеобразовательным целям;

в) рассмотрение религии в ее усеченном, не включающем трансцендентное, историческом или географическом измерениях приближает этот предмет к общегуманитарным и позволяет использовать для установления межпредметных связей;

г) в феноменологическом аспекте данного подхода центральное место отдается индивидуальному религиозному и эмоциональному опыту учеников, целью является обеспечение личного понимания фундаментальных вопросов о смысле жизни через изучение религий и мировоззрений.

Минусы мультирелигиозности:

а) размывание границ: открывает путь для включения в программу любых околорелигиозных и светских мировоззрений (от коммунизма до верований нью-эйдж), что приводит к путанице и размыванию целей предмета;

б) функциональность вместо сути: религия рискует стать просто функциональным инструментом для развития навыков, утрачивая свою духовную и трансцендентную сущность;

в) сложность для учащихся: раннее знакомство с множеством религий и мировоззрений может сбивать с толку и мешать формированию собственной идентичности.

Религиоведческий подход предполагает изучение религий как объективных феноменов с позиций нейтральности, научной объективности и беспристрастности. Акцент ставится на факты, историю, обряды.

Выделяются следующие плюсы:

- а) объективность и нейтральность: подходит для классов, где учатся дети из разных религиозных семей и атеисты, так как не пропагандирует какую-либо одну веру;
- б) академичность: даёт систематические фактологические знания о разных религиях;
- в) соответствие светским целям: вписывается в общую образовательную парадигму как гуманитарная дисциплина.

Из минусов отмечаются:

- а) «сухость» и поверхностность: вырождается в перечисление «сухих фактов», превращая религию в набор внешних атрибутов. Не передает внутренний, духовный и мировоззренческий смысл религиозных традиций;
- б) искажение сути религии: искусственное «сглаживание углов» и нивелирование фундаментальных доктринальных различий между религиями ради политкорректности и социальной гармонии. Создает ложное впечатление, что все религии ведут к одной цели;
- в) потеря образовательной ценности: чрезмерная дистанцированность лишает предмет нравственной и воспитательной составляющей, делая его малополезным для личностного развития;
- г) оторванность учителей от реальной жизни религиозных общин также негативно сказывалась на достоверности представляемых знаний о них;
- д) риск потери национально-религиозной идентичности в период глобализации (в этом отношении интересен пример Дании, которая отказалась от дальнейшего использования сравнительного религиоведческого подхода).

В феноменологическом подходе религии изучаются через эмпатию и попытку понять их «изнутри», через личный опыт верующих. Он сочетает «обучение о религии» (знания) и «обучение у религии» (личностный отклик). Из плюсов выделяются:

- а) развитие эмпатии и толерантности: позволяет ученикам понять чувства и опыт людей разных вероисповеданий;
- б) личностное развитие: ставит в центр личный опыт ученика, помогает ему найти ответы на экзистенциальные вопросы о смысле жизни;
- в) развитие критического мышления: поощряет рефлекссию, переоценку собственных предрассудков и дискуссии;

Минусы включатся в себя такие особенности как:

- а) подмена содержания рефлексией: акцент на личных чувствах и интерпретациях вытесняет систематическую передачу знаний. Религия превращается лишь в «ресурс» для упражнения ума;

б) сложная подготовка педагогических кадров.

С учетом обозначенных черт каждого из подходов некоторые исследователи стали все больше склоняться к необходимости придерживаться принципа теологического эксклюзивизма. Изучение религии должно быть идентичным, а у традиционных религиозных организаций должен быть собственный «голос», в том числе дающий им право определять содержание религиозного образования, что позволит создать альтернативу мировоззренческому и нравственному релятивизму, сохранить историческую и культурную преемственность в обществе, не позволит представить духовную жизнь общества в единообразии секулярного «светского гуманизма», но поможет развить духовные и нравственные качества личности обучающихся с опорой на конкретные ценностные смыслы той или иной религиозной традиции.

