

гда человек получает статус субъекта свободного выбора, когда он получает право на индивидуальный религиозный опыт и выбор, секуляризация оказывается своего рода проверкой общества на «взрослость»: сможет ли оно оправдать доверие и ответственно воспользоваться полученной самостоятельностью или по-детски устроит праздник непослушания?..

Возможно, для построения конструктивного диалога необходимо отказаться от авторитарного, буквального прочтения Писания. Не стоит воспринимать это как категорический призыв выйти за рамки догматики, но необходимо понимать, что в современном прочтении вера не есть чисто конфессиональное переживание. Субъект веры эпохи постмодерна – субъект открытости, гостеприимства (Ж.Деррида) и коммуникации, в процессе которой мы должны стремиться не к выяснению вечных истин, а к преодолению и устранению того, что мешает понять другого. Да, для ортодоксов это звучит как отречение, исчезновение границ между истиной и ересью, но это помогло бы распознать постоянное присутствие религиозного и, в том числе, непосредственно христианского наследия в проявлениях секуляризованного общества.

Лебедев С.Д.

(Белгород, НИУ «БелГУ»)

РЕЛИГИЯ КАК ПРЕДМЕТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ*

Abstract: The article focuses on the justification of the concept of "educational reflection" and its application to the analysis of the existing approaches to the study of religion in the modern Russian education.

Key words: education, religion, reflection, secular culture, modernity

Рефлексия, наряду с материально-практической деятельностью и коммуникацией, представляется одной из важнейших модальностей активности человека. Социальное значение рефлексии особенно возрастает в обществе современности – настолько, что её сегодняшняя фаза получила название «рефлексивного Модерна». Определяя рефлексию как «интенциональную деятельность сознания по отношению к самому себе» и «интерпретацию в собственном смысле слова»¹, мы ставим её конкретную структуру и содержание в зависимость от характеристик рефлектирующего сознания – прежде всего, от его субъекта и его предметно-функциональной направленности. Рефлексия, таким образом, представляет собой перманентный процесс «управления мышлением»: обоснованного отбора, интерпретации,

* Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта НИУ «БелГУ» № ВКГ 165-2012.

¹ Смирнова Н. Классическая парадигма социального знания и опыт феноменологической альтернативы // *Общественные науки и современность*. – 1995. – № 4. С.131.

оценки и практического применения смысловых содержаний и мыслеформ, доступных социальному субъекту.

Говоря о рефлексии в социологическом ключе, следует учитывать два принципиально важных положения.

Во-первых, она далеко не сводится к самоанализу мыслителя-одиночки, в центре которого находятся его персональные жизненные проблемы. За каждым индивидуальным разумом, направившим интенцию своей мысли на самое себя, стоит интериоризированный им коллективный субъект, с которым индивид вольно или невольно себя отождествляет, и его мышление всегда направлено на определенный предметный аспект отношений этого коллективного субъекта к реалиям объективного мира.

Во-вторых, в рефлексивном процессе могут быть выделены несколько уровней, определяемых масштабом концептуального обобщения и коррелирующим с ним пространственно-временным охватом реальности: от ситуативно-оперативного, обычно имеющего дело с частными, «текущими» вопросами (и, соответственно, «слабыми идентичностями», не затрагивающими центральные структуры социального «Я»¹), до социокультурного, затрагивающего важнейшие принципы отношения к жизни и базовые ценности общества.

Соответственно, социологический анализ рефлексивной деятельности начинается с ответов на вопросы: «кто говорит?» и «о чем говорится?» Эти ответы предопределяются функциональной спецификой сферы приложения рефлексии.

Образование представляет собой институционализированную социальную коммуникативную практику, особый род деятельности по подготовке и включению личности и – опосредовано – коллективных социальных единств в различные сферы социальной жизнедеятельности, приобщения их к культуре данного общества². Такая практика, в конечном итоге, выступает «процессом создания социального субъекта и, тем самым, системообразующим фактором сохранения и развития общества»³. Соответственно, определяющей функцией образовательной коммуникации («предметной сущностью» образования, по определению С.А. Шароновой⁴) является создание социального субъекта.

Как следствие, в субъектном плане образовательная рефлексия носит сложносоставной, двоякий характер: она предполагает, во-первых, рефлекс-

¹ Smith-Lovin L. Strength of weak identities: social structural sources of self, situation and emotional experience // *Social psychol. quart.* – Oxford, 2007. – Vol. 70, № 2. P.107.

