ISSN 2073–7203
e-ISSN 2073–7211

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

ГОСУДАРСТВО РЕЛИГИЯ ЦЕРКОВЬ

в России и за рубежом

№4 (35) 2017

Анна Ожиганова. Преподавание религии в школе: поиски нейтральности и «культурные войны». Вводная статья

Марианна Шахнович. Религия в школе: современный европейский ландшафт

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

Дмитрий Шмонин. «Толедские принципы» и теология в школе

Виктор Шнирельман. Религиозная культура или приглашение в религию — чему учат новые учебники?

Татьяна Пронина. «Основы православной культуры» в школах Тамбовской области: успехи и проблемы

Лейла Алмазова. Религиоведение и преподавание знаний о религии детям в современном Татарстане. Случай ислама

Михаил Селезнев. Самоопределение Бога в Исх 3:14: «Я есмь Сущий» или «Я Тот, кто Я есть»? Экзегеза современных интерпретаторов и грамматика древних текстов

Павел Носачев. Нет ничего нового под солнцем: «гнозис» как категория в исследовании западного эзотеризма

Григорий Гутнер. Начало науки и религиозное переживание

Алексей Ситников. Религиозная традиция в современном обществе: опыт теоретического анализа

Александр Кольцов. Проблема религиозного обращения на примере феноменологического движения в Германии

Тимур Мухтасаров. Храм в городском социальном пространстве: типология научных подходов

№4 (35) 2017

ГОСУДАРСТВО РЕЛИГИЯ ЦЕРКОВЬ

в России и за рубежом

Религия и школа в XXI веке: опыт России и Европы

№4
(35) 2017

ГОСУДАРСТВО РЕЛИГИЯ ЦЕРКОВЬ

в России и за рубежом

2017
4 [35]

Издается с 1968 года,
выходит 4 раза в год

Учредитель
Российская академия
народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте РФ

Москва, 2017

Редакция *Дмитрий Узланер (главный редактор), Александр Агаджанян, Александр Кырлежев, Софья Рагозина*

Идея обложки *Екатерина Трушина*

Макет журнала *Сергей Зиновьев*

Верстка *Анастасия Меерсон*

Редактор-составитель главной темы номера *Анна Ожиганова*

Редакционная коллегия:

Апполонов А.В., канд. филос. наук; *Беглов А.Л.*, канд. ист. наук; *Белякова Н.А.*, канд. ист. наук; *Бобровников В.О.*, д-р ист. наук; *Васильева О.Ю.*, д-р ист. наук; *Вдовина Г.В.*, д-р филос. наук; *Верховский А.М.*; *Гараджа В.И.*, д-р филос. наук; *Гусейнов Г.Ч.*, д-р филолог. наук; *Давыдов И.П.*, канд. филос. наук; *Кравчук В.В.*, канд. философ. наук; *Лопаткин Р.А.*, канд. филос. наук; *Лункин Р.Н.*, канд. филос. наук; *Малявин В.В.*, д-р ист. наук; *Павлов А.В.*, канд. юрид. наук; *Панченко А.А.*, д-р филолог. наук; *Пинкевич В.К.*, д-р исторических наук; *Рашковский Е.Б.*, д-р ист. наук; *Светлов Р.В.*, д-р филос. наук; *Селезнев Н.Н.*, канд. ист. наук; *Смирнов М.Ю.*, д-р соц. наук; *Токарева Е.С.*, д-р ист. наук; *Шахнович М.М.*, д-р филос. наук; *Шабуров Н.В.,* канд. культурологии; *Юдин А.В.*, канд. ист. наук

Международный научный совет:

Р. Беккин (Швеция), *М.Благоевич* (Сербия); *Т.Бремер* (Германия); *Р.Бхаргава* (Индия); *Ж.-П.Виллэм* (Франция); *Г. Дэйви* (Великобритания); *В.Еленский* (Украина); *Р.Инглхарт* (США); *В.Макридес* (Германия); *Д.Мартин* (Великобритания); *А.Пабст* (Великобритания); *К.Русселе* (Франция); *Дж.Саттон* (Великобритания); *К. Струп* (США); *Е.Федякова* (Чили); *А.Филоненко* (Украина); *Э. ван дер Звеерде* (Голландия); *Д. Чидестер* (ЮАР); *К.Штекль* (Австрия); *М.Эпштейн* (США)

Сайт журнала в интернете: www.religion.ranepa.ru
E-mail: religion@ranepa.ru
119606, г. Москва, просп. Вернадского, д. 84.
Редакция журнала «Государство, религия, церковь в России и за рубежом»
Институт государственной службы и управления

Перепечатка материалов возможна только
с письменного разрешения редакции

Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС 77–51374 от 10.10.2012

Распространяется по подписке во всех регионах России и за рубежом.
Подписной индекс в Объединенном каталоге «Пресса России»:
38 685 — для физических лиц,
38 689 — для юридических лиц
ISSN 2073–7203 (print), 2073–7211 (online)
В системе РИНЦ № 09–04/09–16
Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных изданий ВАК России.
Индексируется в *Scopus, Erih Plus* и *ATLA Religion Database*.
Публикуемые материалы прошли процедуру рецензирования
и экспертного отбора.

Содержание

Главная тема:
Религия и школа в XXI веке: опыт России и Европы

Анна Ожиганова. Преподавание религии в школе: поиски нейтральности и «культурные войны». Вводная статья 7

Марианна Шахнович. Религия в школе: современный европейский ландшафт 30

Тим Йенсен. Религиозное образование в государственных школах: важнейшие тенденции (преимущественно на примере Скандинавии) 46

Дмитрий Шмонин. «Толедские принципы» и теология в школе 72

Виктор Шнирельман. Религиозная культура или приглашение в религию — чему учат новые учебники? 89

Татьяна Пронина. «Основы православной культуры» в школах Тамбовской области: успехи и проблемы 119

Лейла Алмазова. Религиоведение и преподавание знаний о религии детям в современном Татарстане. Случай ислама 139

Varia

Михаил Селезнев. Самоопределение Бога в Исх 3:14: «Я есмь Сущий» или «Я Тот, кто Я есть»? Экзегеза современных интерпретаторов и грамматика древних текстов 162

Павел Носачев. Нет ничего нового под солнцем: «гнозис» как категория в исследовании западного эзотеризма 187

Григорий Гутнер. Начало науки и религиозное переживание 209

Алексей Ситников. Религиозная традиция в современном обществе: опыт теоретического анализа 233

Александр Кольцов. Проблема религиозного обращения на примере феноменологического движения в Германии 255

Тимур Мухтасаров. Храм в городском социальном пространстве: типология научных подходов 276

Рецензии

Ольга Михельсон, Николай Поляков. Pirner, M.L., Lähnemann, J., Bielefeldt, H. (eds) (2016) *Human Rights and Religion in Educational Contexts*. Springer International Publishing. — 346 p. 299

Ольга Михельсон, Николай Поляков. Barnes, L.Ph. (2014) *Education, Religion and Diversity. Developing a New Model of Religious Education*. New York: Routledge. — 280 p. 308

Татьяна Никольская. *Белякова Н.А., Добсон М.* Женщины в евангельских общинах послевоенного СССР. 1940–1980-е гг. Исследование и источники. М.: «Индрик», 2015. — 512 с. 314

Справочная информация

Авторы 324

Аннотации 328

About the Journal 335

Table of Contents

Main Theme:
Religion and School in the 21st Century: The Experience of Russia and Europe

Anna Ozhiganova. Teaching about Religion in School: The Pursuit of Neutrality and the "Culture Wars". Introduction. 7

Marianna Shakhnovich. Religion in School: Current European Landscape 30

Tim Jensen. Religious Education in Public Schools: The Most Important Tendencies (With Special Focus on Scandinavia). 46

Dmitry Shmonin. Toledo Principles and Theology in School 72

Victor Shnirelman. Religious Culture or Invitation to Religion: What Are the New Textbooks About? 89

Tatiana Pronina. Teaching "Foundations of Orthodox Culture" in Schools of the Tambov Region: Achievements and Problems 119

Leila Almazova. Religious Studies and Teaching Religion to Children in Tatarstan. The Case of Islam 139

Varia

Mikhail Seleznev. God's Self-Identification in Exodus 3.14: "I am THE BEING" or "I am who I am"? Modern Exegesis and Ancient Grammar 162

Pavel Nosachev. There Is Nothing New under the Sun: The Concept of "Gnosis" in Studies of Western Esotericism 187

Grigory Gutner. The Origin of Science and Religious Experience. 209

Alexey Sitnikov. Religious Tradition in Today's Society: Theoretical Analysis 233

Alexander Koltsov. The Problem of Religious Conversion: The Case of Phenomenological Movement in Germany 255

Timur Mukhtasarov. Academic Approaches in the Study of Church Buildings in Urban Space: A Typology 276

Reviews

Olga Mikhelson, Nikolay Poliakov. Pirner, M.L., Lähnemann, J., Bielefeldt, H. (eds) (2016) *Human Rights and Religion in Educational Contexts*. Springer International Publishing. — 346 p. 299

Olga Mikhelson, Nikolay Poliakov. Barnes, L.Ph. (2014) *Education, Religion and Diversity. Developing a New Model of Religious Education*. New York: Routledge. — 280 p. 308

Tatina Nikolskaya. *Beliakova, N.A., Dobson, M.* (2015) Zhenshchiny v evangel'skikh obshchinakh poslevoennogo SSSR. 1940–1980-e gg. Issledovanie i istochniki [Women in the Evangelical Communities of the Post-War USSR (1940s–1980s). Documents and Analysis]. M.: "Indrik". — 512 p. 314

Reference information

Authors 324

Summaries 328

About the Journal 335

Анна Ожиганова

Преподавание религии в школе: поиски нейтральности и «культурные войны». Вводная статья

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-7-29

Anna Ozhiganova

Teaching about Religion in School: The Pursuit of Neutrality and the "Culture Wars". Introduction

Anna Ozhiganova — Institute of Ethnology and Anthropology, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). anna-ozhiganova@yandex.ru.

This article considers the actual problems of teaching about religion in public schools. The implementation of the educational concept outlined in the "Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools" (2007) has been the subject of a vivid international discussion. Supporters of the new approach to teaching religion hope that the lessons of modern religious and non-religious beliefs and practices will promote tolerance and mutual understanding. Critics question not only the methods, but even the goal of the new educational strategy: the achievement of social peace in modern complex societies through the lessons of religion. Despite the fact that the context is fundamentally different from Western countries, the appearance of religious lessons in Russian school raises similar questions. What are the goals of the course on religion: indoctrination or the acquisition of knowledge? How does pedagogical theory

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №16-06-00282а.

and practice ensure the neutrality or engagement of teaching religion in school?

Keywords: religious education, Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools, religious literacy, religious indoctrination, principle of neutrality, "Foundations of Religious Cultures and Secular Ethics".

Преподавание религии в школах стало поистине головоломной задачей для современных государств. С одной стороны, они пытаются управлять растущим религиозным разнообразием, вызванным интенсивными миграционными процессами, которое все чаще воспринимается как угроза безопасности и социальному благополучию. С другой стороны, государства заявляют о приверженности концепции прав человека и гарантируют, в том числе, право на свободу совести и свободу вероисповедания. В результате возникает множество различных вариантов *религиозного образования*[1]. На одном полюсе спектра находится Финляндия с ее 13 программами эксклюзивного конфессионального образования для каждой религиозной группы, а на другом — канадская провинция Квебек с единой, обязательной для всех школьников, инклюзивной программой неконфессионального изучения религии.

До конца 1990-х годов образовательная практика в развитых странах находилась под влиянием процессов секуляризации: религии, все в большей мере ограниченные сферой частной жизни, активно вытеснялись из школьной жизни и учебных программ. Даже в проектах поликультурного образования, ставшего одним из инструментов политики мультикультурализма и нацеленного на воспитание толерантности и подготовку учеников к жизни в полиэтничном обществе, религии уделялось очень мало внимания. Однако возвращение религии в политику и публичную сферу, угроза религиозного экстремизма, в первую очередь, события 11 сентября 2001 года в Соединенных Штатах, общественный резонанс, который они вызвали, привели к пересмотру государственных образовательных программ.

1. Религиозное образование (*Religious education*) — принятое обозначение различных подходов к преподаванию знания о религии в школе. См. подробней статью М. Шахнович в этом номере.

«Толедские руководящие принципы»

В начале 2000-х годов правительственные организации и международные институты, занимающиеся проблемами прав человека, демократического развития и культурного взаимодействия (в частности, Совет Европы, Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ), Центр Первой поправки к Конституции США), приступили к разработке новой концепции религиозного образования. Важнейшей вехой на этом пути стала публикация в 2007 году документа под названием «Толедские руководящие принципы преподавания знания о религиях и верованиях в государственных школах» (*Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*). «Толедские принципы» были разработаны экспертами Бюро по демократическим институтам и правам человека (БДИПЧ), которое является одним из институтов ОБСЕ, по итогам ряда встреч с учеными, политиками, преподавателями, юристами и представителями неправительственных организаций разных стран. Первое из этих совещаний состоялось в испанском городе Толедо, по имени которого был назван документ. «Толедские принципы» носят рекомендательный характер для стран, входящих в ОБСЕ (организация объединяет 57 стран, расположенных в Северной Америке, Европе и Азии, в том числе, США, Канаду, Россию)[2], и предлагают целый комплекс мер по коррекции образовательных стратегий, формированию учебных программ и подготовке преподавателей.

В основе предложенного подхода лежат два важнейших принципа: во-первых, преподавание религии должно быть организовано таким образом, чтобы соблюдались права каждого человека на свободу совести и вероисповедания, а во-вторых, изучение религий и убеждений должно помочь обществам избавиться от вредных стереотипов и предрассудков. В целом новые образовательные программы, основанные на «Толедских принципах», призваны содействовать «лучшему пониманию конфессионального разнообразия современного мира и все более заметного присутствия религии в публичной сфере»[3].

2. Кто мы?// Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе [http://www.osce.org/ru/who-we-are, доступ от 20.11.2017].
3. *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (2007), pp. 11–12. ODIHR OSCE.

«Толедские принципы» рекомендованы для всех государств, независимо от формы церковно-государственных отношений. Авторы проекта убеждены, что его основные идеи — приверженность концепции прав человека; объективность и беспристрастность; «чуткость к локальным проявлениям религиозного и секулярного плюрализма»[4] — являются универсальными и необходимыми при реализации современного религиозного образования. Особо отмечается, что учебные программы должны включать не только институциональные религии, но также различные религиозные верования и даже нерелигиозные убеждения.

«Толедские принципы» представляют собой общие рекомендации и могут быть использованы при составлении разных типов учебных программ. Они допускают разные варианты религиозного образования в государственных школах. В тех странах, где уже существует практика преподавания религии в качестве самостоятельного предмета в начальном и среднем образовании, программы могут быть скорректированы в соответствии с новыми подходами. Однако авторы проекта отдают предпочтение различным формам интеграции преподавания знаний о религиях и убеждениях в другие предметные области, например, искусство, литературу, музыку, историю и философию, а также в программы поликультурного образования и основ демократического гражданства[5].

В тех случаях, когда реализуется вариант *обучения религии* (*teaching of religion*), необходимо следовать принципу добровольности и освобождать от уроков тех учеников, которые не желают их посещать. Когда же преподается *знание о религиях* (*teaching about religions*), в соответствии с международными соглашениями по правам человека, допускается обязательная форма обучения. Религиозная принадлежность не может рассматриваться как основание для освобождения от изучения курса, представленного в рамках светской программы образования.

Новая концепция религиозного образования предполагает, что все молодые люди должны получать знания о религии в рамках государственной системы образования:

> ни одна образовательная система не может игнорировать роль религий и убеждений в истории и культуре, поскольку такого рода не-

4. Ibid., p. 20.
5. Ibid., p. 44.

> знание является причиной нетерпимости и дискриминации, ведет к появлению негативных стереотипов[6].