В российском контекста схожие взгляды высказывает, например, С.Ю. Дивногорцева, которая призывает в отечественном образовании критически отнестись к идее отстраненного преподавания религии, не принимающей во внимание самоидентификацию обучающихся и их родителей. И.В. Метлик и Т.В. Скларова пишут о том, что «важнейший принцип дидактики – принцип культуросообразности» должен также учитываться в религиозном образовании и, следовательно, отражать исторический контекст, в котором изначально складывалось религиозное образование.

Итак, на примере Англии мы видим, как:

- религиозное образование прошло путь от конфессионального воспитания через научное изучение к феноменологическому и личностно-ориентированному подходу;
- цели религиозного образования трансформировались от индоктринации к социальной сплоченности и развитию индивидуальной религиозной/мировоззренческой идентичности;
- движущей силой изменений были социально-политические вызовы (войны, иммиграция, терроризм) и постоянный диалог между государством, религиозными общинами и академическим сообществом.

Вопросы для обсуждения

- Какой из рассмотренных педагогических подходов кажется вам наиболее продуктивным и применимым в вашем профессиональном контексте?
- Возможен ли подобный децентрализованный и плюралистичный подход к преподаванию религии/этики в других странах? С какими сложностями можно столкнуться?
- Согласны ли вы с современной тенденцией превращения религиозного образования в инструмент для социальной сплоченности и личностного развития, а не для передачи знаний о религии?

Подведение итогов занятия. Рефлексия.

Литература:

1. Козырев, Ф. Н. Гуманитарное религиозное образование / Ф.Н. Козырев. – Санкт-Петербург : Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2010. – 389 с.
2. Козырев, Ф. Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Козырев Федор Николаевич. – Санкт-Петербург, 2006. – 412 с.
3. Almén, E. Religious Education in Great Britain, Sweden and Russia : Presentations, Problem Inventories and Commentaries / E. Almén, H.C. Øster. – Linköping : Linköping University, 2000. – 120 p.
4. Cox, E. Changing Aims in Religious Education / E. Cox. – London : Routledge and Kegan Paul, 1966. – 102 p.
5. Gillard, D. Agreed Syllabuses 1944–1988: changing aims – changing content? [Электронный ресурс] / D. Gillard. – 1991. – URL: <https://www.education-uk.org/articles/10agreed.html> (дата обращения: 12.11.2023).
6. Priestley, J. Agreed Syllabuses: Their History and Development in England and Wales 1944–2004 / J. Priestley // International Handbook of the Religious, Moral & Spiritual Dimensions in Education / J. Priestly, R. Jackson, A. McGrady. – Dordrecht : Springer, 2006. – P. 1001–1017.
7. Religious Education in English Schools: Non-Statutory Guidance 2010. – Nottingham : DCSF, 2010. – 56 p.

Приложение 5. План и тезисы лекции и семинара для студентов,
обучающихся по направлению 45.03.02 Лингвистика, профилю
«Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

ЛЕКЦИЯ

Тема: Общие характеристики религиозного образования в школах Великобритании. Система образования и ее влияние на школьный предмет религии (General Characteristics of Religious Education in UK schools. The education system and how it shapes the school subject of Religious Education)

Plan:

- 1) A general overview of what Religious Education entails in the school context.
- 2) Features of RE and Collective Worship by school type (e.g., community schools, faith schools, academies).
- 3) The religious landscape of Britain. The level of religiosity in the UK and the main religions practiced. The role and position of religion in modern British society.
- 4) A Brief history of changes in RE legislation and pedagogical approaches (20th - Early 21st centuries). The evolution of the law and teaching methods for RE over time (The move from teaching religious doctrine to an academic, multi-faith study)
- 5) Contemporary debates on reforming RE in schools

Lecture (Тезисы лекции)

The place of religion in education is one of the most complex and contested issues in modern European societies. It sits at the intersection of national identity, individual rights, social cohesion, and cultural pluralism. While some countries, such as France, have removed religion from the state school curriculum, and others, such as Greece or Italy, maintain a strong confessional model, England represents a unique and evolving "third way." It is a case study of a historically Christian nation attempting to navigate mass secularization and increasing religious diversity through its school system. Unlike centralized models, England's approach is characterized by localism, legal complexity, and a fundamental tension between two philosophical goals: nurturing faith and educating about faith.