² В данной связи показательно определение образования как «процесса адаптации человека (группы, страны) к культуре» (Вера. Этнос. Нация. Религиозный компонент этнического сознания. – М., 2009. С.41-42).

³ Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Неклассическая социология образования начала XXI века. – Барнаул: АРНЦ СО РАО, 2000. С. 39.

⁴ Актуальные проблемы образования: Сборник научных трудов. – Научн. ред. Д.Л. Костантиновский, Г.А. Чердниченко. – М.: Реглант, 2003. С.73.

сивную деятельность «образующего», и, во-вторых, рефлексивную деятельность «образуемого». В рамках «образующего» субъекта мы, в свою очередь, выделяем субъектов «стратегических» и «тактических». Первые «прямо или косвенно выступают «заказчиками» или «потребителями» образования, заинтересованы в образовании, выступая по отношению к нему внешней поддерживающей (прямо или косвенно) силой»¹. Такие субъекты, согласно А.Ж. Кусжановой, наполняют образование содержанием, поддерживают его идеологическими установками, социальными запросами (профессиональными и иными), материальными средствами и т.п. Они действуют, главным образом, на макросоциальном уровне и определяют стратегические ориентиры, цели и ценностные приоритеты образования, т.е. формируют социальный заказ. Вторые «занимаются образовательным процессом, обеспечивая его непосредственной деятельностью (профессиональной или непрофессиональной)»². Эта деятельность определяет их прямой интерес к образованию, реальный или формальный (статусный, бюрократизированный). В отличие от большинства субъектов первого класса, данные акторы непосредственно включены в специализированную образовательную деятельность, которая до известной степени может рассматриваться как обеспечение и реализация предметных коммуникаций между ними. Они действуют преимущественно на микро - и мезосоциальном уровнях, создавая повседневную ткань образовательных взаимодействий и тактически осуществляя «на месте» трансляцию стратегических предметных коммуникативно-познавательных программ.

Что касается «образуемого», то он представляет важнейшую категорию социального субъекта образования, составляемую в современном обществе, главным образом, учащимися школ различных ступеней. Соединяя в себе существенные качества субъектов «стратегических» и «тактических», эта категория не сводится к ним, поскольку выполняет в образовательном процессе особую функцию и занимает в «поле» образования уникальную позицию. Данный субъект, являясь целевым локусом образовательной коммуникации, замыкает коммуникативную цепь, в связи с чем его основная деятельность как актора образования состоит в осуществлении вторичной рефлексии образовательного знания, которая «кристаллизует» его индивидуальную культуру посредством комплекса усиливающих и уравновешивающих обратных связей, действующих в его сознании. Мы обозначим данную категорию социальных акторов как «целевой субъект образования».

В плане же объектном образовательная рефлексия понимается нами, в первую очередь, как модальность социокультурной рефлексии, определяемая функцией создания (воспитания/обучения/развития) такого субъекта. В

¹ Кусжанова А.Ж. Социальный субъект образования // CREDO new. – 2002. – № 1. URL: <http://credonew.ru/content/view/263/54/>

² Там же. URL: <http://credonew.ru/content/view/263/5/>

этой связи она выступает, прежде всего, «рефлексией конгруэнтности реальных и идеалов общества»¹, что предполагает систематическую интерпретацию актуальных событий и явлений в контексте идеалов, лежащих в основе социальной и образовательной практики, в частности. Соответствующая рефлексивная деятельность предметно ориентирована на «генеральные определения реальности», долженствующие составить фундамент и каркас индивидуальной культуры целевого субъекта образования.

С учетом дуализма субъекта образования, образовательная рефлексия предполагает два этапа. Промежуточным продуктом образовательной рефлексии, разрабатываемым стратегическими и транслируемым тактическими субъектами, выступает *образовательное знание* – сумма специально разработанных и официально принятых школой коммуникативно-познавательных программ, «которые транслирует педагог (учебник) и интериоризирует учащийся»². Его содержание имеет предметную (дисциплинарную) структуру, легитимируется и регламентируется на уровне государственного образовательного стандарта и конкретизируется в примерных программах соответствующей ступени образования и в непосредственной образовательной коммуникации.