Авторы «Толедских принципов» убеждены, что большая часть конфликтов на религиозной почве связана с недостаточным пониманием убеждений других людей и уважением их прав и, таким образом, уроки религии могут стать своего рода «противоядием экстремизму»[7].

«Религиозная грамотность»: знание или воспитание?

Образовательная концепция, сформулированная в «Толедских принципах», вызвала множество вопросов со стороны научного и экспертного сообщества. Сама идея, что посредством специальных учебных программ можно воспитать граждан, с пониманием и лояльностью относящихся ко всем религиям, выглядит привлекательной. Однако, как заметил Адам Динхем, профессор Лондонского университета и руководитель ряда программ по проблемам религии и гражданского общества, «знание само по себе не является гарантией толерантности и уважения»[8]. Он обращает внимание на то, что проблема заключается не столько в отсутствии знания, сколько в неумении говорить о религии, что характерно, в целом, для современного общества. Религия вызывает, в лучшем случае, недоумение, в худшем — страх (буквально, *knee-jerk reaction* — коленный рефлекс), поскольку связывается с угрозой террористического насилия. В этой ситуации, отмечает Динхем, необходимо воспитывать «*религиозную грамотность* (курсив — *А.О.*), которая признаёт новый религиозный ландшафт и имеет отношение ко всем нам, вне зависимости от нашей собственной религиозной позиции»[9].

На чем основана «религиозная грамотность»? Предполагает ли ее освоение отступление от чисто академической концепции преподавания религии в пользу «воспитания» или «социализа-

6. Ibid., p.19.
7. Jackson, R. (2014) *Signposts — Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*. Council of Europe, p. 15.
8. Dinham, A. (2015) "Public Religion in an Age of Ambivalence: Recovering Religious Literacy after a Century of Secularism", in L.G. Beaman, L. Van Arragon (eds) *Issues in Religion and Education. Whose Religion?* International Studies in Religion and Society. Volume 25, p. 20. Leiden, Boston: Brill.
9. Ibid.

ции»? Заключается ли преподавание религии в передаче определенной суммы знаний или в гражданском воспитании, пришедшим на смену «религиозной индоктринации»? Сторонники академического подхода (в частности, датский исследователь Тим Йенсен) считают, что преподавание религии в государственных школах должно осуществляться в рамках обычного обязательного школьного курса наряду с историей, литературой, иностранными языками, социальными науками и включать в себя феноменологию, социологию, антропологию и психологию религии[10]. Более того, концепцию, изложенную в «Толедских принципах», нередко упрекают в недостаточно критичном подходе и неспособности «представить религию и религиозное образование с нерелигиозной точки зрения и нерелигиозным образом»[11].

В свою очередь, сторонники «Толедских принципов» обращают внимание на тот факт, что преподавание религии в государственных школах сопряжено с рядом этических, юридических и педагогических проблем, и соответственно, требует принципиально иного подхода, чем обычные предметы[12]. Американский исследователь Брюс Грелл считает, что академическому подходу к преподаванию религии не хватает критической перспективы. Религии изображаются как дискретные и неизменные системы: «Вместо живой современной, сложной традиции ученики видят лишь моментальный снимок, сделанный в определенное время и определенном месте — как правило, давным-давно»[13]. Мало внимания уделяется анализу взаимосвязей между религией и властью, а также тому, как под влиянием расовых, классовых, гендерных и других факторов одни религиозные убеждения получают культурное и политическое признание, а другие маргинализируются.

Таким образом, некоторые исследователи трактуют «Толедские принципы» как призыв отказаться от подхода, основанного на изучении мировых религий как исторических традиций. Они напоминают, что религия — это не только традиция, но и иден-

10. Jensen, T. (2008) "RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State", *Numen: International Review for the History of Religions* 55: 125.

11. Ibid., p. 127–128.

12. Grelle, B. (2015) "Neutrality in Public School Religion Education: Theory and Politics", in L.G. Beaman, L. Van Arragon (eds.) *Issues in Religion and Education. Whose Religion?* International Studies in Religion and Society. Volume 25, p. 248. Leiden, Boston: Brill.

13. Ibid., p. 250.

тичность, что религия жива и современна. Необходимо выработать совершенно новый подход, который отвечал бы на «самый насущный религиозный и социальный вопрос нашего времени — как мы можем помочь людям найти верное отношение к религиям, которые, как оказалось, окружают их со всех сторон»[14].

В то же время, сторонники новых методов отмечают, что разговор о религии в школе следует вести с особой осторожностью, потому что он связан с проблемой идентичности учителей, учеников и их родителей. Ситуация усугубляется тем фактом, что и религия как тема, и государственные школы как институты стали горячими точками в «культурных войнах» между сторонниками разных политических взглядов. Соответственно, основная цель изучения религии состоит не в усвоении определенной суммы знаний, а в *воспитании*, в развитии определенных *навыков* и способности *понимать религии*[15]. Уроки религии призваны исполнять важную социальную функцию — *единение через различия* (*cohesion across diversity*) — и таким образом, кардинально отличаются от других школьных предметов.

Предложения по развитию концепции преподавания религии звучат порой как своеобразный политический и педагогический манифест. Адам Динхем пишет:

> Я хотел бы видеть преподавание, которое фокусируется на религиях и убеждениях, присутствующих здесь и сейчас, а не на религии, которая существовала когда-то в прошлом или где-то далеко. Я хотел бы видеть преподавание религии как идентичности, а не как традиции, — именно это позволит ученикам общаться с религией как с чем-то живым, реальным, переживаемым посредством личного опыта. Я хотел бы видеть преподавание, которое позволит учащимся разобраться в собственных предрассудках и путанице в отношении религии и поможет им выйти на уровень концептуализации религий и убеждений. Я хотел бы, чтобы преподавание религии было неотъемлемой частью образования, а не его маргинальным дополнением, которое в любом случае колонизируется уроками гражданства или этики[16].

14. Dinham, A. “Public Religion in an Age of Ambivalence: Recovering Religious Literacy after a Century of Secularism”, p. 31.
15. Jackson, R. *Signposts — Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education* , p. 22.
16. Dinham A., “Public Religion in an Age of Ambivalence: Recovering Religious Literacy after a Century of Secularism”, p. 31.

Таким образом, на школьные уроки о религиях и нерелигиозных убеждениях возлагается исключительная миссия: они должны дать новому поколению практические навыки, необходимые для успешной жизни в современном глобальном мире.

Проблема нейтральности

Другая сторона проблемы связана с *нейтральностью* как основополагающим принципом новой концепции преподавания религии. В «Толедских принципах» говорится, что:

> преподавание знания о религии должно осуществляться нейтральным и беспристрастным образом, не допускающим оценки правомерности или ошибочности каких-либо религиозных взглядов[17].

Требование нейтральности распространяется не только на программы, но и на учителей. Исследования, проведенные среди преподавателей религии в государственных школах Канады, показали, что учителя сталкиваются с серьезными проблемами, когда пытаются оставаться беспристрастными и не высказывают своего личного мнения в классе при обсуждении любых, даже самых острых тем. Действительно, можно ли требовать от преподавателя абстрагироваться от своих убеждений при изучении таких чувствительных предметов, как религия и ценности? В ходе дискуссии, последовавшей за этим исследованием, было признано, что:

> нейтральной может быть программа, но не личность учителя, учитель может лишь предлагать беспристрастное содержание и представлять различные точки зрения[18].

Однако нейтральность программ также была поставлена под сомнение. Религии в учебных программах, как правило, представ-

17. *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools.*

18. Gravel, St. (2015) "Impartiality of Teachers in Quebec's Non-Denominational Ethics and Religious Culture Program", in L.G. Beaman, L. Van Arragon (eds) *Issues in Religion and Education. Whose Religion?* International Studies in Religion and Society. Volume 25, p. 367–388. Leiden, Boston: Brill.; Hoverd, W., Le Brun, E., Van Arragon, L. (2013) *Religion and Education in the Provinces of Quebec and Ontario* [http://religionanddiversity.ca/media/uploads/religion_and_education_in_the_provinces_of_quebec_and_ontario_report.pdf, accessed on: 10.08.2017].

лены в виде определенной иерархии, а христианство занимает большую часть курса. Например, в квебекской программе «Этика и религиозные культуры» (ERC) последовательно рассматриваются: католицизм и протестантизм; иудаизм и религии коренных народов Америки, как часть религиозного наследия Квебека; ислам, индуизм, буддизм; светские формы мировоззрения[19]. Кроме того, во многих неконфессиональных программах под предлогом изучения национальных культурных традиций нередко преподаются религиозные учения и догматы.

Сомнения в нейтральности программ вызывает также их идеологическая нагрузка, ведь преподавание религии в государственных школах является, прежде всего, политическим проектом. Преподавание знания о религии продолжает противопоставляться религиозной индоктринации (*обучению религии*):

> Преподавание религии рассматривается как свидетельство прихода новой эпохи — свободы вероисповедания и всеобъемлющего равенства, которое, как форма критической мысли, противопоставляется религиозной идеологии и религиозной индоктринации[20].

Члены религиозных сообществ зачастую продолжают воспринимать государственную образовательную политику как стремление лишить их культурных корней, традиций, религиозных обязательств и, следовательно, вовсе не нейтральную. Как следует из национальных отчетов западно-европейских стран, США и Канады, все больше семей уклоняются от стандартизированной школьной программы, отдавая своих детей в частные религиозные школы или оставляя их на домашнем обучении. Так, во Франции 17% учеников находятся вне сектора государственного образования, в Канаде — 35%[21]. В Германии за последние двенадцать лет число частных школ выросло на 39% и составило 11%

19. Gravel St. “Impartiality of Teachers in Quebec’s Non-Denominational Ethics and Religious Culture Program”.

20. Van Arragon, L. (2015) “Religion and Education in Ontario Public Education: Contested Borders and Uneasy Truces”, in L.G. Beaman, L. Van Arragon (eds) *Issues in Religion and Education. Whose Religion?* International Studies in Religion and Society. Volume 25, p. 35. Leiden, Boston: Brill.

21. Франция: Ministere de l’education nationale [http://www.education.gouv.fr/cid195/les-chiffres-cles.html, accessed on 20.11.2017]; Канада: см .Hoverd, W., Le Brun, E., Van Arragon, L. (2013) *Religion and Education in the Provinces of Quebec and Ontario*.

от общего числа[22]. Некоторые исследователи убеждены, что нейтральность в разговоре о религии «эпистемологически невозможна», что она является лишь декларацией, служащей политической цели замаскировать страх и враждебность по отношению к некоторым формам религии и религиозной практики[23]. Другие высказывают более осторожную точку зрения:

> Нейтральный подход к преподаванию религий не лишен противоречий. Но, учитывая наши нынешние образовательные и политические обстоятельства, это наилучшая альтернатива[24].

Канадский исследователь Лео Ван Аррагон ставит под сомнение нейтральность концепции, представленной в «Толедских принципах», отмечая, что у нее есть свои «эпистемологические допущения, предвзятости и слепые пятна»[25]. Он подвергает критике утверждение, что обучение религии на основе критического подхода может осуществляться только в светских либеральных государственных школах, и обращает внимание, что в религиозных школах сформировались свои традиции критической мысли. В частности, исследования Жасмин Зайн показывают, что в мусульманских школах Торонто занимаются критическим анализом колониальных и расистских дискурсов,

> разоблачая властные отношения, встроенные в структуры школьного образования и служащие воспроизводству социального неравенства, маргинализации знаний и опыта в рамках школьного образования[26].

Таким образом, эти школы выступают не как «изоляционистские гетто», каковыми их нередко воспринимают со стороны, а как «безопасные убежища», где ученикам прививают гражданские ценности в рамках учебного процесса, который не требует от них выбора

22. Education and Training Monitor (2016) Vol.2. Germany. Euripean Comission [http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-de_en.pdf, accessed on: 10.08.2017].
23. Dinham, A. “Public Religion in an Age of Ambivalence”.
24. Grelle, B. “Neutrality in Public School Religion Education: Theory and Politics”, p. 252.
25. Van Arragon, L. “Religion and Education in Ontario Public Education: Contested Borders and Uneasy Truces”.
26. Zine, J. (2008) *Canadian Islamic schools: Unravelling the Politics of Faith, Gender, Knowledge and Identity,* p. 69. Toronto: University of Toronto Press.

между религиозной и гражданской идентичностью. Зайн предлагает поставить образовательный проект, основанный на *критической вере*, в центр актуальной дискуссии о власти и властных отношениях и тем самым бросить вызов колонизации знаний в школах посредством гегемонии европоцентрического мировоззрения[27].

Ван Аррагон приводит и другие примеры аналогичных проектов, католических и протестантских, показывающих, что критическое взаимодействие с миром можно сформировать на основе религиозного мировоззрения. Например, Дуг Бломберг утверждает, что учебная программа, основанная на «библейской перспективе мудрости», обеспечивает альтернативную концептуальную основу для критического мышления, социального и политического участия[28].

Стоит отметить, что в своих рассуждениях, как Зайн, так и Бломберг обращаются к идеям Паолу Фрейре, изложенным в его книге «Педагогика угнетенных» (1970) и получившим название *критической педагогики*. Фрейре называл существующий образовательный подход, когда «учитель рассказывает о реальности так, как если бы она была неподвижной, статичной, состоящей из отдельных частей и полностью предсказуемой», «банковским» или «ограничивающим». В этом случае ученики принимают навязываемую им пассивную роль, приспосабливаются к существующей действительности и к тому «фрагментарному взгляду на реальность, который им преподают»[29]. Этой парадигме Фрейре противопоставляет «освобождающее образование», состоящее не в передаче информации, а в познании. В критической педагогике считается важным не избегать острых вопросов, а напротив, проблематизировать, казалось бы, очевидные истины. В соответствии с этим подходом разговор о религии, вере и морали нужно вести, основываясь на собственном опыте учеников, исходить из тех проблем, с которыми они сталкиваются: национализма, ксенофобии, нетерпимости во всех ее проявлениях.

27. Ibid., p. 70.

28. Цит. по: Van Arragon, L. “Religion and Education in Ontario Public Education: Contested Borders and Uneasy Truces”. Возможности критического подхода в рамках религиозного мировоззрения обсуждались в ходе дискуссии, прошедшей между Джудит Батлер, Талалом Асадом, Сабой Махмуд и Венди Браун вокруг карикатур на пророка Мухаммеда, опубликованных в 2006 году в одном из датских журналов (и вызвавших как раз те события, которые должны были предотвратить уроки религии).

29. *Фрейре П.* Образование как практика освобождения [http://www.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf, доступ от 20.11.2017].

Преподавание религии в школе остается предметом оживленных дискуссий, которые в последнее время приобрели поистине глобальный характер. Так, на конгрессе Международного общества социологов религии (*ISSR*)[30] в 2017 году исследователи из Западной и Восточной Европы, США, Канады, Австралии, Израиля, Индии, Африки одновременно на четырех разных секциях обсуждали вопросы, связанные с присутствием религии в пространстве светской школы, в частности: вклад религиозного образования в социальную интеграцию, уменьшение конфликтов и борьбу с религиозным экстремизмом; соблюдение принципа нейтральности в ходе преподавания религии в многоконфессиональном обществе; присутствие священнослужителей в светской школе; обеспечение школьного питания в соответствии с религиозными предпочтениями учеников.

Диапазон концепций преподавания религии в школе исключительно широк: от осторожных предложений о нейтральности до «критической педагогики», предполагающей радикальное преобразование существующей модели образования. При этом все громче раздаются голоса, призывающие к преодолению дихотомии светского и религиозного и объединению на основе общих ценностей. На уроки религии возлагается важная миссия по распространению знания, которое будет способствовать

> переходу от хрупкого перемирия к более прочному миру, основанному на взаимном уважении и взаимной ответственности, а не на подозрениях и постоянном патрулировании границ, в ситуации, когда религиозные меньшинства воспринимаются как враждебные инопланетяне[31].