1. *General Characteristics of Religious Education in UK Schools*

a) The Education System and the Subject of RE

A key feature shaping RE is England's decentralized and fragmented school system. There is no single written constitution, and educational power is split between national government, local authorities, and individual school governing bodies. Crucially, RE is a statutory subject, meaning it is legally required for all state-funded schools. However, it stands apart as the only compulsory subject not included in the National Curriculum (established in 1988). This unique status means its curriculum is not set centrally by the Department for Education but is determined locally.

b) The Legal Basis for RE

The cornerstone of modern RE is the Education Act 1944 (the "Butler Act"). Born in the shadow of World War II, it sought to use Christian faith as a bedrock for democratic renewal. This Act made RE and a daily act of collective worship compulsory for all pupils. It also established the mechanism of the locally Agreed Syllabus, created by a conference comprising representatives of the Church of England, other faith groups, teachers, and the local authority. This model attempted to balance national duty with local religious demographics.

c) What RE Entails: Aims and Approaches

There are two main approaches in RE:

- a) Confessional Approach (Faith Formation): the aim is to nurture children into a particular religious tradition. This is the model used in faith schools (e.g., Catholic, Jewish, Muslim schools), which are often state-funded but have autonomy over their RE syllabus.
- b) Non-Confessional (Educational) Approach: the aim is to teach about religions and beliefs. The goal is academic understanding, critical thinking, and knowledge of a range of religious and non-religious worldviews. This is the legally required standard for all community schools (non-faith state schools).

Within these broad categories, specific pedagogical methodologies have developed:

- Catechetical – the traditional confessional method, based on instruction in specific doctrines.
- Phenomenological – a non-confessional method dominant from the 1970s-2000s. It aims for empathetic understanding, encouraging students to "bracket" their own beliefs to describe religious phenomena from the perspective of a believer.
- Religious Studies: – an academic, critical approach applying history, sociology, and philosophy to the study of religion as a human phenomenon.

2. *RE and Collective Worship by School Type*

The features of RE lessons and collective worship depend on the type of the school. This diversity a legacy of England's historical "dual system," where church and state have shared responsibility for education for over a century.

Therefore, navigating RE in England means mapping its provisions across three main categories of school: Community Schools (the standard local authority school), Voluntary Aided (VA) Faith Schools, and the increasingly prominent Academies and Free Schools.

Community Schools must follow a Locally Agreed Syllabus, which is non-confessional and includes the study world religions. Collective worship should be "wholly or mainly of a broadly Christian character," though this is widely adapted or replaced with inclusive assemblies. Parents have a right to withdraw their children from both RE and worship.

Voluntary Aided Schools can teach a denominational RE syllabus and hold acts of worship in their own tradition. They are typically oversubscribed and can select pupils based on faith criteria.

Academies and Free Schools have greater freedom. Their funding agreement dictates their RE provision, which usually reflects either the community or faith school model.

3. *The Religious Landscape of Britain*

Britain is now a largely secular society. Census and survey data show a dramatic decline in Christian affiliation, especially among the young. The proportion stating “No Religion” rose from 31% in 1983 to over 50% in recent years. Only a tiny fraction of 18-24-year-olds identify with the Church of England. Simultaneously, there has been a growth in non-Christian religions, notably Islam, due to immigration and demographic trends.

The role of religion in modern society is a debatable issue. On the one hand, institutional religion is in decline; on the other hand, a form of “pick-and-mix” spirituality or “religious bricolage” is on the rise (a variety of the New Age movement). Individuals construct personal worldviews from elements of various traditions, emphasizing personal experience over doctrine. This landscape makes the traditional model of RE – based on teaching six institutional world religions – increasingly seen as out of touch with the lived reality of many Britons, forcing a fundamental rethink of the subject's purpose.

4. *A Brief History of Changes (20th – Early 21st Centuries)*

If we follow the chronology of the evolution of Agreed Syllabuses, we will receive a clear picture of the pedagogical paradigm changes.

In the 1940s–1960s, syllabuses were unapologetically Christian, aiming for “Christian citizenship” and a personal encounter with Christ. The content was almost exclusively biblical. The approach to teaching was confessional, Bible-based.