Принципиально важной характеристикой образовательного знания выступает то обстоятельство, что оно содержит в себе мировоззренческий компонент, с которым наиболее тесно связана функция социализирующего воздействия³. Образовательное знание характеризуется нормативной функцией – оно задает образцы для формирования соответствующих структур индивидуальной культуры целевого субъекта образования. Соответственно, итоговым продуктом образовательной рефлексии является знание, воспринятое и усвоенное целевым субъектом образования в результате реинтерпретации образовательного знания в образовательном процессе. В сознании «образовываемого» происходит творческая либо рутинная селекция и рекомбинация коммуникативно-познавательных программ образовательного и фоновой социальной среды, усвоенных им из социокультурной образовательной среды. В дальнейшем результат этой рефлексии «пронизывает последующую учебную и практическую жизнь выпускника и все институты социальной организации»⁴.

Исходя из всего сказанного, мы определим образовательную рефлексию, как *разновидность социокультурной рефлексии, функционально направленную на формирование социального субъекта и имеющую сложную*

¹ Термин О.В. Долженко. Цит. по: Шаронова С.А. Социология образования. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2011. С. 81-85.

² Зборовский Г.Е. Социология образования и социология знания: поиск взаимодействия // Социологические исследования. – 1997. – № 2. С. 14.

³ Там же. С. 14.

⁴ Бутырин Г.Н., Жилина Л.Н. Коммуникация и образование: Монография. – М: Гардарики, 2008. С. 95.

дуальную структуру, представленную нормативным аспектом (образовательное знание) и результирующим аспектом (итоговое знание).

Соответственно, говоря о религии как предмете образовательной рефлексии, мы рассматриваем ее, прежде всего, в контексте стратегии образовательного знания, ориентированного на то, чтобы сформировать у целевого субъекта образования определенное отношение к религии, включающее когнитивный (минимально необходимая сумма знаний), оценочный (отношение к ценности) и нормативный (модель одобряемого поведения) аспекты. Социологическая же проблема образовательной рефлексии на предмет религии заключается в потенциальном или реальном противоречии между нормативным и результирующим аспектами такого отношения.

Вопрос о религии, как социально значимой референции, нуждающейся в специальном предметном осмыслении с позиций массового образования, был поднят на рубеже советского и постсоветского периодов российской истории. К тому времени на протяжении нескольких десятилетий мейнстрим образовательной коммуникации в России и других советских республиках был максимально «зачищен» от элементов религиозного знания, тогда как светское образовательное знание о религии носило фрагментарный и тенденциозный характер. Возвращение религии в школу начиналось «с чистого листа». После «пробного», во многом стихийного и эклектичного освоения религии российской светской школой, наступил этап развития образовательной рефлексии над религией, характеризующий «рост точности поведения системы»¹. Он обозначился во второй половине 1990-х – первой половине 2000-х гг. и выразился в том, что российская система образования «прочувствовала» и осознала необходимость разрешить возникающее противоречие между светским и религиозным культурным контентом. Накопленный школой и субъектами образования положительный и отрицательный опыт позволил выдвинуть обобщающие концепции образовательной рефлексии над религией и тем самым дифференцировать институциональный ответ на религиозный вызов времени.

В указанный период в российском образовании обозначились альтернативные направления изучения религии, которые в дальнейшем обнаружили тенденцию к устойчивости и функциональной специализации. Таких направлений (подходов) нормативной рефлексии религии в образовании можно выделить три.

1. Секулярное, или сугубо светское (усиление религиозоведческой составляющей образовательного знания в светских учебных заведениях при сохранении его ценностно-мировоззренческой дистанции от конфессий). «Предметной областью школьного религиозоведения выступает религия в ее различных формах и выражениях, связях с другими феноменами культуры

¹ Голицын Г.А., Петров В.М. Социальная и культурная динамика: долговременные тенденции (информационный подход). – М.: КомКнига, 2005. С.115.

(моралью, искусством, правом, политикой, социальными отношениями, бытовой культурой и т.д.) и, как правило, вне определенной связи с какой-либо религиозной организацией или конкретной религиозной конфессией»¹. Данный вариант в российской образовательной практике представлен проектом «Основы мировых религий»², предполагающим введение в школьную образовательную коммуникацию отдельного специального предмета, преподносящего религию с секулярных объективистских позиций. Здесь можно говорить о «редукционистской» стратегии рефлексии религии в образовании.

2. Конфессиональное, или сугубо религиозное (преподавание верования и культовых практик в конфессиональных учебных заведениях и в светских учебных заведениях вне основной программы по желанию учащихся и их родителей). «Преподавание религии в таких школах означает, во-первых, что преподается не «религия вообще», а какая-то одна религия (православие, ислам, иудаизм и т.д.), которая рассматривается как истинная в отличие от других. Во-вторых, оно рассматривается как усвоение религии, как средство воспитания в религиозном духе – воспитания православного, мусульманского, индуистского, буддистского и т.д.»³. Эта стратегия предполагает максимизацию религиозного присутствия в жизненном мире целевого субъекта образования.