Обсуждение преподавания религии в школе отсылает нас к более широкой дискуссии о роли религии в современном мире, десекуляризации, постсекулярности, новому пониманию светскости и религиозности. Баталии, разворачивающиеся вокруг школьных уроков религии, стали одним из вызовов современной эпохи, которые вынуждают нас пересмотреть устоявшиеся представления и приводят к выводу, что:

30. *Religion, Cooperation and Conflict in Diverse Societies* (2017) Program of the 34th ISSR Conference, 4-7 July, Lausanne.

31. Van Arragon, L. "Religion and Education in Ontario Public Education: Contested Borders and Uneasy Truces", p. 53.

светское и религиозное не противостоят друг другу, они переплетены как исторически, так и концептуально, так что невозможно разобраться в одном без обращения к другому[32].

Преподавание религии в российской школе

В России, как и на Западе, дискуссия о религиозном образовании оживилась в 1990-е годы, хотя в несколько ином контексте: рост влияния религии и религиозных институтов был связан с поиском государством новой национальной идеи. Россия отказалась от реализации концепции, изложенной в «Толедских принципах», и начала разрабатывать собственный подход к преподаванию религии в государственной школе. Ключевые положения российского варианта *религиозного образования* изложены в документе под названием «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009), являющемся методологической основой для федерального государственного образовательного стандарта общего образования[33]. В соответствии с Концепцией, школа должна уделять больше внимания духовно-нравственному воспитанию, основанному на *базовых национальных ценностях*, к которым относятся *патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии,* и соответствующему *национальному воспитательному идеалу*.

Следует отметить, что инициатором появления в школе уроков религии выступило не Министерство образования, а Русская православная церковь. С 1991 по 2009 год под разными названиями — «Основы и ценности православия» (Белгород), «Основы православной культуры» (Курск), «Закон Божий» (Воронеж), «Основы православной культуры и нравственности» (Новосибирск), «История Церкви» (Ростов-на-Дону) — уроки православия в статусе регионального образовательного компонента проходили в 15 регионах, в ряде областей — в качестве обязательного

32. Asad, T., Brown, W., Butler, J., Mahmood, S. (2009) *Is Critique Secular? Blasphemy, Injury, and Free Speech*, p. 146. Berkeley.

33. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / под ред. А.Я.Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М.: Просвещение, 2009. С. 7.

предмета[34]. Когда в 2010 году, в связи с переходом на новые образовательные стандарты, региональный образовательный компонент был отменен, в школьную программу ввели новый предмет — «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ), состоящий из шести модулей: «Основы православной культуры», «Основы исламской культуры», «Основы буддийской культуры», «Основы иудейской культуры», «Основы мировых религиозных культур» и «Основы светской этики». В 2012 году, после двухлетнего эксперимента по апробации, ОРКСЭ был включен в школьную программу в качестве обязательного федерального компонента. В соответствии с регламентом, разработанным Министерством образования, родители учеников должны выбрать один из модулей, а школа, в свою очередь, обязана предоставить каждому ученику возможность посещать занятия по выбранному курсу, даже если на него записался лишь один человек. Школьники изучают ОРКСЭ один год (в 4-ом классе) один час в неделю, оценки по этому предмету не выставляются.

По данным ежегодного мониторинга, проводимого Министерством образования, число школьников, выбирающих для изучения модуль «Основы православной культуры», постоянно растет, а число выбирающих так называемые «светские» модули — «Основы светской этики» и «Основы мировых религиозных культур» — сокращается (см. таблицу)[35].Число учеников, изучающих основы ислама, составляет примерно 3%, а изучающих основы иудаизма и основы буддизма — менее 1%.

34. Православная культура преподается более чем в 11 тыс. школ России// Интерфакс-религии. 27 декабря 2006 [http://www.interfax-religion.ru/?act=news&div=15872, доступ от 20.11.2017].

35. Сравнительная таблица выбора модулей ОРКСЭ в 2014/2015 и 2015/2016 учебных годов. Сайт ОРКСЭ Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования [http://orkce.apkpro.ru/doc/%D0%9E%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B8%20%D0%BC%D0%BE%D0%B-D%D0%B8%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B0%20%D0%9E%D0%A0%D0%9A%D0%A1%D0%AD.pdf, доступ от 20.11.2017]; Выбор модулей ОРКСЭ в 2016/2017 учебном году по Российской Федерации, Сайт ОРКСЭ Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования [http://orkce.apkpro.ru/doc/%D0%98%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%B2%D1%8B%D0%B1%D0%BE%D1%80%D1%83%20%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D1%83%D0%BB%D0%B5%D0%B9%20%D0%9E%D0%A0%D0%9A%D0%A1%D0%AD%20%D0%B2%20%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9%20%D0%A4%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8.pdf, доступ от 20.11.2017].

Таблица выбора модулей ОРКСЭ

Название модуля	2013/2014 учебный год	2014/2015 учебный год	2015/2016 учебный год	2016/2017 учебный год
Основы светской этики	45, 8 %	44, 6 %	43 %	42 %
Основы православной культуры	31, 2 %	33%	35 %	36 %
Основы мировых религиозных культур	18, 8 %	18, 4 %	18 %	17 %
Основы исламской культуры	4 %	3,57 %	3,7 %	3 %

Следует отметить, что свободный выбор модуля остается лишь декларацией, зачастую этот вопрос решается не родителями учеников, а школьной и/или региональной администрацией[36]. К примеру, в Белгородской, Рязанской, Тамбовской, Ростовской областях число учеников, изучающих «Основы православной культуры», близко к 100 %. В то же время, в Татарстане и Кабардино-Балкарии никто не изучает ни православие, ни ислам.

Социологический опрос, проведенный в 2015 году среди специалистов региональных органов управления образованием, учителей и родителей, выявил целый ряд негативных последствий введения курса ОРКСЭ: принудительное навязывание одного из модулей; обособление школьников по мировоззрению или национальной принадлежности; принудительное навязывание веры,

36. *Ожиганова А.* Битва за школу. Модернизаторы и клерикалы // Неприкосновенный запас. 2016. № 106(2) [http://www.nlobooks.ru/node/7253, доступ от 20.11.2017]; *Ожиганова А.А.* Вызовы ОРКСЭ или Как укротить монстра // Академическое исследование и концептуализация религии в XXI веке: традиции и новые вызовы: сб. материалов III конгр. рос. исследователей религии, в6 т., т. 4. Владимир: Аркаим, 2016. С. 288–309; Köllner, T. (2016) “Patriotism, Orthodox Religion and Education: Empirical Findings from Contemporary Russia”, *Religion, State and Society* 44(4).

религии; снижение уровня терпимого отношения к культурным, конфессиональным и религиозным различиям; возникновение конфликтов среди родителей на межнациональной либо межконфессиональной почве в процессе выбора модулей. Подавляющее большинство респондентов (80% специалистов региональных органов управления образованием, 79% учителей-преподавателей ОРКСЭ и 89% родителей) отметило, что знания, предоставляемые в рамках учебного курса ОРКСЭ, могли бы преподаваться в ходе изучения других предметов, таких как литературное чтение, окружающий мир, изобразительное искусство, музыка и др.[37] Эти данные коррелируют с результатами социологического опроса, проведенного в 2013 году Аналитическим Центром Юрия Левады: 75% опрошенных полагали, что предметы, связанные с религией, должны быть добровольными, лишь 20% высказалось за то, чтобы изучение религии в школе было обязательным для всех[38].

В нормативных документах и методологических разработках отмечается, что ОРКСЭ является *нейтральным, светским, культурологическим* предметом. При этом предлагается весьма специфичное понимание «культуры» и «культурологии»: понятие «культура» выводится из слова «культ»[39], а *культурологический* подход противопоставляется религиоведению как *атеистической* дисциплине. Автор серии одиозных учебников, продолжающих издаваться немалыми тиражами, Алла Бородина заявляет, что преподавание религиоведения вступает в противоречие с Конституцией РФ и Законом «Об образовании», оскорбляет чувства верующих, а также препятствует успешной социализации учеников[40]. И.В. Метлик, профессор ПСГТУ, член Синодального отдела религиозного образования и катехизации, отмечает,

37. Анализ данных опроса. Сайт ОРКСЭ, Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования. [http://orkce.apkpro.ru/doc/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%20%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85%20%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%B0.pdf,доступ от 20.11.2017]

38. *Дубин Б.* Вера большинства // Монтаж и демонтаж секулярного мира / под ред. А. Малашенко, С. Филатова. М.: РОССПЭН, 2014. С. 200.

39. Авторы пособий цитируют «Основы социальной концепции РПЦ»: «Латинское слово cultura, означающее «возделывание», «воспитание», «образование», «развитие», происходит от слова cultus — «почитание», «поклонение», «культ». Это указывает на религиозные корни культуры». (Основы социальной концепции Русской православной церкви. Гл. XIV.Светские наука, культура, образование, 2000 [https://mospat.ru/ru/documents/social-concepts/xiv/, доступ от 20.11.2017]).

40. *Бородина А.В.* Основы православной культуры: Мир вокруг и внутри нас. 2 класс. Пособие для учителей. М.: Экзамен, 2010. С. 5.

что *религиозное образование* надо отличать от *религиоведческого* и относит ОРКСЭ к так называемому *религиозно-культурологическому образованию*, которое «реализуется с целью изучения определенной традиции, культуры, так как она принята и понимается в соответствующей религиозной организации»[41].

Неоднократно отмечалось, что концепция ОРКСЭ крайне противоречива и представляет собой попытку совместить моральное и патриотическое воспитание с религиозной индоктринацией[42]. Продвижение этой непродуманной концепции вызывает серьезные опасения. Е. Лисовская и В. Карпов, проанализировав данные исследований в четырех, преимущественно мусульманских, регионах России — Татарстане, Дагестане, Кабардино-Балкарии и Башкирии, пришли к выводу, что «содержанием предмета „Основы православной культуры“ становится религиозная нетерпимость», и что дальнейшие попытки десекуляризации государственной школы «сверху» могут привести к росту этно-религиозной напряженности[43]. Федор Козырев, автор ряда работ, посвященных «гуманитарному подходу» к преподаванию религии, также говорит о серьезных рисках на пути реализации религиозного образования в России, прежде всего — исключительная политизация вопросов, связанных с религией, низкие стандарты гражданского поведения и отсутствие развитой современной образовательной теории и методологии[44].

Тем не менее, несмотря на негативные оценки экспертов и общественное мнение, постоянно поднимается вопрос о расширении курса ОРКСЭ на другие классы средней школы. С этой целью в 2015 в программу общего среднего образования была введена новая предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР):

41. *Метлик И.В.* Новое об изучении религии и воспитании школьников в Законе «Об образовании в Российской Федерации» // Воспитание школьников. 2014. №7. С. 24–35. [http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=2876, доступ от 20.11.2017].

42. Willems, J. (2007) “Fundamentals of Orthodox Culture (FOC): A New Subject in Russia’s Schools”, *British Journal of Religious Education* 29(3): 236; Glanzer, P.L. (2005) “Postsoviet Moral Education in Russia’s State Schools: God, Country and Controversy”, *Religion, State & Society* 33(3); Halstead, J. (1994) “Moral and Spiritual Education in Russia”, *Cambridge Journal of Education* 24: 423–438; *Ожиганова А.* Битва за школу. Модернизаторы и клерикалы.

43. Lisovskaya, E., Karpov, V. (2010) “Orthodoxy, Islam, and the Desecularization of Russia’s State Schools”, *Politics and Religion* 3: 277.

44. Kozyrev, F., Fedorov, V. (2006) “Religion and Education in Russia: Historical Roots, Cultural Context and Recent Developments”, in R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J.-P. Willaime (eds) *Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*, p. 188. Hamburg.

> предметная область ОДНКНР является логическим продолжением предметной области ОРКСЭ и в её рамках возможна реализация учебных предметов, учитывающих региональные, национальные и этнокультурные особенности народов Российской Федерации[45].

В настоящее время введение факультативов и дополнительных предметов в рамках ОДНКНР происходит по усмотрению школы. Например, в некоторых школах появился предмет «Истоки» (авторы: А.В. Камкин, проф. Вологодского государственного университета, и И.А. Кузьмин), «направленный на присоединение детей к базовым духовным, нравственным и социокультурным ценностям России»[46], который заменил обычный для начальных классов предмет «Окружающий мир». В ряде регионов в качестве факультатива в 10-11-х классах преподается предмет «Нравственные основы семейной жизни», написанный екатеринбургским священником Д. Моисеевым и монахиней Ниной (Крыгиной). Однако постоянно поднимается вопрос о введении преподавания религии по всех классах средней школы с 1-го по 11-ый в качестве обязательного федерального компонента.

Таким образом, несмотря на принципиально отличный от западных стран контекст, появление уроков религии в российской школе поднимает те же вопросы, которые обсуждаются в рамках дискуссии о религиозном образовании на Западе. Какие цели преследует школьный курс религии: воспитание или приобретение новых знаний? Как педагогическая теория и практика обеспечивает нейтральность или ангажированность преподавания религии в школе? Наличие в школьной программе разных предметов (модулей), представляющих различные религиозные традиции, связывается с конфессиональным курсом (*обучение религии*) и стремлением соблюсти права учащихся на свободу вероисповедания. Чем оправдано разделение класса на группы на уроках ОРКСЭ, если декларируется нейтральность (светскость) этого предмета? Поборники ОРКСЭ объясняют такое разделение стремлением к «более глубокому изучению религиозной культуры». Однако по своей концепции ОРКСЭ является скорее направлением воспитательной работы, целью которой является «социокультурная компетентность», а не обычным школьным предметом, направленным на приобретение новых знаний.

45. Об изучении предметных областей ОРКСЭ и ОДНКНР, письмо Минобрнауки РФ № 08-761 от 25 мая 2015 года.

46. Стержневая основа истоковедения// Сайт ИД «Истоки» [http://www.istoky-co.ru/osnova.php, доступ от 20.11.2017].

Несмотря на свою актуальность, проблема преподавания религии в школах крайне редко освещается в российских массмедиа. В телепередаче «Тем временем», вышедшей на канале «Культура» в декабре 2014 года, была предпринята едва ли не единственная попытка организовать публичную дискуссию на эту тему. В ходе беседы о перспективах расширения преподавания религии на все классы средней школы, с 1-го по 11-й, глава Патриаршей комиссии по вопросам семьи, материнства и детства и влиятельный московский священник Дмитрий Смирнов заявил, что «изучение религии должно стать основным предметом, стержнем школьной программы». Его оппоненты — директор музея-усадьбы «Останкино» Геннадий Вдовин и математик, педагог, член-корреспондент Академии образования Александр Абрамов — высказались категорически против этой идеи, отметив огромное количество проблем и рисков, связанных с продвижением преподавания религии в российской школе[47].

Эта дискуссия выявила радикальное расхождение мнений по вопросу о том, нужны ли, в принципе, специальные уроки, посвященные религии, или они бесполезны и даже вредны. Кроме того, в ходе этой передачи обнаружилась недостаточная осведомленность приглашенных экспертов в современных концепциях религиозного образования и идущей вокруг них полемики.

Стоит отметить, что «Толедские принципы» до сих пор не переведены на русский язык и остаются малоизвестными для российской аудитории, так же как и другие основополагающие документы, в частности, «Дорожные знаки — политика и практика преподавания знания о религиях и нерелигиозных мировоззрениях в межкультурном образовании» (2014) и материалы крупнейших международных проектов, таких как *REDCo* (*European Research Projecton Religion in Education*)[48] и *TRES* (*Network on Teaching Religion in a Multicultural European Society*)[49].

47. Основы православной культуры — в светскую школу? // Телеканал «Культура». 23.12.2014 [http://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20905/episode_id/1152662/video_id/1113162/viewtype/picture/, доступ от 20.11.2017].