In the 1960s–1970s, influenced by developmental psychology (e.g., Goldman, Cox), the focus shifted to the child's experience and making religion relevant to modern life.

Later (in 1970s–1980s), developed by N. Smart, the phenomenological approach became dominant. The Education Reform Act 1988 legally mandated that Agreed Syllabuses must reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian whilst taking account of the teachings and practices of the other principal religions represented in the country. This created the “Big Six” model (Christianity, Islam, Judaism, Hinduism, Sikhism, Buddhism).

In the 2000s grew the criticism of the phenomenological approach arguing against the representation of religions as monolithic, static, and artificially equal. The new paradigm, advocated by the 2018 Commission on Religious Education, argues for studying Religion and Worldviews. This acknowledges internal diversity within traditions, includes non-religious worldviews (e.g., Humanism), and recognizes the complexity of personal worldview formation.

5. *Contemporary Debates on Reforming RE*

The RE subject community is currently engaged in vigorous debate. Firstly, the proposal of the “Religion and Worldviews” concept, on the one hand, is perceived as more accurate and relevant to modern Britain; on the other hand, the opponents (including many faith groups and some academics) fear it will dilute

substantive religious knowledge, become overly focused on personal opinion, and complete the secularization of the subject.

Secondly, many argue that collective worship should be replaced with inclusive, ethical assemblies. The legal requirement for “broadly Christian” worship in community schools is widely ignored and seen as untenable in a pluralist, secular society.

Thirdly, the right of state-funded faith schools to select by religion and teach a confessional syllabus is perpetually controversial. Debates center on whether they promote social division or justly serve religious communities and parental choice.

Moreover, RE's paradoxical status – compulsory but not in the National Curriculum – leads to variable provision, underfunding, and sometimes poor teacher training, undermining its academic rigour and perceived importance in the school timetable.

Thus, RE in England has made a journey from doctrinal instruction to academic study, from Christianity to a plurality of religions and worldviews. It is a story of legal adaptation to profound social change: secularization, pluralization, and the rise of individualistic spirituality. The current debates are not merely about a school subject but about deeper questions. The English experiment in RE shows that there are no easy answers, only a continual, contested, and legally intricate process of negotiation.

Let us discuss these questions:

- 1) What is the purpose of education in a diverse society?
- 2) How does a nation with an established church should educate its citizens about belief?

СЕМИНАР

Тема: История религиозного образования в Англии (The History of Religious Education in England)

Plan:

- 1) The goals of RE in England
- 2) The dual system of education in England. Decentralization in the British system of education and its impact on the curriculum.
- 3) Laying foundation for the contemporary education system: the Education Act of 1944 (the Butler Act). Types of schools in England
- 4) Distinction between confessional and non-confessional approaches in teaching religion. The transformation of RE. World religions in the Religious Education curriculum
- 5) Current discussions and controversies surrounding the modernization of Religious Education

This seminar material examines the distinctive system of Religious Education (RE) in English schools. RE in England represents a unique **educational approach** that has evolved through historical development, legal frameworks, and ongoing adaptation to societal changes.

Unlike many other countries, England has developed a particular model for religious education that reflects its historical relationship with religious institutions and its contemporary multicultural society.

In essence, what the English system of RE represents is a unique compromise between: state control and religious freedom; national framework and local implementation; being Christian in foundation but multi-faith in practice.

1. The goals of RE in England

Task 1. Look at a page from Religious Education (RE) policy document (Appendix 1 – at the end of the document) and make two lists:

1. All the words related to **knowledge** (e.g., learn, understand, know, explore).
2. All the words related to **respect** (e.g., tolerance, respect, diversity, value).

Which list is longer? Why do you think these word types are so important in RE?

Knowledge	Respect

Task 2. Look at the photos from real classroom settings and think about the visual culture of RE. What message does each classroom send about the purpose of RE? Which one is more representative of the modern “Religion and Worldviews” approach? How does the physical space of a classroom influence learning? For additional information about the types of schools refer to Appendix 2.