3. Светское конфессионально ориентированное направление (преподавание преимущественно внекультового содержания конфессиональной культуры в светских учебных заведениях, сочетающее информационно-ознакомительные и воспитательные цели). «Конфессионально-ориентированное образование реализуется на стыке двух традиционно существующих образовательных систем: светской и религиозной. В соответствии со светской системой образования, оно выстраивается на базе религиозноведческой компоненты социогуманитарного блока образовательного знания. В соответствии с конфессиональной системой образования, акцент делается на воспитательный, ценностно-рациональный эффект транслируемого знания»⁴. Данная стратегия основана на адаптации репрезентанта религиозной культуры к контексту и потребностям светской культуры.

С точки зрения лежащих в основе образовательной коммуникации типов социокультурной рефлексии, первое направление образовательной

¹ Метлик И.В. Религия и образование в светской школе. – М.: Планета-2000, 2004. С.124.

² См.: «Самая большая глава – православие». Интервью с академиком А.О. Чубарьяном. URL: http://www.gazeta.ru/education/2004/11/02_a_192742.shtml

³ Зуев Ю.П., Кудрина Т.А., Лопаткин Р.А., Овсиенко Ф.Г., Трофимчук Н.А. Развитие религиозноведческого образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях Российской Федерации (Аналитический материал) // Религиозное образование: Сб. обзоров и рефератов /Отв. ред. Скворцов Л.В.; Сост. Девина И.В. – М.: ИНИОН РАН, 2002. С. 33.

⁴ Реутов Н.Н. Социокультурные практики интеграции светского и религиозного образования. – Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2009. С. 31-32.

рефлексии над религией соответствует дистанцирующей модели взаимодействия светской и религиозных культур. В рамках ядра социокультурной образовательной среды, представленного школьным учебно-воспитательным процессом, репрезентанты культур-контрагентов «разводятся» на концептуальном уровне. Транслируемое учащимся предметное знание носит подчеркнуто частный, почти исключительно декларативный, информационно-ознакомительный характер.

«Религиозная культура в школе может быть представлена только в проекции нерелигиозных философских подходов, в экуменическом поликонфессиональном синтезе, не ставящем целью и не решающем задачу формирования мировоззренческой и культурной идентичности учащихся... Школьники должны освоить некоторые знания о религии, подготовленные особыми специалистами, а роль конфессий сводится, самое большее, к передаче этим специалистам той или иной исходной информации по истории и культуре «своих» религий»¹. Школа занимает последовательно светскую позицию, «нейтральную как к религии, так и к атеизму»², делегируя ответственность за окончательный выбор мировоззренческой идентичности личности ей самой, а фактически, в значительной степени – другим социальным институтам (семье, СМИ и пр.), формирующим личность целевого субъекта образования.

Второе направление образовательной рефлексии над религией в целом соответствует интегрирующей модели взаимодействия светской и религиозной культур. Оно целиком основано на определенной религиозной и конфессиональной идентичности целевого субъекта образования, в соответствии с которой его индивидуальная культура (экран знания) целенаправленно и последовательно выстраивается вокруг аккультуративного религиозного комплекса конкретной конфессии и в соответствии с ним. Соответствующий комплекс образовательного знания носит универсальный, ценностно-рациональный и деятельностно-практический характер.

Тем не менее, это не ведет к деградации нерелигиозного компонента образования. Такая школа транслирует учащимся полный комплекс светского образовательного знания, в соответствии с государственным стандартом образования³. Следует особо отметить, что конфессиональный образовательный эффект здесь в решающей степени достигается за счет создания особого контекста повседневности: «Воспитание... в религиозных школах,

¹ Религия в самосознании народа: религиозный фактор в идентификационных процессах / Отв. ред. М.П. Мчедлов. – М.: Институт социологии РАН, 2008. С. 260-261.

² Писманик М.Г. Проблемы преподавания религиоведения // Религия в изменяющейся России. Материалы II Российской научно-практической конференции (11-12 мая 2004 г.): В. 2 т. / Под ред. проф. В.А. Кайдалова, проф. М.Г. Писманика. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2004. С. 41.

³ Религия и школа в современной России. Документы. Материалы. Выступления / Под ред. М.Н. Белогубовой. – М.: Планета 2000, 2003. С. 64.