48. Полное название проекта: «Религия в образовании. Вклад в диалог или фактор конфликта в трансформирующихся обществах европейских стран?» В его разработке принимали участие представители 9 европейских исследовательских центров (проф. В.Вайссе, Университет Гамбурга; проф. Р. Джексон, Университет Уорика и др) См.: Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries? Final activity Report (2009) [http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/123869721EN6.pdf, доступ от 20.11.2017].

49. TRES — это европейская сеть академических институтов и других профессиональных организаций, занимающихся вопросами преподаванием религии в академи-

В этом специальном номере мы собрали несколько текстов, затрагивающих всю эту сложную проблематика с разных сторон и с разных позиций.

Марианна Шахнович в статье «Религия в школе: современный европейский ландшафт» знакомит читателя с современными подходами к преподаванию знания о религии в странах Западной Европы. Автор отмечает, что наличие огромного множества концепций обусловлено не только ростом религиозного разнообразия современных западных обществ, но также плюрализмом мнений при оценке этого разнообразия. Особое внимание Шахнович уделяет критике термина «религиозное образование» (*religious education*), отмечая его неоднозначность, особенно при переводе на русский язык, и, следовательно, опасность неверных толкований.

Статья Тима Йенсена посвящена практике религиозного образования в скандинавских странах, прежде всего, в Дании. Автор высказывает мнение, что концепция «Толедских принципов» сильно переоценена и на деле представляет собой лишь способ *обуздания* или *приручения* религии (особенно это касается ислама). Йенсен выступает с резкой критикой современных подходов к преподаванию религии в государственных школах, отмечая, что религиозное образование чрезмерно политизировано и зачастую используется в качестве оружия в продолжающихся культурных войнах.

Дмитрий Шмонин также подвергает критике, концепцию преподавании религии, представленную в «Толедских принципах». Однако, в противоположность Йенсену, он говорит о важности духовного воспитания посредством религии и предлагает обратиться к теологии как «направлению гуманитарного знания и религиозно-философской теории образования».

Виктор Шнирельман в статье «Религиозная культура или приглашение в религию — чему учат новые учебники?» анализирует российские учебники по предмету «Основы религиозных культур и светской этики». В статье рассматриваются как самые первые издания 1990-х годов (учебники «Основы православной культуры» А. Бородиной и Л. Шевченко), так и более поздние — учебники издательств «Просвещение», «Дрофа» и «Русское слово», по которым российские школьники учатся в настоящее время. Автор приходит к выводу, что содержание учебников не соответ-

ческом контексте. Проект объединяет все страны Евросоюза и страны, ассоциированные с ним. Координаторм проекта является Центр религиозного образования Университета Вены. Teaching Religion in a Multicultural European Society website [https://www.tres-network.eu/about-tres/, доступ от 20.11.2017].

ствует культурологической направленности предмета, о которой заявляют их составители.

Статья Татьяны Прониной посвящена опыту преподавания ОРКСЭ в школах Тамбовской области, где более 90% учеников ежегодно выбирает для изучения модуль «Основы православной культуры». Автор представляет результаты независимого комплексного исследования, проводившегося сотрудниками Центра религиоведческих исследований Тамбовского университета, и показывает, чем обусловлен выбор модуля и как оценивают учителя и родители результаты освоения 4-классниками этого предмета.

В статье Лейлы Алмазовой рассказывается о преподавании религии в Республике Татарстан в контексте возрождения ислама в этом регионе. Автор обращает внимание, что в то время как руководство республики отказалось от преподавания «религиозных» модулей ОРКСЭ в пользу «светских» (в Татарстане школьники изучают только «Основы светской этики» или «Основы мировых религиозных культур»), расширяется практика изучения ислама в мусульманских детских садах, летних лагерях, образовательных центрах при мечетях и общеобразовательных мусульманских школах.

Мы надеемся, что публикации, представленные в этом номере, станут важной частью продолжающей дискуссии о преподавании знания о религии в государственной школе.

Библиография / References

Бородина А.В. Основы православной культуры: Мир вокруг и внутри нас. 2 класс. Пособие для учителей. М.: Экзамен, 2010.

Дубин Б. Вера большинства // Монтаж и демонтаж секулярного мира / под ред. А. Малашенко, С. Филатова. М.: РОССПЭН, 2014.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / под ред. А.Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М.: Просвещение, 2009. С. 7.

Метлик И.В. Новое об изучении религии и воспитании школьников в Законе «Об образовании в Российской Федерации» // Воспитание школьников. 2014. №7 С. 24–35. [http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=2876, доступ от 20.11.2017].

Ожиганова А. Битва за школу. Модернизаторы и клерикалы // Неприкосновенный запас. 2016. № 106(2) [http://www.nlobooks.ru/node/7253, доступ от 20.11.2017].

Ожиганова А.А. Вызовы ОРКСЭ или Как укротить монстра // Академическое исследование и концептуализация религии в XXI веке: традиции и новые вызовы : сб. материалов IIIконгр. рос. исследователей религии, в6 т., т. 4. Владимир: Аркаим, 2016. С. 288–309.

Основы социальной концепции Русской православной церкви. Гл. XIV.Светские наука, культура, образование, 2000 [https://mospat.ru/ru/documents/social-concepts/xiv/, доступ от 20.11.2017].

Asad, T., Brown, W., Butler, J., Mahmood, S. (2009) *Is Critique Secular? Blasphemy, Injury, and Free Speech*. Berkeley: University of California Press.

Borodina, A.V. (2010) *Osnovy pravoslavnoĭ kul'tury* [Foundations of Orthodox culture], Grade 2, Teacher's Manual. Moscow: Ekzamen.

Daniliuk, A.I., Kondakov, A.M., Tishkov, B.A. (eds) (2009) *Kontseptsiia dukhovno-nravstvennogo razvitiia i vospitaniia lichnosti grazhdanina Rossii* [*The concept of spiritual and moral development and the education of the character of the citizen of Russia*]. Moscow: Prosveshchenie.

Dinham, A. (2015) "Public Religion in an Age of Ambivalence: Recovering Religious Literacy after a Century of Secularism", in L.G. Beaman, L. Van Arragon (eds.) *Issues in Religion and Education. Whose Religion?* International Studies in Religion and Society. Volume 25. Leiden, Boston: Brill.

Dubin, B. (2014) "Vera bol′shinstva" ["The belief of the majority"], in A. Malashenko, S. Filatov (eds) *Montazh i demontazh sekuliarnogo mira*. Moscow: ROSSPEN.

Education and Training Monitor (2016) Vol.2. Germany. European Commission [http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-de_en.pdf, accessed on: 10.08.2017].

Glanzer, P.L. (2005) "Postsoviet Moral Education in Russia's State Schools: God, Country and Controversy", *Religion, State & Society* 33(3): 207–222.

Gravel, St. (2015) "Impartiality of Teachers in Quebec's Non-Denominational Ethics and Religious Culture Program", in L.G. Beaman, L. Van Arragon (eds) *Issues in Religion and Education. Whose Religion?* International Studies in Religion and Society. Volume 25, pp. 367–388. Leiden, Boston: Brill.

Grelle, B. (2015) "Neutrality in Public School Religion Education: Theory and Politics", in L.G. Beaman, L. Van Arragon (eds.) *Issues in Religion and Education. Whose Religion?* International Studies in Religion and Society. Volume 25. Leiden, Boston: Brill.

Halstead, J. (1994) "Moral and Spiritual Education in Russia", *Cambridge Journal of Education* 24: 423–438.

Hoverd, W., LeBrun, E., Van Arragon, L. (2013) *Religion and Education in the Provinces of Quebec and Ontario* [http://religionanddiversity.ca/media/uploads/religion_and_education_in_the_provinces_of_quebec_and_ontario_report.pdf, accessed on: 10.08.2017].

Jackson, R. (2014) *Signposts — Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*. Council of Europe.

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

Köllner, T. (2016) "Patriotism, Orthodox Religion and Education: Empirical Findings from Contemporary Russia", *Religion, State and Society* 44(4): 366–386.

Kozyrev, F., Fedorov, V. (2006) "Religion and Education in Russia: Historical Roots, Cultural Context and Recent Developments", in R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J.-P. Willaime (eds) *Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*. Hamburg.

Lisovskaya E., Karpov V. (2010) "Orthodoxy, Islam, and the Desecularization of Russia's State Schools", *Politics and Religion* 3: 276–302.

Ministere de l'education nationale (2016) [http://www.education.gouv.fr/cid195/les-chiffres-cles.html, accessed on 20.11.2017].

Metlik, I.V. (2014) "Novoe ob izucheni religii i vospitanii shkol′nikov v Zakone 'Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii'"[" What is new about the study of religion and edu-

cation of schoolchildren in the law 'On Education in the Russian Federation'"], *Vospitanie shkol'nikov* 7: 24–35 [http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=2876, accesed on 20.11.2017].

Ozhiganova, A. (2016) "Bitva za shkolu. Modernizatory I klerikaly" ["The battle for school. Modernizers and clerics"], *Neprikosnovennyi zapas* 106(2) [http://www.nlobooks.ru/node/7253, accessed on 20.11.2017].

Ozhiganova, A.A. (2016) "Vyzovy FRCSE ili Kak ukrotit' monstra" ["FRCSE challenges or How to tame a monster?"], in *Akademicheskoe issledovaniei kontseptualizatsiia religii v XXI veke: traditsii i novye vyzovy: sbornik*, Vol. 4, pp. 288–309. Vladimir: Arcaim.

Osnovy sotsial'noi konseptsii Russkoi pravoslavoi tserkvi [The Basic Social Concept of the Russian Orthodox Church] (2000) Ch. XIV. Secular science, culture, education [https://mospat.ru/ru/documents/social-concepts/xiv/, accessed on 20.11.2017].

Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries? Final Activity Report (2009) [http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/123869721EN6.pdf, accessed on 20.11.2017].

Religion, Cooperation and Conflict in Diverse Societies (2017) Program of the 34th ISSR Conference, 4-7 July, Lausanne.

Teaching Religion in a Multicultural European Society website [https://www.tres-network.eu/about-tres/, accessed on 20.11.2017].

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

Van Arragon, L. (2015) "Religion and Education in Ontario Public Education: Contested Borders and Uneasy Truces", in L.G. Beaman, L. Van Arragon (eds) *Issues in Religion and Education. Whose Religion?* International Studies in Religion and Society. Volume 25, p. 34–58. Leiden, Boston: Brill.

Willems, J. (2007) "Fundamentals of Orthodox Culture (FOC): A New Subject in Russia's Schools", *British Journal of Religious Education* 29(3): 229–243.

Zine, J. (2008) *Canadian Islamic Schools: Unravelling the Politics of Faith, Gender, Knowledge and Identity*. Toronto: University of Toronto Press.

Марианна Шахнович

Религия в школе: современный европейский ландшафт

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-30-45

Marianna Shakhnovich

Religion in School: The Current European Landscape

Marianna M. Shakhnovich — Department of Philosophy of Religion and Religious Studies, Saint Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia). m.shakhnovich@spbu.edu

This article treats the main forms and principles, as well as theoretical and methodological approaches to what is called "Religious Education" in modern Europe, and the basic principles of its implementation in the context of the contemporary policy of "Europeanization" of school education in general. In this connection documents and recommendations of international European organizations are considered. The author points out that the main approaches, principles and content of "religious education" in different countries are determined, first of all, by the legislation in the field of church and state relations and by the organization of the school educational system, cultural and historical factors, and also the political context. On the basis of this criterion, the article identifies four main types of "religious education" in the countries of modern Europe. The author draws attention to various methodological approaches in the teaching of religion, based on exclusivism, inclusivism and pluralism in assessing contemporary religious diversity in Europe. Particular attention is paid to the interpretative approach.

Keywords: Religious Education, Europeanization, teaching about religions, interpretative approach.

В последние двадцать лет дискуссии о месте и роли религии в государственной школе идут в странах Европы на разных уровнях, от международных организаций и политических институтов (Совет Европы, Европейский Союз, ОБСЕ)

Шахнович М. Религия в школе: современный европейский ландшафт // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2017. №4. С. 30–45.

Shakhnovich, M. (2017) "Religion in School: Current European Landscape", *Gosudarstvo, religiia, tserkov' v Rossii i za rubezhom* 35(4): 30–45.

до школьных попечительских советов, информация о них выплескивается в средства массовой информации и продолжается в социальных сетях. По этому вопросу нет единодушия, как в обществе, так и у политиков и экспертов. Одни полагают, что преподавание каких бы то ни было знаний о религии в школе является анахронизмом, другие считают, что в современной поликультурной Европе оно необходимо, и весь вопрос в том, в какой степени в этот процесс могут быть включены сами религиозные объединения. Охватить в одной статье все аспекты этой широкой дискуссии, включая ее философские, социальные и культурные аспекты, невозможно, поскольку каждый из этих аспектов заслуживает отдельного рассмотрения[1]. Поэтому мы здесь останавливаемся на ключевых характеристиках того, что в современной Европе называют «религиозным образованием», и на некоторых базовых принципах его осуществления в контексте современной политики «европеизации» школьного образования в целом[2].

Для обозначения всех форм передачи знаний о религии в школьном образовательном пространстве в большинстве европейских стран в педагогической теории и практике используется именно этот термин — «религиозное образование» (*religious education*). Однако учитывая амбивалентность его значения (ср.: *religious studies*), эксперты добавляют дополнительные характеристики для указания его содержательных особенностей, например: «внеконфессиональное религиозное образование», «конфессиональное религиозное образование», «инклюзивное религиозное образование» и т. п. В документах международных европейских организаций термин «религиозное образование» не используется. Так, в документах Совета Европы употребляются выражения «религиозное измерение межкультурного диалога в образовании» или «религиозное измерение межкультурного образования». Роберт Джексон (Уорикский университет, Великобритания), возглавлявший в течение многих лет различные общеевропейские проекты в области образования, отмечает, что термин *religious education* не употребляется в документах Совета Европы из-за его двойственности. По его мнению, этот тер-

1. См. например: *Степанова Е.А.* Религия и образование в Европе: дебаты о взаимной совместимости // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2011. №92(3). С. 6–15.

2. Хотя Россия была участником этой дискуссии и процесса выработки европейских документов, российский кейс в данной статье не рассматривается; ему посвящены другие статьи данного выпуска.

мин может быть использован как для «религиозного понимания» (*religious understanding*), то есть религиозного инструктирования или религиозного воспитания, осуществляемого через религиозную практику и соответствующее обучение, так и для обозначения общего инклюзивного или интегративного преподавания «понимания религии/религий» (*understanding religion/s*)[3].

Интересно, что и дополнительные характеристики «религиозного образования», такие как «конфессиональное» и «неконфессиональное», в разных странах понимаются по-разному, в зависимости от национального политического и правового контекста, а также сложившейся образовательной практики. На это, например, указывает Питер Шрайнер (Мюнстерский университет, Германия). Он пишет:

> То, что понимается под «конфессиональным религиозным образованием» в одной стране, принципиально отличается от того, как оно понимается в другой, и в концептуальной, и в практической перспективе. 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[4].

Основные подходы, принципы и содержание «религиозного образования» в разных странах определяются, прежде всего, законодательством в области церковно-государственных отношений[5] и организации системы школьного образования, культурно-историческими факторами, а также политическим контекстом. В многообразии типов осуществления школьного преподавания в области религии в странах современной Европы можно выделить четыре основных, используя в качестве критерия законодательно утвержденные принципы церковно-государственных отношений и отношения школы и церкви.

Первый тип — отсутствие «религиозного образования» в государственных школах на основе юридически закрепленного от-

3. Jackson, R. (2016) "Inclusive Study of Religions and World Views in Schools: *Signposts* from the Council of Europe", *Social Inclusion* 4(2): 16.
4. Schreiner, P. (2015) "Religious Education in European Context", in J. Berglund, T. Lunden, P. Strandbrink (ed.) *Crossing and Crosses. Borders, Education, and Religious in Nothern Europe*, p. 147. Berlin/Boston: De Gruyter.
5. См. например: Мировой опыт государственно-церковных отношений / под. ред. Н.А. Трофимчука. М.: РАГС, 1998.