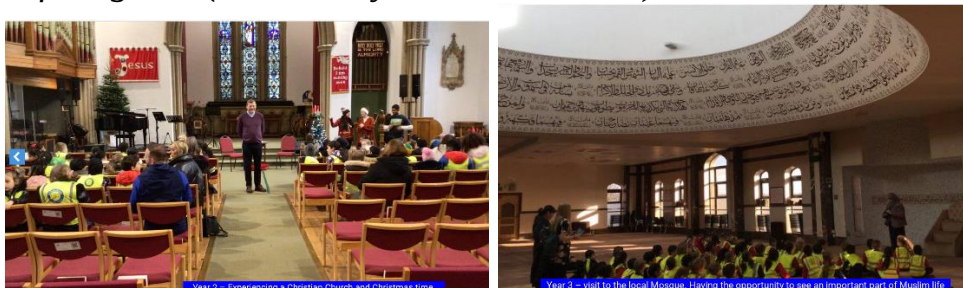
Melling St Wilfrid CE Primary School (a Church of England school)



Halling Primary School (Community School in Kent)



Oxford grove (Community school in Bolton)





Sedley's C of E Primary School (Voluntary Controlled (VC) Church of England School, uses Kent Agreed syllabus)



Task 3. Read the overview of the RE in England carefully and define the following key terms and concepts in your own words.

The “dual system”	
Forster Education Act (1870)	
Butler Act (1944)	
“Postcode Lottery”	
Confessional vs. Non-Confessional RE	
SACRE (Standing Advisory Council on RE)	

2. The dual system of education in England. Decentralization in the British system of education and its impact on the curriculum.

England's “dual system” of education has its origins in a historic 19th-century partnership between the state and the church. Initially, religious bodies like the Church of England were the main educators of the poor. When the state entered the field with the Forster Education Act of 1870, it did not replace these religious schools but instead created its own “board schools.” This action formalized the “dual system” – a pragmatic compromise where the state would fund and work alongside faith-based providers. This foundational principle continues to shape the modern, complex array of school types in England today.

This historic compromise created a two-tiered structure that persists in spirit within the modern governance of education. Thus, unlike in many countries with a highly centralized system, education in England operates on two levels: the national level (the Department for Education sets broad policy) and the local level. Local authorities wield significant power, especially over RE: they control funding, quality, and – crucially – the content of the Religious Education curriculum. This means there is no single, national RE textbook or syllabus: pupils in different towns or local authorities might be taught according to different educational programs.

3. Laying foundation for the contemporary education system: the Education Act of 1944 (the Butler Act). Types of schools in England

As is known, Britain does not have a single written constitution. Instead, it relies on key pieces of legislation. For education, the most important one is the Education Act of 1944, known as the Butler Act. This post-World War II law did something remarkable: it made Religious Education a compulsory subject for every student from age 5 to 16. The existence of a mandatory, standalone class on religion often surprises international observers, as it challenges common assumptions about the role of faith in a modern, secular democracy.

The 1944 Act also mandated daily Collective Worship. Today, this often translates to a weekly school assembly that must be wholly or mainly of a broadly Christian character. In practice, this can range from a traditional Christian prayer to a more general reflection on shared moral or school values. While parents can request their children be excused ("The Conscience Clause" protects this right: parents may withdraw their children from RE and collective worship), the student typically still attends the assembly for general school announcements. The stated goals are to build community spirit, provide spiritual reflection, and explore moral issues.

The Act also decreed that RE would be taught according to an "Agreed Syllabus" created locally by a committee (a SACRE – Standing Advisory Council on Religious Education) containing teachers, religious groups, and the local authority.

Interestingly, when the National Curriculum was established in 1988, RE was deliberately excluded from it to allow for local flexibility and input from faith groups and communities. There is one national guideline, however: the curriculum must reflect that Britain's religious traditions are "mainly Christian," while also taking account of the other principal religions practiced in the country.

One of the implications of this local approach is the fact that it leads to an effect of a "postcode lottery" where the quality and content of RE can vary dramatically. In standard Community Schools (secular state schools), RE is non-confessional. It's an educational study of the "Big Six" religions: Christianity, Islam, Judaism, Hinduism, Sikhism, and Buddhism. The goal is understanding, not belief.