– отмечает А. Адамский, – не начетничеством дается, а укладом. И успешность религиозного образования в России еще раз подтверждает, что и воспитание, и развитие, и достижение каких-то социальных результатов дается укладом школьной жизни, а не стандартом содержания образования. ... Там есть каноны и то, на чем строится уклад. А он – и в ритуалах, и во внешнем оформлении школы, и в отношениях»¹.

Наконец, третье направление образовательной рефлексии над религией носит промежуточный характер, соответствуя квазиинтегрирующей модели взаимодействия светской и религиозных культур. Его характеризуют существенные отличия как от интегрирующей, так и от дистанцирующей рефлексивных моделей. Отличие его от первой состоит в том, что конфессионально ориентированное образование «нацелено на изучение религии как одной из форм выражения и производства культуры, самих культурных достижений»², то есть в основу образовательного знания здесь положены светские, а не религиозные категории. Такое образовательное знание не предполагает религиозной индоктринации и транслируется, главным образом, в хронологических и организационно-методических рамках отдельного учебного предмета. Отличие же его от второй модели состоит в том, что изучение культурных достижений осуществляется «сквозь призму вклада определенной конфессии»³, которой отдается осознанный и целенаправленный приоритет. Образовательное знание здесь не носит, как в сугубо светском религиозноведческом варианте, целиком ознакомительно-декларативного характера, поскольку оно выстраивается вокруг определенного комплекса ценностей, общих для светского и религиозного культурных универсумов.

В рамках данного подхода, как указывает один из его авторов И.В. Метлик, «образовательный потенциал изучения религиозной культуры в светской школе не сводится к просвещению только и исключительно в области информативного научно-философского или культурологического религиозноведения. Он гораздо глубже и задается, прежде всего, самим содержанием религиозной культуры, ее ценностным фондом»⁴. Ценностный же фонд религиозной культуры, в соответствии с дуальным характером ее контента и универсальностью ее легитимаций, «включает мировоззренческие, этические, художественные, семейные, познавательные и другие ценности, кото-

¹ Адамский А. Религия стала инновационным проектом. Нужны ли религиозные школы. URL: <http://www.inauka.ru/education/article40596/print.html>

² Реутов Н.Н. Ук. соч. С. 32.

³ Там же.

⁴ Метлик И.В. Религия и образование в светской школе... С. 67.

рые могут быть не только «услышаны» учащимися как рациональная информация, но и в той или иной мере лично восприняты ими»¹.

Соответственно, такая коммуникация осуществляется на уровне, главным образом, средней общеобразовательной ступени, будучи ориентированной на достижение комплекса достаточно разнородных образовательных целей: 1) систематического ознакомления учащихся с преимущественно внекультовым содержанием православной религиозной культуры; и 2) усиления на уровне их индивидуальных культур ряда наиболее актуальных и дефицитных в актуальной светской культуре ценностных ориентаций и установок, функционально направленных на укрепление социальной солидарности: гражданственно-патриотической, толерантной и морально-нравственной². Можно сказать, что, сохраняя светскую структуру релевантностей и легитимаций, данный подход утверждает, в качестве автономной ценности, саму конфессиональную (в данном случае, православную) культуру, обеспечивая через ее вторичную статусную символизацию источник дополнительной легитимации определенного комплекса светских ценностных приоритетов.

Таким образом, мы можем говорить, применительно к настоящему времени, о трех основных направлениях рефлексии религии в российском образовании. Данные направления различаются, прежде всего, культурной парадигмой, в горизонте которой осуществляется интерпретация религиозного «материала», и которая задается нормативной рефлексией, осуществляемой стратегическими и отчасти тактическими субъектами школьной образовательной коммуникации. Первое – секулярное – направление определяется светской культурой; второе – конфессиональное – религиозной культурой соответствующей конфессии; третье – конфессионально ориентированное – определяется светской культурой, но определенным образом ценностно ангажированной, «развернутой» в сторону актуального для светской культуры ценностного фонда религии. Последний вариант образовательной рефлексии религии представляется социально амбивалентным³ по причине своего положения между двух культур, и потому нуждается в усиленном социологическом обеспечении.

¹ Там же.

² См.: Никандров Н. Православные традиции, семья и школа в современной России. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193319731&archive=1196814959&start_from=&ucat=&

³ См.: Сухоруков В.В. Религиозный фактор трансформации российского образования // Социология религии в обществе Позднего Модерна: Материалы Российской научной конференции с международным участием 10 февраля 2011 г. / Науч. ред. С.Д. Лебедев. – Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2011. С. 96.