деления школы от церкви. Примером этого является образовательная система большинства департаментов Франции, в которой с 1882 года государственные школы отделены от церкви, в то время как в департаментах Нижний и Верхний Рейн (Эльзас) и Мозель католическое, протестантское и иудейское религиозное обучение исторически включено в школьную программу[6]. Тем не менее, начиная с конца 1980-х гг. после двух докладов (*P. Joutard*, 1989 г. и *R. Debray*, 2002 г.)[7], подготовленных по инициативе Министерства образования, во Франции было принято решение об углублении освещения религиозных вопросов в школьной программе путем преподавания знаний о религии в рамках истории, прежде всего, истории древнего мира и Средних веков[8]. В Нидерландах, где церковь также отделена от государства, государственные (муниципальные) начальные школы не предлагают никакого обучения в области религии, однако программы частных начальных школ, в которых учится большое количество детей, утверждаются в соответствии с решениями управляющих советов, и эти школы разделяются по отношению к религии (католические, протестантские, иудейские, гуманистические). Государство никак не контролирует образовательные программы в области религии в этих школах. Эксперты отмечают, что в последние годы существующая в Нидерландах модель частной начальной школы как конфессионально ориентированной переживает существенную трансформацию, связанную с тем, что в эти школы приходят дети из семей с иной религиозной принадлежностью[9].

6. Hourmant, L., Willaime, J.-P. (2014) "L'enseignement religieux dans les écoles publiques d'Alsace-Mosell: évolutions et défis", J.-P. Willaime (ed.) *Ledéfi de l'enseignement des faits religieux à l'école : réponses européennes et québécoises*, pp. 309–330. Paris: Riveneuve éditions.

7. Joutard, P. (1989) *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*. http://www.education.gouv.fr/cid2024/l-enseignement-du-fait-religieux-dans-l-ecole-laique.html, accessed on 14.08.2017]; Debray, R. (2002) *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale* [http://www.education.gouv.fr/cid2025/l-enseignement-du-fait-religieux-dans-l-ecole-laique.html, accessed on 14.08.2017]; См.: Carpentier, J. (2004) "L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France", *Cahiers d'histoire* 93: 79–92.

8. Willaime, J.-P. (2007) "Teaching Religious Issues in French Public Schools. From Abstantionist Laïcité to a Return of Religion to Public Education", in R. Jackson, M. Siebren, J.-P. Willaime (eds) *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, pp. 87–101. Münster: Waxmann.

9. Spinder, H. (2000) "The Netherlands", in P. Schreiner (ed.) *Religious Education in Europe: A Collection of Basic Information about RE in European Countries*, pp. 119–120. Münster: Comenius Institut.

Второй тип «религиозного образования» характеризуется тем, что государство делегирует его осуществление в государственных школах исключительно представителям религиозных объединений. Это классический вариант конфессионального образования или катехизации; он существует в Польше, Ирландии и Италии. Так, Конституция Италии утверждает разделение церкви и государства, однако это не касается государственной образовательной системы. Нормативное основание католического конфессионального религиозного обучения в государственных школах Италии составляют Конкордат 1984 г., подписанный в Риме на Вилле Мадама, и соответствующий государственный закон 1985 г., в котором говорится о том, что Итальянская Республика, признавая ценность религиозной культуры и принимая во внимание тот факт, что принципы католицизма являются частью исторического наследия итальянского народа, обеспечивает преподавание католической религии в государственной образовательной системе на всех уровнях, исключая университетский[10]. При этом религиозное образование является добровольным: тем, кто не хочет посещать религиозное обучение, предлагается использовать это время для индивидуальных занятий по другим предметам под руководством преподавателя или самостоятельно. В последние годы в Италии получает все большее распространение инициатива по введению в качестве альтернативы для нежелающих посещать уроки католической религии курса по истории религий[11].

Третий тип — «религиозное образование», осуществляемое исключительно государством. Обычно считается, что эта модель характерна для стран Северной Европы. Так, в Швеции, начиная с 1969 года, контроль за «религиозным образованием» в начальной школе перешел государственным структурам, которые определяют цели и содержание преподавания, которое, как декларируется, имеет некофессиональный характер. Несмотря на то, что у Церкви Швеции был статус государственной вплоть до 2000 г., по закону об образовании она не имела и не имеет права вмешиваться в образовательный процесс ни в какой форме. Тем не менее, некоторые эксперты считают, что на практике «религиозное образование» в странах Северной Европы сохраняет свой конфес-

10. Baseline Study of Religious Education in Italy [https://agora.grial.eu/iersproject/files/2016/05/Baseline_Study-RE-in-Italy_April-2016.pdf, accessed on 15.07.2017]

11. Giorda, M.C. (2013) "Religious Education in Italy. Themes and Problems", in A. Jödicke *Religious Education Politics, the State, and the Society*, pp. 177–197. Würtzburg: Ergon-Verlag.

сиональный характер и «замариновано» в евангелической лютеранской традиции[12]. Это касается не только Швеции, но и Норвегии[13], в которой с 2012 года церковь отделена от государства, и Дании, в которой сохраняется государственная церковь (хотя еще в Конституции 1849 г. законодательно закреплена свобода вероисповедания). Церковь Дании, главой которой считается королева Маргрете II, официально не контролирует школьное образование, содержание которого разрабатывается в рамках государственной системы. Однако существует школьный предмет «Христианское знание» (*Kristendomskundskab*), в рамках которого осуществляется «религиозное образование», опирающееся в основном на евангелическо-лютеранское вероучение[14].

Четвертый тип — «религиозное образование», осуществляемое государством в сотрудничестве с религиозными объединениями (Австрия, Бельгия, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Испания и др.) на основе различных форм законодательно закрепленных церковно-государственных отношений и существующей образовательной системы. Чаще всего этот тип «религиозного образования» является конфессиональным и обязательным, по крайней мере, для начальной школы. Его нередко называют «смешанным», так как очень часто даже в случае официального декларирования «внеконфессионального» подхода и добровольного выбора самого этого предмета, обучение, тем не менее, оказывается окрашено чертами конфессионализации. В некоторых странах в государственных (муниципальных) школах светским учителям, преподающим предметы, относящиеся к «религиозному образованию», требуется разрешение соответствующих религиозных организаций на их преподавание (Германия, Латвия, Финляндия).

Школьное образование Великобритании приобрело современный вид в результате реформы 1988 г., которую провело правительство консерваторов, озабоченное, по мнению Уильяма Кея

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

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

14. См. подробную статью Т. Йенсена в этом номере, а также: Jensen, T., Kjeldsen, K. (2013) “Religion Education — Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present”, *Temenos* 49(2): 185–223. См. также: *Йенсен Т.* Концептуализация (и) религии в религиозном образовании (РО) в школах по отношению к концептуализации(ям) «религии» в академическом изучении религии // Академическое исследование и концептуализация религии в XXI веке: традиции и новые вызовы. Владимир: Аркаим, 2016. Т. 7. С. 19–20.

(Тринити Колледж, Уэллс, Великобритания), «сохранением государственных денег путем сокращения полномочий местных органов образования»[15]. Система выделения правительственных грантов привела к тому, что государство получило право инспектировать получающие их школы, даже если это церковные школы, и тем самым оказывать влияние на содержание учебных программ, в том числе и в области «религиозного образования». Особенность британской модели «религиозного образования» заключается в том, что оно выведено за пределы государственного учебного плана, в который включены девять основных предметов (математика, английский язык, естествознание, история, география, информатика, музыка, искусство и физкультура). «Религиозное образование» относится к т. н. «базовому учебному плану», который может регулироваться на местном уровне локальными образовательными советами, образующими специальные консультативные советы по «религиозному образованию», в которые входят представители местных религиозных объединений, прежде всего, христианских, представители учительского сообщества и представители местных властей. В Акте о реформе образования 1988 г. указывалось, что школьные учебные планы по «религиозному образованию» должны отражать тот факт, что основной религиозной традицией в Великобритании является христианство, однако необходимо принимать во внимание вероучения и практики других, наиболее распространенных в стране религий. В 2014 году правительственный Департамент образования страны опубликовал официальное распоряжение, в котором указывалось, что все школы обязаны способствовать «духовному, моральному, социальном и культурному развитию учащихся» на основе «фундаментальных британских ценностей», предполагающих «демократию, верховенство закона, личную свободу, взаимное уважение и толерантность к тем, кто имеет другие убеждения и верования»[16].

Указанные четыре типа «религиозного образования» связаны с различными подходами в оценке существующего религиозного разнообразия. Первый подход — эксклюзивизм, на него опираются наиболее консервативные сторонники конфессионального религиозного образования. Каждая религия претендует на исклю-

15. Kay, W.K. (2010) "Religious Education in Great Britain", in E. Almén, H.C. Øster (eds) *Religious Education in Great Britain, Sweden and Russia: Presentations, Problem Inventories and Commentaries / Linköping Studies in Religion and Religious Education* 1: 40.

16. Jackson, R. "Inclusive Study of Religions and World Views in Schools: *Signposts* from the Council of Europe", p. 20.

чительное право на истину. Точка зрения католической церкви: *extra ecclesiam nulla salus*, или позиция протестантских конфессий, опирающихся на слова из Деяний апостолов (4:12): «...нет другого имени под небом, данного человекам, которым надлежало бы спастись», в этом смысле ничем не отличаются. С точки зрения приверженцев этого подхода изучение иных религиозных традиций в рамках «религиозного образования» если и стоит, то только с целью углубления понимания своей собственной веры[17]. Второй — инклюзивизм. Эта позиция предполагает, что разные религии представляют различные культурные формы единого процесса. Это мнение свойственно феноменологическому религиоведению, связанному с протестантской теологией[18]. Инклюзивизм присутствует в учебных программах и учебниках по «религиозному образованию» конфессионального или «смешанного типа»[19]. Ему противостоит плюрализм, который предполагает, что каждая религия является уникальной и должна рассматриваться как один из путей к познанию божественной истины. В целом, плюралистический подход в «религиозном образовании» используется как в его неконфессиональной форме (сравнительное религиоведение или история религий), так и в конфессиональной, в последнем случае, во многом, опираясь на учение протестантского теолога Джона Хика, который выделял два способа осуществления религиозного опыта, проявляющиеся в различных религиозных традициях: восприятие Бога как личности и восприятие его как Абсолюта или безличной высшей реальности. Таким образом, каждый божественный образ, по его мнению, представляет Вечное начало, «воспринятое через призму отдельной религиозной традиции». Хик указывал, что религиозная история человечества выражается, прежде всего, в том, что свойственно всем религиям вместе — в религиозной вере. Поэтому возможен плюралистический эмпатический подход в «религиозном образовании» как процесс проникновения «от веры к вере»[20], обеспечивающий межрелигиозный диалог.

17. См.: Jackson, R. (2004) *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*, pp. 22–39. Routledge.

18. См.: *Шахнович М.М.* Феноменологическое религиоведение: история и метод // Miscellanea Humanitaria Philosophiae: Очерки по философии и культуре. К 60-летию профессора Ю. Н. Солонина. СПб., 2001. С. 301–308.

19. См.: Hobson, P., Edwards, J. (1999) *Religious Education in a Pluralist Society: The Key Philosophical Issues*, pp. 51–52. London, Portland, OR: Woburn Press.

20. Hick, J. (2004) *An Interpretation of Religion: Human Responses to the Transcendent*. 2 ed, pp. 233–235. Palgrave Macmillan.

Р. Джексон, один из наиболее влиятельных и авторитетных специалистов в области «религиозного образования», указывает, что начиная с середины 1960-х годов в Европе «плюрализация общества благодаря миграции» привела многих экспертов в области педагогики к мнению, что «фокус изучения религии в школах, полностью финансируемых государством, должен быть смещен от конфессионального обучения одной религии в сторону "неконфессионального", инклюзивного, плюралистического подхода, включающего, помимо изучения христианства и иудаизма, получение знаний о (*learning about*) религиях относительно новых меньшинств, таких как индуисты, сикхи и мусульмане»[21]. Плюралистический подход чаще всего сочетается с образовательным принципом «узнавать (получать знания) о религии» (*learning about religion*), в отличие от конфессионального инклюзивного подхода, связанного в той или иной степени с индоктринацией, религиозным инструктированием или получением религиозных компетенций, различные варианты которого используют образовательные принципы: *learning religion; learning into religion, learning from religion*. Плюралистический подход и образовательный принцип «получать знания о религии» в наибольше степени соответствуют тенденции к европеизации школьного «религиозного образования», получившей свое развитие в документах и проектах международных европейских организаций.

В 2000 г. в Лиссабоне Европейский Совет поставил перед странами Европейского Союза задачу повысить в течение ближайших десяти лет общеевропейскую конкурентную способность за счет создания самой динамичной в мире экономики, опирающейся на знания. На основании этой «Лиссабонской стратегии» были разработаны различные меры по улучшению качества и эффективности образования, как на национальных, так и на общеевропейском уровне, включая специальные решения Европейского Совета (2009) и Еврокомиссии (2012), рассматривающие интеграцию в образовании как важный фактор европейской интеграционной политики по развитию демократии, прав человека и воспитания уважения к другим народам и культурам. Таким образом, обновление системы образования стало рассматриваться как важный элемент процесса европеизации, требующего изменения национальных образовательных стандартов, учебных программ и системы под-

21. Jackson, R. "Inclusive Study of Religions and World Views in Schools: 'Signposts' from the Council of Europe", p. 15.

готовки преподавателей. В связи с этим был поднят вопрос о том, как в контексте европеизации образования рассматривать «религиозное образование»[22] с учетом национальных и конфессиональных особенностей преподавания в этой области, увеличивающегося религиозного разнообразия и, что самое главное, существующих различий в правовых нормах, обеспечивающих церковно-государственные отношения. В этом контексте речь может идти лишь о выработке самых общих принципиальных положений единого стандарта. Именно поэтому в документах Европейского Союза проблема «религия в школе» рассматривается с точки зрения развития принципов демократии, религиозной свободы и толерантности, а ключевыми словами являются выражения «межкультурный диалог» и «межкультурное образование».

В 2007 году в рамках Организации по безопасности и сотрудничеству в Европе специальный международный экспертный совет, созданный по инициативе Бюро по демократическим институтам и правам человека, подготовил документ «Толедские руководящие принципы преподавания знания о религиях и верованиях в государственных школах» (*Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*). Документ получил название по городу Толедо, историческому месту пересечения трех авраамических религий, в котором поэтому и было решено провести первое заседание совета. Интересно, что 1 апреля 2008 года «Толедские принципы» презентовали в Москве в Российском государственном гуманитарном университете. Выступая на презентации, один из членов экспертного совета Сильвио Феррари (Миланский университет) заявил, что миграционные процессы в Европе и связанный с ними рост плюрализма в сфере культуры и религии заставляет по-новому взглянуть на систему «религиозного образования»: «Если прежде обучение религии было, в основном, делом религиозных общин, то теперь роль государства принципиально возрастает: оно должно взять на себя не обучение религии, а систематическое знакомство школьников с основами разных религиозных традиций. Люди других религий и культур воспринимаются как “другие”, “чужие”, что приводит к межрелигиозному напряже-

22. Featherstone, K., Radaelli, C.M. (2003) *The Politics of Europeanization*. Oxford: Oxford University Press; Lawn, M., Sotiria, G. (2012) *Europeanizing Education. Governing a New Policy Space*. Oxford: Symposium; Schreiner, P. (2012) “Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspective”, *Religious Diversity and Education in Europe* 22: 216–264.

нию, появлению вредных стереотипов, вражде и может обернуться трагическими последствиями. Лучшее лекарство против этого яда — знание друг о друге»[23].