In State-Funded Faith Schools (a legacy of 19th-century reforms), the rules are different. These schools – which make up about one-third of all state schools in England and Wales – can provide confessional education. This means a Catholic school can teach Catholicism to nurture students in that faith, a Jewish school can teach Judaism, and so on. Since 1998, this has expanded to include state-funded Muslim, Hindu, and Sikh schools.

4. Distinction between confessional and non-confessional approaches in teaching religion. The transformation of RE. World religions in the Religious Education curriculum

The 1870 Forster Act

Before 1870, education was primarily the domain of the Church, with instruction being strictly confessional. The Forster Act established state-funded elementary schools and created the dual system, partnering the state with existing church schools. It mandated non-confessional religious instruction in new state schools, banning specific denominational doctrines and introducing the principle of “freedom of conscience.”

The 1944 Butler Act

In the wake of World War II, RE was seen as a vital moral foundation for rebuilding society. The Butler Act legally cemented its place, making it compulsory and linking it to daily, non-denominational (but broadly Christian) collective worship. The aim was moral formation based on a shared Christian heritage.

The 1970s-1990s – The Multicultural Turn and New Pedagogies

From the 1970s onwards, social changes, increased immigration, and secularization challenged the Christian-centric model. The Education Reform Act of 1988 required RE to reflect Britain's predominantly Christian traditions while also accounting for the other principal religions present. The curriculum formally expanded to include the “Big Six” religions.

Pedagogical approaches evolved significantly:

The Phenomenological Approach, championed by academics such as N. Smart, became dominant. It combined objective study with empathy, encouraging students to “bracket” their own beliefs. This is famously summarized as “learning **about** religion” (knowledge) and “learning **from** religion” (personal reflection, empathetic perception of the learning material).

The 21st Century

The 9/11 attacks in 2001 were a pivotal moment. The government and inspectors like Ofsted (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills is a non-ministerial department of His Majesty's government, reporting to Parliament) began to frame RE as a crucial tool for community cohesion, combating prejudice, and preventing extremism. Official guidance increasingly emphasized its role in promoting mutual respect and understanding.

Today, the most significant debate revolves around shifting from “Religious Education” to a “Religion and Worldviews” model. This approach:

- Acknowledges non-religious worldviews (e.g., Humanism, secularism, feminism, etc.).
 - Recognizes the complexity and personal nature of belief.
 - Aims to help students understand the diversity of worldviews and develop their own.
- Influential bodies like committees on RE recommend changes such as renaming the subject “Religion, Beliefs and Values” and making collective worship more inclusive to reflect a school's “values and ethos” rather than a solely Christian character.

In summary, RE in England has undergone a profound transformation. It began as Religious Instruction – confessional and aimed at Christian nurture. It has evolved into Religious Education – a multi-faith, academically-grounded subject focused on understanding and critical thinking.

The overarching trend is a move from indoctrination towards a “liberal paradigm” that prioritizes social goals like tolerance, personal reflection, and the ability to navigate a pluralistic world. This evolution perfectly mirrors England's own journey from a predominantly Christian country to a modern, multicultural society.

However, some researchers argue that the well-intentioned move to a multi-faith, phenomenological model has sometimes led to a superficial “world religions tour.” This approach, they contend, can reduce profound belief systems to a checklist of facts and festivals, potentially trivializing deep religious commitments and failing to provide students with a meaningful understanding of the theological depth and lived reality of any single faith. Thus, the very system designed to foster tolerance is sometimes criticized for achieving the opposite: a shallow relativism that can undermine genuine religious literacy.

Thus, the evolution of RE is not just a smooth, positive progression but a subject of ongoing debate and unintended consequences

Task 4. Make your own search on the Internet and compare the 1944 vs. 1988 Education Acts and answer the question: What do these changes tell us about how British society was evolving between 1944 and 1988?