В документе говорится, что его цель — «содействие осознанию того, что растет религиозное разнообразие и возрастает роль религии в публичной сфере. Понимание этого базируется на двух основных принципах: во-первых, существует позитивная ценность преподавания, подчеркивающего уважение права *каждого* на свободу религий и убеждений, и во-вторых, *преподавание о религиях* и убеждениях может улучшить понимание и уменьшить пагубные стереотипы»[24]. Следует отметить, что «Толедские принципы» опираются исключительно на педагогический подход *learning about religion*, при этом указывают, что преподавание о религии и убеждениях не должно подрывать или игнорировать роль семьи и религиозных объединений по передаче духовных ценностей. Оно должно осуществляться квалифицированными преподавателями, имеющими приверженность к религиозной свободе, в духе взаимного уважения и взаимопонимания, на основе профессиональных стандартов и программ, разработанных в рамках открытых процедур. Выработка общих стандартов «религиозного образования» по-прежнему остается одним из самых сложных вопросов современного общеевропейского педагогического дискурса, прежде всего, в области педагогических подходов и формируемых компетенций, помимо базовых, связанных с правами личности и взаимоуважением.

В 2002 году в рамках программы Совета Европы по развитию межкультурного образования началось осуществление международного проекта «Вызовы межкультурного образования сегодня: религиозное разнообразие и диалог в Европе». В результате были подготовлены две книжки, в которых были представлены мнения различных экспертов по этому острому вопросу[25]. 2008 год был объявлен советом Европы годом межкультурного диалога. В на-

23. Презентация документа ОБСЕ «Толедские принципы преподавания знания о религиях» состоялась в Москве [http://www.blagovest-info.ru/index.php?ss=2&s=3&id=19760, доступ от 15.07.2017].

24. *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODHIR advisory council of experts on freedom of religion and belief* (2007), p. 11. Warsaw.

25. *The Religious Dimension of Intercultural Education*. Conference Proceedings, Oslo, Norway, 6 to 8 June 2004. Strasbourg: CE Publishing; Keast, J. (ed.) (2007) *Religious Diversity and Intercultural Education. Reference Book for Schools*. Strasbourg: CE Publishing.

чале апреля этого года в Страсбурге прошла публичная дискуссия «О религиозной составляющей межкультурного диалога: преподавание знаний о религиях и других убеждениях как вклад в развитие демократии, прав человека и межкультурного диалога», в которой приняли участие светские эксперты и представители религиозных объединений. В том же году была опубликована «Белая книга по межкультурному диалогу», а Комитет Министров Совета Европы принял «Рекомендации о религиозном измерении и нерелигиозных убеждениях в межкультурном образовании» (CM/Rec (2008) 12), в которых указывалось, что оно должно осуществляться в соответствии с целями воспитания демократической гражданственности, прав человека и уважения равного достоинства всех людей. 29 мая 2009 года в Осло был открыт ресурсный центр по межкультурному и межрелигиозному диалогу *European Wergeland Center* для концептуальной разработки содержания и методов обучения межкультурного образования в его религиозном измерении.

В 2014 году под эгидой Совета Европы и этого центра была опубликована книга «Дорожные знаки: Политика и практика преподавания о религиях и нерелигиозных мировоззрениях в межкультурном образовании»[26]. Она была написана Р. Джексоном на основе разработок возглавляемой им международной группы экспертов. Задача этой книги — устанавливая своеобразные «дорожные знаки», то есть определяя принципы и основные подходы к преподаванию, помочь учителям в практическом осуществлении рекомендаций Совета Европы в этой области. В ней говорится о важности изучения многообразия религий, в сочетании с необходимостью понимания каждой религии как особого социокультурного и психологического феномена, которую каждый учащийся должен постараться понять. Джексон подчеркивает, что это — очень сложная задача, так как преподавание осуществляется в самых разных образовательных контекстах. Большое внимание в связи с этим уделяется выработке единого терминологического аппарата, который не только не может содержать элементы «языка вражды», но должен максимально адекватно соответствовать задачам и принципам преподавания и формировать единый педагогический дискурс. Скажем, в книге указывается на необходимость очень четкого разделения «организованного» мировоззрения, к которому относятся, по мнению Джексона, религии и се-

26. *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Nonreligious Worldviews in Intercultural Education* (2014). Strasbourg: CE Publishing.

кулярный гуманизм, и индивидуального мировоззрения каждого. Индивидуальное мировоззрение в той или иной степени отражает «организованное мировоззрение», но является очень часто эклектичным, соединяя элементы разных представлений, вплоть до сочетания атеистической позиции с элементами христианской духовности и этики[27]. В целом книга «Дорожные знаки» опирается на интерпретативный подход в «религиозном образовании», разработанный самим Джексоном и широко применяющийся в Великобритании и в ряде других стран Европы преподавателями, прошедшими соответствующую переподготовку. По мнению Джексона, целью «религиозного образования» является не столько получение знаний, определяющих понимание религиозных и нерелигиозных мировоззрений, сколько формирование собственной позиции ученика на основе этих знаний.

На основе интерпретативного подхода в течение нескольких лет в середине 2000-х гг. под эгидой Совета Европы осуществлялся международный проект REDCo (*Religion in Education: A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*), в котором приняли участие эксперты из восьми стран, включая Россию, в основном представители различных религиозных объединений. Одним из ключевых выводов, сформулированных в результате проведенных исследований, стал вывод о том, что учащиеся 14-16 лет в трансформирующихся обществах признают необходимость мирного уважительного сосуществования в условиях мировоззренческого и религиозного разнообразия и, независимо от их религиозных или нерелигиозных убеждений, заинтересованы в получении знаний о религии в рамках школьного образования[28].

Однако интерпретативный подход поддерживают далеко не все эксперты, даже из числа тех, кто участвовал в выше упомянутых проектах Совета Европы. Так, профессор Питер Шрайнер из Мюнстера, участвовавший и в проекте REDCo, и в подготовке рекомендаций «Дорожные знаки», в одной из своих публикаций отмечал, что в документах Совета Европы «можно найти положения, касающиеся религии и образования, а также критерии и ожидания, связанные с преподаванием религии и концепциями

27. Jackson, R. “Inclusive Study of Religions and World Views in Schools: ‘Signposts’ from the Council of Europe”, p. 19.

28. Jackson, R., Weisse, W. (ed.) (2009) *Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict? The REDCo-project: Presentation to European Parlament*, p. 30–36. Hamburg.

религиозного образования, однако Совет Европы предпочитает педагогический подход “преподавание о религиях”, основанный на получении знаний. Другие модели “религиозного образования” он не принимает в расчет и не обсуждает»[29]. Шрайнер имеет в виду конфессиональное сепаративное (то есть разделяющее учеников по группам на основе выбора модуля) «религиозное образование», которое существует в Германии. В большинстве федеральных земель Германии ученики выбирают между католическим и протестантским конфессиональным «религиозным образованием» и альтернативными курсами по этике.

Наряду с критикой «справа» имеется, конечно, и критика «слева», представленная достаточно большой группой международных экспертов, считающих, что процесс европеизации образования должен способствовать внедрению светской дидактики в «религиозное образование» или замены его преподаванием религиоведения[30].

Даже самая общая и краткая картина современного состояния «религиозного образования» в Европе будет неполной, если не упомянуть активно развивающиеся сетевые проекты, обеспечивающие горизонтальное взаимодействие учителей, созданные специально для обмена опытом и обсуждения проблем. Это, прежде всего, — «Европейский форум учителей религиозного образования», «Координационная группа по религиозному образованию в Европе» и «Преподавание религии в мультикультурном европейском обществе», последний объединяет теологов и исследователей религии из 26 стран, сконцентрированных на интеграции теологии и религиоведения[31].

Подводя итоги этого краткого описания основных тенденций и проблем преподавания религии в школе в современной Европе, можно сказать, что они отражают не только увеличение религиозного разнообразия в Европе, но и плюрализм подходов к преподаванию об этом религиозном разнообразии, поддержанный европейскими международными политическими институтами,

29. Schreiner, P. “Religious Education in European Context”, p. 142.

30. Alberts, W. (2007) *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religion Approach*. Berlin: Walter de Gruyter; Jensen, T. (2010) “Scientific vs. Religious and Civic Aims of Religion Education: For European Critique of REDC”, *Religion and Education* 37(3): 218–222.

31. The European Forum for Teachers of Religious Education, https://www.efre.net; The coordinating group for religious education in Europe, https://www.cogree.com; Teaching Religion in a multicultural European Society https://www.tres-network.eu.

а также стремление этих институтов к укреплению через образование общеевропейской идентичности и общеевропейских ценностей, прежде всего, демократии, религиозной свободы и толерантности, в то время как в каждой стране в той или иной степени сохраняется специфический образовательный контекст.

Библиография/References

Йенсен Т. Концептуализация (и) религии в религиозном образовании (РО) в школах по отношению к концептуализации(ям) «религии» в академическом изучении религии // Академическое исследование и концептуализация религии в XXI веке: традиции и новые вызовы. Владимир: Аркаим, 2016. Т. 7.

Мировой опыт государственно-церковных отношений / под. ред. Н.А. Трофимчука. М.: РАГС, 1998.

Степанова Е.А. Религия и образование в Европе: дебаты о взаимной совместимости // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2011. №92(3). С. 6–15.

Шахнович М.М. Феноменологическое религиоведение: история и метод // Miscellanea Humanitaria Philosophiae: Очерки по философии и культуре. К 60-летию профессора Ю. Н. Солонина. СПб., 2001.

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

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

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

Carpentier, J. (2004) "L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France", *Cahiers d'histoire* 93: 79–92.

Featherstone, K., Radaelli, C.M. (2003) *The Politics of Europeanization*. Oxford: Oxford University Press.

Giorda, M.C. (2013) "Religious Education in Italy. Themes and Problems", in A. Jödicke *Religious Education Politics, the State, and the Society*, pp. 177–197. Würtzburg: Ergon-Verlag.

Hick, J. (2004) *An Interpretation of Religion: Human Responses to the Transcendent*. 2 ed. Palgrave Macmillan.

Hobson, P., Edwards, J. (1999) *Religious Education in a Pluralist Society: The Key Philosophical Issues*. London, Portland, OR: Woburn Press.

Hourmant, L.,Willaime, J.-P. (2014) "L'enseignement religieux dans les écoles publiques d'Alsace-Mosell: évolutions et défis", J.-P. Willaime (ed.) *Ledéfi de l'enseignement des faits religieux à l'école : réponses européennes et québécoises*, pp. 309–330. Paris: Riveneuve éditions.

Jackson, R. (2004) *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*. Routledge.

Jackson, R. (2016) "Inclusive Study of Religions and World Views in Schools: *Signposts* from the Council of Europe", *Social Inclusion* 4(2): 16.

Jackson, R., Weisse, W. (ed.) (2009) *Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict? The REDCo-project: Presentation to European Parlament*. Hamburg.

Jensen, T. (2010) "Scientific vs. Religious and Civic Aims of Religion Education: For European Critique of REDC", *Religion and Education* 37(3): 218–222.

Jensen, T. (2016) "Kontseptualizatsiia (i) religii v religioznom obrazovanii (RO) v shkolakh po otnosheniiu k kontseptualizatsii(iam) "religii' v akademicheskom izuchenii religii" ["Conceptualization (s) of religion in religious education (RO) in schools in relation to the conceptualization(s) of religion in the academic study of religion"], in *Akademicheskoe issledovanie i kontseptualizatsiia religii v XXI veke: traditsii i novye vyzovy*. T. 7. Vladimir: Arkaim.

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

Kay, W.K. (2010) "Religious Education in Great Britain", in E. Almén, H.C. Øster (eds) *Religious Education in Great Britain, Sweden and Russia: Presentations, Problem Inventories and Commentaries / Linköping Studies in Religion and Religious Education* 1: 40.

Keast, J. (ed.) (2007) *Religious Diversity and Intercultural Education. Reference Book for Schools*. Strasbourg: CE Publishing.

Lawn, M., Sotiria, G. (2012) *Europeanizing Education. Governing a new policy space*. Oxford: Symposium.

Schreiner, P. (2012) "Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspective", *Religious Diversity and Education in Europe* 22: 216–264.

Schreiner, P. (2015) "Religious Education in European Context", in J. Berglund, T. Lunden, P. Strandbrink (ed.) *Crossing and Crosses. Borders, Education, and Religious in Nothern Europe*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Shakhnovich, M.M. (2001) "Fenomenologicheskoe religiovedenie: istoriia i metod" ["Phenomenological religious studies: History and method"], in *Miscellanea Humanitaria Philosophiae: Ocherki po filosofii i kul'ture. K 60-letiiu professora Iu. N. Solonina*. SPb.

Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Nonreligious Worldviews in Intercultural Education (2014). Strasbourg: CE Publishing.

Spinder, H. (2000) "The Netherlands", in P. Schreiner (ed.) *Religious Education in Europe: A Collection of Basic Information about RE in European Countries*, pp. 119–120. Münster: Comenius Institut.

Stepanova, E.A. (2011) "Religiia i obrazovanie v Evrope: debaty o vzaimnoi sovmestimosti" ["Religion and education in Europe: The debate on mutual compatibility"], *Izvestiia Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 1. Problemy obrazovaniia, nauki i kul'tury* 92(3): 6–15.

The Religious Dimension of Intercultural Education. Conference Proceedings, Oslo, Norway, 6 to 8 June 2004. Strasbourg: CE Publishing.

Trofimchuk, N.A. (ed.) (1998) *Mirovoi opyt gosudarstvenno-tserkovnykh otnoshenii* [*The global experience of state-church relations*]. M.: RAGS.

Willaime, J.-P. (2007) "Teaching Religious Issues in French Public Schools. From Abstantionist Laïcité to a Return of Religion to Public Education", in R. Jackson, M. Siebren, J.-P. Willaime (eds) *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, pp. 87–101. Münster: Waxmann.

Тим Йенсен

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

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

Tim Jensen

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

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

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

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

Перевод с английского под редакцией Александра Агаджаняна.

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

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

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

Вводные замечания

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Религиозное образование: краткий обзор и терминология

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Мультиконфессиональное и неконфессиональное религиозное образование как ответ на перемены и вызовы

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Религиозное образование в Скандинавских странах[12]

Норвегия[13]

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

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

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

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

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

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

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

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

14. См. Ibid., p. 147.

Швеция[15]

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

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

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

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

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

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

Дания[17]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

20. Ср. Jensen, T. “Islam i bestemmelserne for religionsfaget i folkeskolen, gymnasieskolen og på HF”, p. 39, 41ff.

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

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

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

21. Ibid., p. 42–49.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Заключительные замечания

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

References

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Дмитрий Шмонин

«Толедские принципы» и теология в школе

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

Dmitry Shmonin

Toledo Principles and Theology in School

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

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

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

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

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

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

Шмонин Д. «Толедские принципы» и теология в школе // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2017. №4. С. 72–88.

Shmonin, Dmitry (2017) "Toledo Principles and Theology in School", *Gosudarstvo, religiia, tserkov' v Rossii i za rubezhom* 35(4): 72–88.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Юрген Хабермас предостерегает от такого упования:

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

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

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

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

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

20. Там же. С. 9.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

25. Там же. С. 310–311.

26. Там же. С. 311.

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

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

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

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

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

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

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

30. Там же. С. 72.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

35. Ibid.

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

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

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

Ю. Хабермас пишет:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Библиография / References

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Виктор Шнирельман

Религиозная культура или приглашение в религию — чему учат новые учебники?

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-89-118

Victor Shnirelman

Religious Culture or Invitation to Religion: What Are the New Textbooks About?

Victor Shnirelman — Institute of Ethnology and Anthropology, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). shnirv@mail.ru

School courses in the basics of religious cultures introduced recently into the Russian federal curriculum raise many questions: how and in what way religion can be taught in secular school; whether the course should be monoconfessional or based on comparative religious studies; what its goal should be teaching about religion or an invitation to religion; whether the course should be chosen with respect to ethnic background or whether it can be optional; whether it should be a short course or an extensive one covering the entire educational period; what the content of the textbooks should be; and precisely what values should be discussed and what the results of such an education should be. This article analyzes new textbooks covering the basics of Christian, Muslim, and Jewish cultures. It is shown that in contrast to their declared emphasis on culture, many textbooks invite users into religion. The author argues that the textbooks in "Foundations of Orthodox Culture" are closer to indoctrination than textbooks in other religious cultures. This is a result of stricter control of the ROC over the whole process. Indeed, nowadays the ROC is more interested in a growth in the number of believers than in churches, whereas the Muslims badly need mosques rather than new believers.

Keywords: Russia, religion, textbooks, religious culture, religious education, indoctrination.

Исчезновение государственного атеизма и возвращение православия поставило перед Русской православной церковью (РПЦ) непростую задачу — ведь формальный рост числа верующих резко расходился с их слабыми знаниями самого предмета веры, основных догматов учения[1], а также со слабой посещаемостью храмов. Неспособная своими силами обеспечить массовый приток православных верующих в храмы, церковь попыталась решить эту задачу с помощью общеобразовательной школы, где бы давалось моноконфессиональное образование, а выбор курса диктовался бы этнокультурной принадлежностью учащихся[2]. По мысли сторонников такого образования, речь должна была идти не столько о знакомстве с религией, сколько о «приобщении детей к религиозной духовно-нравственной традиции»[3], т. е. по сути, о навязывании детям религиозной веры и религиозного мировоззрения.

По определению специалистов, «религиозное образование — это, прежде всего, деятельность по трансляции религиозных доктрин, опыта, чувств, способов культовой практики»[4]. Но вопрос о том, как именно, в какой форме и с какой целью следует преподавать религиозную тематику в светской школе, до сих пор вызывает немало споров[5]. С учетом этих вопросов здесь и бу-

1. О «богословской некомпетентности» новых православных см.: *Фирсов С.Л.* Николай II. Пленник самодержавия. М.: Молодая гвардия, 2017. С. 494.

2. Подробно об этом см.: *Митрохин Н.* Клерикализация образования в России. К общественной дискуссии о введении предмета «Основы православной культуры» в программу средних школ. М.: ИИФ «СПРОС Конф ОП", 2005; Shnirelman, V.A. (2011) "Russian Christ: The Struggle of the Russian Orthodox Church to Introduce Religion into the Curriculum in the First Decade of the Twenty-First Century", *Journal of Educational Media, Memory and Society* 3(2): 1–22.

3. *Метлик И.В.* Религиозное образование в российской школе и проблема интеграции российского общества // Национальные интересы. 2009. № 4. С. 18–21; Меркурий. Уже давно настало время переходить от экспериментального к адекватному формату преподавания религиозных культур // Русская православная церковь. 27.01.2017 [http://www.patriarchia.ru/db/text/4792717.html, доступ от 20.11.2017].

4. *Зборовский Г.Е., Костина Н.Б.* К взаимодействию религиозного и светского образования в современных условиях // Социс. 2002. № 12. С. 107.

5. См., напр.: *Аскарова Г.Б.* Религиозно-этическое просвещение учащихся в светской школе // Педагогика. 2005. № 1. С. 37–44; *Никандров Н.Д.* Православные традиции, семья и школа в современной России // Педагогика. 2005. № 1. С. 5–12; Преподавание основ традиционных религий позволит воспитать «национальный иммунитет», которого у россиян сегодня нет — Никита Михалков // Интерфакс. 22.12.2006 [http://www.interfax-religion.ru/?act=news&div=15775, доступ от 20.11.2017]; «История мировых религий» не может заменить «Основы православной культуры» // Православие.ру. 31.01.2006 (http://www.pravoslavie.ru/news/060131130219.htm); *Котов А.* Глава еврейской общины Свердловской обла-

дут рассмотрены все основные учебники и учебные пособия по религиозным культурам, изданные в России за последние 20-25 лет.

У истоков религиозного образования в постсоветской России: первые учебники

Первые учебные пособия по «Основам православной культуры» стали появляться на рубеже 1990–2000-х гг. Такие курсы, получившие в 1990-х гг. популярность в русских регионах России как факультативные, разрабатывались на основе дореволюционного Закона Божьего и других подобного рода церковных изданий для детей[6]. Среди наиболее востребованных были пособие И.В. Кошминой для средней и старшей школы[7] и книга О.К. Харитоновой для учителей младших классов[8]. Их авторы давали краткое изложение библейских сюжетов, центром которого была история Иисуса Христа. Кроме того, говорилось о церковном искусстве и христианской символике, а также о церковных праздниках.

сти против предмета ОПК // АНН. 31.08.2006 [http://annews.ru/news/detail.php?ID=18382, доступ от 20.11.2017]; *Панфилова О.* Фурсенко вновь указал на опасность уроков православия // Новый регион-2. 19.09.2006 [http://www.nr2.ru/society/83597.html, доступ от 20.11.2017]; *Панфилова О.* Мусульмане требуют запретить в школах уроки православия // Новый регион-2. 15.09.2006 [http://www.nr2.ru/society/83211.html, доступ от 20.11.2017]; *Солодовник С.* Дивидендов, похоже, не будет // Ежедневный журнал. 19.09.2007 [http://www.ej.ru/?a=note&id=7403, доступ от 20.11.2017]; Патриарх: изучение религии в школе улучшит отношение к мигрантам // Газета.ru. 14.03.2008 [http://www.gazeta.ru/news/lenta/2008/03/14/n_1192602.shtml, доступ от 20.11.2017]; Изучение религиозных дисциплин в школе должно быть исключительно добровольным — Минобрнауки // Интерфакс. 29.08.2008 [http://www.interfax-religion.ru/?act=news&div=26249, доступ от 20.11.2017]; Резолюция конференции «Православная культура в современной школе: практика, проблемы, перспективы» 8 февраля 2008 [http://www.patriarchia.ru/db/text/359284.html, доступ от 20.11.2017]; Александр Кондаков в программе «От первого лица» // Радио России. 10.03.2009 [http://www.radiorus.ru/news.html?id=347472, доступ от 20.11.2017]; *Мацан К.* Дети к «вечным» вопросам готовы. Готовы ли говорить с ними взрослые? // Литературная газета. 30.09.2009 [http://www.lgz.ru/article/10281/, доступ от 20.11.2017]; В Татарстане считают, что «Основы религиозной культуры» могут быть опасными // Регнум. 28.07.2009 [http://www.regnum.ru/news/1190656.html, доступ от 20.11.2017].

6. *Пигорева О.В.* Государственная политика и региональная практика использования знаний о религии в образовательном пространстве центра России: 1985-2012 годы. Диссертация на соискание ученой степени доктора исторических наук. Курск: Курский гос. ун-т, 2016.
7. *Кошмина И.В.* Основы русской православной культуры. Учебное пособие для учащихся средних и старших школ. М.: ВЛАДОС, 2001.
8. *Харитонова О.К.* Основы православной культуры в первом классе. Книга для учителя. М.: Покров, 2002.

Книги содержали много стихов на религиозные сюжеты, были богато иллюстрированы и вводили учащихся в мир церковной музыки и песнопений. Давались наставления о том, как надо вести себя в церкви. Много меньше внимания (и только в пособии Харитоновой) уделялось воспитанию чувств и обсуждению общих правил поведения. Очевидно, авторы полагали, что представления о нравственности возникнут у школьников сами собой при знакомстве с жизнью Иисуса и святых подвижников. Содержание учебных пособий было далеко от проблем современной жизни. Зато они были переполнены молитвами, которые школьникам предлагалось заучивать. Иными словами, речь шла не столько о культурологии, сколько о катехизации. Кроме того, такие курсы, вводившиеся в качестве факультативных в некоторых общеобразовательных школах, обращались прежде всего к русским учащимся, и не случайно пособие Кошминой говорило именно о «русской православной культуре».

Первый в России учебник «Основы православной культуры» (ОПК) был написан методистом Московского Института переподготовки работников образования Московского комитета образования и заместителем директора одной из московских школ А.В. Бородиной[9]. Он вышел в 2002 г. и широко использовался в русских областях России, долго не имея там конкурентов[10]. Учебник предназначался для основной и старшей ступеней общеобразовательных школ, лицеев и гимназий. Он был призван не только ознакомить учащихся с основами христианского вероучения, но дать им представление о православии как единственной истинной вере, сохранившей верность основным христианским догматам. Там всячески проводилась мысль о том, что русский человек не может не быть православным, ибо православие всегда играло в России «культурообразующую роль», составляя основу русской культуры и образа жизни.

Все написанные Бородиной учебники и учебные пособия предназначались именно для русских учащихся, и там постоянно говорилось о «наших предках-славянах». Мало того, утверждалось, что в истории не было народов, не имевших религиозных представлений. Так школьникам прививалась мысль о том, что рели-

9. *Бородина А.В.* Основы православной культуры. М.: Покров, 2002.

10. *Пигорева О.В.* Государственная политика и региональная практика использования знаний о религии в образовательном пространстве центра России: 1985-2012 годы. С. 279.

гия имманентно присуща человеку, как будто и не было советского атеистического прошлого. Утверждалось также, что религия активно влияла на ход истории, хотя такие заявления оставались во многом декларативными. Учебник идеализировал историю РПЦ и убеждал русских школьников в том, что они непременно должны быть православными в силу своей этнической принадлежности. Тем самым, этничность вопреки реальности жестко увязывалась с религией[11].

Учебник вызвал бурную полемику, ибо, излагая историю Христа, Бородина не только обвиняла иудеев в том, что они требовали от Понтия Пилата казни Иисуса[12], но утверждала, что «избранный народ» якобы мечтал о власти над миром[13]. Декларируя уважение к иным конфессиям, учебник повествовал только о русском православии, русских храмах и святых и настраивал школьников против «новых сект», якобы распространявших только «ложь и предрассудки» и грозивших «психическими расстройствами»[14]. В учебнике также говорилось об опасности, исходящей от приезжих («гостей»), которые «не всегда ведут себя благородно на территории православного государства»[15]. Тем самым, вопреки заявлениям о веротерпимости и призывам к толерантности, на деле учебник прививал школьникам откровенную ксенофобию, мигрантофобию и антисемитские взгляды.

Бородина предназначала свой курс прежде всего для школ с русским этнокультурным компонентом, где делался акцент на «формировании русской нации». В начале 2000-х гг. 28 таких школ находились в Москве и крайне редко встречались в других регионах России. Они были созданы русскими этнонационалистами, и в них не только учили «русскому православию», но и делали особый акцент на патриотическом воспитании, направленном на «спасение русского народа»[16].

11. Подробно об этом учебнике см.: Shnirelman, V.A. (2012) “Russian Orthodox Culture or Russian Orthodox Teaching? Reflections on the Textbook in Religious Education in Contemporary Russia”, *British Journal of Religious Education* 34(3): 263–279.
12. О сомнительности этой истории см.: *Сандерс Э.П.* Иисус и иудаизм. М.: Мысль, 2012. С. 382–407.
13. Бородина А.В. Основы православной культуры. С. 112.
14. Там же. С. 10.
15. Там же. С. 13.
16. *Митрохин Н.* Клерикализация образования в России. К общественной дискуссии о введении предмета «Основы православной культуры» в программу средних школ. М.: ИИФ «СПРОС Конф ОП», 2005. С. 32–33.

Поддержка православных фундаменталистов[17] и русских этнонационалистов помешала правозащитникам привлечь Бородину к суду[18]. Более того, в последующие годы ей удалось выпустить еще два издания своего учебника, правда, меньшими тиражами. Она обвинила своих критиков в «ксенофобии» и с гордостью подчеркнула, что ничего не изменила в соответствующей главе учебника[19].

Учебник был рекомендован Координационным советом по взаимодействию Министерства образования России и Московской Патриархии РПЦ. Большинство рецензентов учебника были либо преподавателями Православного Свято-Тихоновского гуманитарного института в Москве и иных православных учебных заведений, либо священниками РПЦ. Даже диакон Андрей Кураев, находивший учебник Бородиной «тяжеловесным» и трудным для понимания учащихся, не имел никаких возражений против его содержания[20].

При благословении иерархов РПЦ Бородина разработала школьные курсы для непрерывного обучения ОПК в начальной и средней школе. В течение десяти лет с 2003 по 2012 гг. она опубликовала шесть изданий учебного пособия для учащихся 1 класса, четыре — для 2 класса и по пять для 3 и 4 классов, каждое — тиражом по 3 тыс. экз.

Для примера рассмотрим учебное пособие для 4 класса[21]. Оно состояло из девяти частей и предполагало проведение 33 уроков. В первой части («Культура — всеобщее достояние») религия объявлялась неотъемлемой частью культуры и жизни людей. Вторая часть излагала историю появления христианства на Руси. В третьей части говорилось о неразрывной связи между православием и российской государственностью. Четвертая часть была

17. Детально о сути православного фундаментализма см.: *Костюк К.Н.* Православный фундаментализм // Полис. 2000. № 5. С. 133–154; *Уляхин В.Н.* Фундаментализм в православии: теория и практика // Фундаментализм / под ред. З.И. Левина. М.: Крафт, 2003. С. 127–164; *Челищев В.И.* Фундаментализм и фундаменталисты. М.: РГСУ, 2010. С. 159–178.

18. *Митрохин Н.* Русская православная церковь. Современное состояние и актуальные проблемы. М.: НЛО, 2006. С. 367-368.

19. *Бородина А.В.* Учебник не исправила и не исправлю, как бы ни усердствовали ксенофобы. 29.06.2005 [http://rusk.ru/st.php?idar=103376, доступ от 20.11.2017].

20. *Кураев А.* Основы православной культуры как лекарство от экстремизма. М.: Изд-во Совета Русской Православной Церкви, 2003. С. 51–52, 102.

21. *Бородина А.В.* Православие — культурообразующая религия России. Уч. пособие для 4 класса. М.: Основы православной культуры, 2006.

посвящена православному храму, пятая — православному богослужению. В шестой части рассказывалось о церковных колоколах. Седьмая часть объясняла роль монастырей как не только хранителей духовности, но и защитников от иноземных захватчиков. Восьмая часть учила семейным взаимоотношениям с православной точки зрения. Наконец, в девятой части раскрывался смысл выражения «Русь Святая» и говорилось о долге служения Родине, якобы находящейся под покровительством Богородицы.

Само построение учебного пособия и его содержание говорят о том, что Бородина стремилась не столько познакомить учащихся начальной школы с православной культурой, сколько приобщить их к религии. Ведь книга открывалась заявлением о том, что она посвящена «православию как традиционной религии, образующей культуру России на протяжении более тысячи лет»[22]. Другой задачей было укрепление русской идентичности, причем постоянно звучала мысль о том, что «наши предки с древности были русичами». Наконец, третьей задачей было воспитание патриотизма и преданности государству.

Особое место уделялось взаимоотношениям между РПЦ и государством. Автор, во-первых, подчеркивала единство целей церкви и русских государей, заботившихся об укреплении государства (иными словами, речь шла о несвойственном церкви участии в политической жизни), во-вторых, называла русских «государствообразующим народом» (но не в силу его какой-либо особой политической роли, а лишь по причине многочисленности), и, в-третьих, важнейшей ценностью объявляла защиту Отечества («Святой Руси», «дома Пресвятой Богородицы»), т. е. все того же государства. Иными словами, говорилось не об общине верующих, а о русском народе, не о ценностях свободы и демократии, а о лояльности власти, не об обществе, а о государстве. Так ценности державности получали приоритет перед ценностями гражданского общества.

Хотя главной идеей русского народа объявлялось служение Богу, на деле это оборачивалось верноподданническими настроениями и служением государству в лице императора. Не случайно одна из глав была посвящена «семейной святости императорской семьи» — Николая II, его жены Александры Федоровны и их детей. Там говорилось не столько об их семейной жизни, сколько о мученической смерти.

22. Там же. С. 3.

Обсуждая особенности православной нравственности, автор подчеркивала такие ценности как самоотречение, бескорыстие, равнодушие к богатству, стремление к безвозмездному труду, т.е. установки, тормозящие и даже препятствующие модернизации, но зато открывающие путь к злоупотреблениям со стороны чиновников и менеджеров, а также служителей церкви, пользующихся даровым трудом верующих.