Criteria	The Education Act of 1944	The Education Act of 1988
The main goal of RE		
Which religions were primarily taught		
The role of Christianity		
... (your ideas)		

Task 5. Write an essay (250 words) addressing one of the following questions:

- 1) The “Dual System” was a pragmatic compromise in 1870. Is it now an anachronism, or does it provide a uniquely valuable framework for managing religion and public life in the 21st century?
- 2) Beyond variation in content, what are the potential long-term social consequences of the “postcode lottery” in RE? Could it exacerbate regional divisions or create vastly different levels of religious literacy among citizens?
- 3) As society becomes more secular and religiously diverse, is the compulsory nature of RE and Collective Worship becoming harder to justify? Should these mandates be removed, or are they more important than ever as tools for social cohesion?

Appendices

Appendix 1

Source: Religious education in English schools: Non-statutory guidance, 2010
<https://www.southampton.gov.uk/media/mb5neh2y/dcsf-re-in-english-schools-2010.pdf>

2 The importance of RE

Religion and beliefs inform our values and are reflected in what we say and how we behave. RE is an important subject in itself, developing an individual's knowledge and understanding of the religions and beliefs which form part of contemporary society.

Religious education provokes challenging questions about the ultimate meaning and purpose of life, beliefs about God, the self and the nature of reality, issues of right and wrong, and what it means to be human. It can develop pupils'

knowledge and understanding of Christianity, of other principal religions, other religious traditions and worldviews that offer answers to questions such as these.

RE also contributes to pupils' personal development and well-being and to community cohesion by promoting mutual respect and tolerance in a diverse society. RE can also make important contributions to other parts of the school curriculum such as citizenship, personal, social, health and economic education (PSHE education), the humanities, education for sustainable development and others. It offers opportunities for personal reflection and spiritual development, deepening the understanding of the significance of religion in the lives of others – individually, communally and cross-culturally.

Spiritual, moral, social and cultural development

Section 78 (1) of the 2002 Education Act states that all pupils should follow a balanced and broadly based curriculum which 'promotes the spiritual, moral, cultural, social, mental and physical development of pupils and of society, and prepares pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of later life'. Learning about and from religions and beliefs, through the distinct knowledge, understanding and skills contained in RE within a broad-based curriculum, is essential to achieving these aims. Exploring the concepts of religion and belief and their roles in the spiritual, moral and cultural lives of people in a diverse society helps individuals develop moral awareness and social understanding.

Personal development and well-being

RE plays an important role in preparing pupils for adult life, employment and lifelong learning. It helps children and young people become successful learners, confident individuals and responsible citizens. It gives them the knowledge, skills and understanding to discern and value truth and goodness, strengthening their capacity for making moral judgements and for evaluating different types of commitment to make positive and healthy choices.

Community cohesion

RE makes an important contribution to a school's duty to promote community cohesion. It provides a key context to develop young people's understanding and appreciation of diversity, to promote shared values and to challenge racism and discrimination. Effective RE will promote community cohesion at 7 each of the four levels outlined in DCSF guidance.

The school community – RE provides a positive context within which the diversity of cultures, beliefs and values can be celebrated and explored.

- The community within which the school is located – RE provides opportunities to investigate patterns of diversity of religion and belief and forge links with different groups in the local area.
- The UK community – a major focus of RE is the study of diversity of religion and belief in the UK and how this influences national life.
- The global community – RE involves the study of matters of global significance recognising the diversity of religion and belief and its impact on world issues.

RE subject matter gives particular opportunities to promote an ethos of respect for others, challenge stereotypes and build understanding of other cultures and

beliefs. This contributes to promoting a positive and inclusive school ethos that champions democratic values and human rights.

In summary, religious education for children and young people:

- provokes challenging questions about the meaning and purpose of life, beliefs, the self, issues of right and wrong, and what it means to be human. It develops pupils' knowledge and understanding of Christianity, other principal religions, and religious traditions that examine these questions, fostering personal reflection and spiritual development
- encourages pupils to explore their own beliefs (whether they are religious or non-religious), in the light of what they learn, as they examine issues of religious belief and faith and how these impact on personal, institutional and social ethics; and to express their responses. This also builds resilience to anti-democratic or extremist narratives
- enables pupils to build their sense of identity and belonging, which helps them flourish within their communities and as citizens in a diverse society
- teaches pupils to develop respect for others, including people with different faiths and beliefs, and helps to challenge prejudice
- prompts pupils to consider their responsibilities to themselves and to others, and to explore how they might contribute to their communities and to wider society. It encourages empathy, generosity and compassion.

RE has an important part to play as part of a broad, balanced and coherent curriculum to which all pupils are entitled. High quality learning experiences in RE are designed and provided by careful planning through locally agreed syllabuses and in schools, taking into account the need to offer breadth of content, depth of learning and coherence between concepts, skills and content.

Appendix 2

Types of schools in England

Source: Shrouder, O. Different types of UK schools URL: <https://bedrocklearning.org/literacy-blogs/different-types-of-uk-school/> (дата обращения: 10.05.2023).

The legacy of the dual system and modern reforms have resulted in a diverse and complex landscape. The main types of state-funded schools include:

1. Community Schools

Ownership & Management: Owned and run by the Local Authority (LA).

Religious Character: Non-religious (secular).

Curriculum: Must follow the National Curriculum and the locally agreed syllabus for Religious Education (RE).

2. Voluntary-Aided (VA) Schools

Ownership & Management: Typically, “faith schools.” The land and buildings are often owned by a religious foundation (e.g., Church of England, Catholic Church). They are state-funded but have a foundation that contributes to capital costs and appoints governors.

Religious Character: Yes, they have a designated religious ethos.

Autonomy: High autonomy. They have the right to select pupils based on faith and have full control over their RE syllabus (which can be denominational) and collective worship.

3. Voluntary-Controlled (VC) Schools

Ownership & Management: Like VA schools, they are often "faith schools" with a religious foundation. However, they are fully funded and controlled by the Local Authority.

Religious Character: Yes, they have a designated religious ethos.

Autonomy: Less autonomy than VA schools. The LA employs the staff and the RE taught must follow the local Agreed Syllabus, not a denominational one. However, they often provide denominational religious instruction outside the core RE curriculum, and their collective worship is usually in line with their faith.

4. Academies and Free Schools

Ownership & Management: State-funded but independent of the Local Authority, often run by Multi-Academy Trusts (MATs). They are funded directly by the central government.

Religious Character: Can have a religious character or be non-religious.

Autonomy: The highest autonomy. They are exempt from the National Curriculum and have significant freedom to design their own curriculum, including RE. Faith-based academies can teach a denominational RE syllabus and select pupils by faith.

References:

1. Almén, E. Religious Education in Great Britain, Sweden and Russia : Presentations, Problem Inventories and Commentaries / E. Almén, H.C. Øster. – Linköping : Linköping University, 2000. – 120 p.
2. Bell, A. Agreed Syllabuses of Religious Education since 1944 / A. Bell, I. Goodson // Social Histories of the Secondary Curriculum. – Lewes : Falmer Press, 1985. – P. 177–200.
3. Cooling, T. Education is the Point of RE – Not Religion? Theological Reflections on the SCAA Model Syllabuses / T. Cooling, J. Astley, L. Francis // Christian Theology and Religious Education. – London : SPCK, 1996. – P. 165–183.
4. Cox, E. Changing Aims in Religious Education / E. Cox. – London : Routledge and Kegan Paul, 1966. – 102 p.
5. Gillard, D. Agreed Syllabuses 1944–1988: changing aims – changing content? [Электронный ресурс] / D. Gillard. – 1991. – URL: <https://www.education-uk.org/articles/10agreed.html> (дата обращения: 12.11.2023).
6. Priestley, J. Agreed Syllabuses: Their History and Development in England and Wales 1944–2004 / J. Priestley // International Handbook of the Religious, Moral & Spiritual Dimensions in Education / J. Priestly, R. Jackson, A. McGrady. – Dordrecht : Springer, 2006. – P. 1001–1017.
7. Religious Education in English Schools: Non-Statutory Guidance 2010. – Nottingham : DCSF, 2010. – 56 p.
8. Shrouder, O. Different types of UK schools [Электронный ресурс] / O. Shrouder. – 2022. – URL: <https://bedrocklearning.org/literacy-blogs/different-types-of-uk-school/> (дата обращения: 10.05.2023).
9. The Spens Report on Secondary Education. – London : HMSO, 1938. – 120 p.