Духовным руководителем выпущенных Бородиной учебных пособий и поздних изданий ее учебника выступал протоиерей А. Шаргунов, настоятель храма Святителя Николая в Пыжах (Москва), преподаватель Московской Духовной Академии и Московской Духовной Семинарии, а также глава консервативного по духу комитета «За нравственное возрождение Отечества».

Обвинения в ксенофобии послужили Бородиной хорошим уроком, и в своем пособии для 2 класса она излагала историю гибели Христа гораздо осторожнее. Теперь она винила в его казни «первосвященников» и «народ»[23]. Мало того, в соответствии с церковной традицией Бородина признала роль древних евреев (израильтян) в подготовке христианства и древнейших частей Святого Писания. Это нашло отражение в учебном пособии для 7 класса, где учащиеся, пусть и кратко, знакомились с историей как древних еврейских царств, так и евреев в эпоху Римской империи[24].

Все учебные пособия Бородиной были едины в том, что они скорее предназначались для вероучительства, чем для знакомства с религиозной культурой. Они по-прежнему были обращены в первую очередь к русским учащимся. Бородина, разумеется, признавала, что в России, кроме русских, живет много других народов. Но она доказывала, что для жизни в России их молодежи следует не только знать русскую культуру, но иметь представление о православии[25]. Это знакомство должно было происходить с помощью предлагаемых ею школьных курсов, но, учитывая их характер, нетрудно понять, что речь шла фактически о катехизации.

Начиная с 2004 г., издавался и другой комплект учебников по ОПК, подготовленный кандидатом педагогических наук и членом Союза писателей России Л.Л. Шевченко. Полностью комплект, рассчитанный на непрерывное обучение с 1 по 11 класс

23. *Бородина А.В.* Мир вокруг нас. 2 класс. М.: Экзамен, 2011. Часть 2. С. 67–71.

24. *Бородина А.В.* Раннее христианство. 7 класс. Учебное пособие. М.: Основы православной культуры, 2009.

25. *Бородина А.В.* Мир вокруг нас. Часть 2. С. 10–11.

(хотя такое обучение в общеобразовательных школах, запрограммированное некоторыми священниками и православными педагогами[26], пока еще не получило государственной поддержки и не введено), был закончен к 2007-2008 гг., и в дальнейшем учебники лишь дорабатывались, но изменения имели лишь косметический характер. Все учебники получили благословение патриарха Алексия II.

Их автор определяла православную культуру как «то, чем жили и что много веков создавали добрые, благочестивые православные люди с верой, надеждой и любовью к Творцу нашего красивого мира»[27]. Суть христианской религиозной культуры она видела в том, что та рассказывала о совершенном Богом спасении человека[28]. Ставились задачи не столько давать детям сведения о религии, ее истории или ее отражении в культуре, сколько «формировать целостную картину мира на основании традиционных для России православных культурных ценностей», а также воспитывать «благочестивых граждан, обладающих добродетельностью в православном понимании»[29]. Предполагалось обучать школьников не сознательному, а «эмоционально-ценностному отношению к жизни»[30].

26. *Меркурий*. Доклад Председателя Отдела религиозного образования и катехизации Русской Православной Церкви епископа Зарайского МЕРКУРИЯ, на открытии XIX Международных Рождественских образовательных чтений // Отдел религиозного образования и катехизации. 25.01.2011 [http://www.otdelro.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1353:-xix-&catid=18:news&Itemid=2, доступ от 20.11.2017]; Доклад митрополита Ростовского и Новочеркасского Меркурия на круглом столе «Воспитание и образование: духовно-нравственные аспекты» // Русская православная церковь. 27.01.2016 [http://www.patriarchia.ru/db/text/4348624.html, доступ от 20.11.2017]; *Меркурий*. Уже давно настало время переходить от экспериментального к адекватному формату преподавания религиозных культур // Русская православная церковь. 27.01.2017 [http://www.patriarchia.ru/db/text/4792717.html, доступ от 20.11.2017]; *Меркурий (епископ Зарайский), Довгий Т.П.* Государственно-церковное сотрудничество на федеральном и региональном уровнях в реализации эксперимента по преподаванию учебного курса «Основы православной культуры» // Педагогика. 2011. № 1. С. 36; Чиновник РПЦ МП призвал увеличить преподавание школьникам религии под видом «традиционных религиозных культур» в качестве защиты от экстремизма // Portal-credo.ru. 22.11.2017 [http://www.portal-credo.ru/site/?act=news&id=128706, доступ от 20.11.2017].

27. *Шевченко Л.Л.* Православная культура. Методическое пособие для учителя. Второй год обучения. М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2004. С. 5.

28. *Шевченко Л.Л.* Православная культура. 4 кл. М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2013. С. 172.

29. *Шевченко Л.Л.* Православная культура. Методическое пособие для учителя. С. 9.

30. Там же. С. 14.

Действительно, учебник для начальной школы рисует не сложный и многомерный, а исключительно «радостный мир», далекий от современных проблем и реалий. А «искажение его красоты» объясняется «нарушением правил, данных Богом»[31]. В этом видится грех, но вовсе не объясняется, что именно следует делать с нарушителем, и кто должен принимать меры — Бог или сами люди. Такие недомолвки вряд ли могут способствовать толерантности и уважению к «иному» и «чужому», включая другую культуру, которая кому-то может показаться «искажением богоданной красоты». Содержание курса сводится к изложению библейских сюжетов, утверждению веры в чудо и даже обучению молитвам.

Фактически в учебниках Шевченко представлена не культурология, а история, причем история церкви, усложненная избыточной информацией, трудной для усвоения подростками. Например, как третьеклассник, незнакомый со сложностями средневековой истории, может усвоить материал об иконоборчестве в Византии VIII в.?[32] И нужно ли учить третьеклассника или даже семиклассника ожиданию Второго пришествия и Страшного суда[33], и как это подействует на их неокрепшую психику? Нужно ли давать школьникам списки учеников Сергия Радонежского[34], или длинные списки монахов, погибших в ГУЛАГе[35], или не менее длинные списки разрушенных храмов[36], тем более их заучивать?

Автор признается, что исходные данные для работы над учебниками она брала из Закона Божьего, житий святых, а также из произведений ряда богословов и священников, что отражает список рекомендуемой литературы. При этом библейские притчи Шевченко понимает буквально и излагает как несомненную истину.

К сожалению, каких-либо глубоких научных разработок по православной культурологии, на которые могли бы опираться авторы учебников, до сих пор нет. Все же отдельные темы как, например, иконопись и ее художественные особенности, народ-

31. Там же. С. 17.

32. *Шевченко Л.Л.* Православная культура. 3 кл. М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2013. С. 122–125.

33. Там же. С. 147; *Шевченко Л.Л.* Православная культура. 7 кл. М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2015. С. 81

34. *Шевченко Л.Л.* Православная культура. 6 кл. М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2015. С. 81-82.

35. *Шевченко Л.Л.* Православная культура. 7 кл. С. 130–131.

36. Там же. С. 158–163.

ный лубок, церковная архитектура, народные верования, связанные с православием, влияние православных представлений на русскую художественную литературу и живопись и пр., изучались учеными, но автор это почти полностью игнорирует. Жизнь христианской семьи описывается на примере царской семьи, причем речь идет не столько о ее жизни, сколько о трагической гибели. О том, как жили крестьянские семьи, семьи мещан, или даже дворянские семьи, и как было представлено православие в русской избе, школьник так и не узнает.

Если автор обращается к художественным произведениям, то речь идет в основном о стихах, причем малоизвестных авторов преимущественно XIX в., тексты которых, по словам одного критика, исполнены «торжественной слащавости»[37]. А примеры, призванные осветить этические проблемы и дать представление о правильном поведении, берутся из библейских притч и сказаний, из житий святых и поучений раннесредневековых князей. Все это очень далеко от живой действительности и вряд ли поможет подросткам найти свое место в современном обществе. Мало того, если предлагаемый курс и готовит школьников к жизни, то к жизни монахов и священников, а вовсе не к жизни инициативных, компетентных и ответственных граждан. Ведь в качестве единственного ответа на вызовы внешней среды называются терпение и молитва. Ничего иного автор подросткам не предлагает. Мало того, в учебнике более всего говорится не об успешной активной жизни, а о страданиях и мучениях, которые претерпевали различные христианские подвижники, в особенности, в эпоху раннего средневековья. И вся история РПЦ оказывается историей страданий. В свете всего этого трудно поверить утверждениям автора об исключительно радостной жизни до 1917 г.[38] Как все это сочетается с «мудрым» устройством мира, не объясняется. И остается неясным, чем именно такой мир и такая жизнь могут привлечь школьников.

Кроме того, школьники ничего не узнают ни о людях науки, ни о дипломатах, ни о мореплавателях, ни об архитекторах, не говоря уже о рабочих и крестьянах. А ведь было бы важно обсудить, как они вписывались в православную культуру. Даже для известных иконописцев у автора находится всего лишь несколько слов.

37. Основы православной культуры: современные учебники // Alma Mater [https://almavest.ru/ru/node/1393, доступ от 20.11.2017].

38. *Шевченко Л.Л.* Православная культура. 7 кл. С. 149–152.

И оказывается, что единственными носителями и потребителями православной культуры были монахи и священники.

Разумеется, школьники узнают, что «законы мира изучает наука», но им тут же сообщается, что, тем не менее, большинство людей верят в Бога и сотворение мира[39]. При этом взаимоотношения религиозной веры с наукой не обсуждаются. А в дальнейшем говорится только о вере, и к вопросу о науке автор уже не возвращается. Но «просвещенным человеком» называется тот, «кто знает слово Божие», и мудрость тесно связывается со знанием о Боге[40]. Нужны ли в этом случае научные знания, остается неясным.

Зато автор предлагает в 11 классе обсуждать креационизм и теорию эволюции, причем с тем, чтобы убедить школьников в правоте креационистов. Ведь автор заявляет, что ученые приходят к выводу о Творце[41]. Для этого к соответствующему разделу дается список рекомендуемой литературы, состоящий в основном из работ креационистов.

Из обсуждаемых учебников школьники узнают много и о чудесах, в частности, о том, как православные иконы помогали в борьбе с иноземными нашествиями. Им также будут внушать, что вся мировая история якобы доказывает справедливость древних пророчеств.

Наконец, в учебниках Шевченко мало внимания отводится обсуждению контактов православных с представителями иных религий или межрелигиозному диалогу. Фактически о других религиях говорится лишь в словаре-минимуме, включенном в учебник для 11 класса. Но там это ограничено тремя религиями, признанными в России традиционными, т. е. речь идет об исламе, иудаизме и буддизме. Дополнительные данные содержатся в мультимедийном пособии для 11 класса, где дается некоторое представление о католицизме и протестантизме, а также о том, что автор назвала «нехристианскими философско-религиозными течениями». К последним причисляются атеизм, космополитизм, нигилизм, пантеизм и эволюционизм. Тем самым, даже безрелигиозное и научное мировоззрение трактуются автором

39. *Шевченко Л.Л.* Православная культура. 3 кл. С. 8.

40. Там же. С. 12–14.

41. *Шевченко Л.Л.* Духовно-нравственная культура. Православная культура. Православная культура и религиозные культуры мира. 11 класс. Методическое пособие для учителей. М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2013. С. 32.

как «религиозное», т. е. отрицается его принципиальное отличие от религии.

«Новые религиозные движения» автор ассоциирует с псевдохристианством и оккультизмом. Здесь используется термин «секты», имеющий в России негативную нагрузку и поэтому отвергаемый научным религиоведением. Речь идет о «деструктивных культах», которые обвиняются в экстремизме, и школьникам предлагается составить таблицу «современных сект», которым, по словам автора, свойственна тоталитарность и деструктивность[42].

В учебниках вовсе не обсуждаются границы православного мира, выходящего далеко за пределы России. Иными словами, православие изображается исключительно русской религией, и именно с ним связываются все святыни России. По сути, подобно учебникам Бородиной, эти учебники имеют миссионерскую направленность.

Введение курсов по религиозным культурам и новые учебники

Новый этап написания учебников наступил после 2009 г., когда на государственном уровне было принято решение о введении в школе курсов «Духовно-нравственного воспитания». По решению Министерства образования и науки, новые учебники по мусульманской, иудейской и буддийской культурам, подготовленные для издательства «Просвещение», писались, причем в срочном порядке, совместно представителями духовенства и светскими специалистами. Исключение составил учебник «Основы православной культуры», написанный диаконом А. Кураевым единолично. Все учебники строились по единой схеме, выработанной религиозными деятелями совместно с деятелями сферы образования[43].

Каждый учебник состоял из двух частей для 4 и 5 классов и был рассчитан на 30 уроков, но затем было решено ограничиться преподаванием в 4 классе. Первая часть давала общее представление о данной религии; в ней говорилось об основах веры и о Боге, излагались священные предания (об Иисусе Христе, пророке Мухамме-

42. Там же. С. 22, 24.

43. В данной статье не рассматриваются еще два модуля, посвященные мировым религиозным культурам и светской этике. Не рассматриваются и учебники по буддизму.

де или библейская история евреев); учащиеся знакомились со священными книгами и письменностью, догматами и заповедями, этическими нормами и правилами поведения, основными обрядами и главными религиозными праздниками, а также ритуальными сооружениями и объектами поклонения (храм и икона в православии, Храм и синагога в иудаизме; но в учебнике по исламу это заменялось рассказом о паломничестве в Мекку). Вторая часть начиналась историей данной религии в России; затем обсуждались нравственные ценности, говорилось о смысле жизни, о Добре и Зле, о нормах поведения в повседневной жизни, в частности, о ценностях семейного согласия, об отношении к детям и родителям. По выбору авторов учебников в этой части речь могла также идти о праздниках, календаре, отношении к природе и труду. Каждый учебник начинался с обсуждения вопроса о взаимоотношениях религии и культуры, и авторы вольны были сами определять, как именно религия проявлялась в культуре и какое место следует уделять культурологии. Примечательно, что только курс ОПК включал специальный урок, посвященный «защите Отечества».

В учебнике Кураева, как и в учебниках Бородиной, акцент делался не на культурологии, а на основах православного учения, ритуалах, молитвах, храмах, иконах и церковной организации. Фактически учебник служил введением в жизнь РПЦ и не пытался объяснить роль православной культуры в жизни общества[44].

Много внимания в нем уделялось этическим нормам, поданным в православном ключе. Речь шла об абстрактной морали, которая иллюстрировалась библейскими притчами. О том, как эти моральные нормы сочетаются с современной жизнью, не говорилось ни слова. Так, школьники узнавали, что «духовность выше богатства», что стремление к богатству не должно быть главной целью жизни и что следует ограничивать свои желания и потребности[45]. Но вовсе не объяснялось, как это вписывается в современную рыночную экономику. Зато учащимся навязывался культурно-религиозный фундаментализм: их убеждали в том, что «свою культуру человек не выбирает», а «рождается в ней, дышит ею, в ней и растет». Утверждалось, что истоки русской культуры связаны с православной религией; якобы иных истоков у нее не было[46]. Иными

44. *Кураев А.В.* Основы православной культуры. 4–5 классы: Учебное пособие для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2010.

45. Там же. С. 21, 64–67.

46. Там же. С. 6–7.

словами, вопреки утверждению о «свободе поступков» никакой свободы в области культурного выбора не допускалось; не было речи ни о межкультурном взаимодействии, ни о взаимообогащении культур, ни о бикультурализме, что полностью противоречит научным данным о культурной динамике современного мира.

Учебник обходил вопрос о связи христианства с иудаизмом. Сообщалось, что тексты Ветхого Завета были написаны «пророками», но не упоминалось, что те были иудеями. При описании акта передачи Богом заповедей Моисею об иудейской принадлежности Моисея не говорилось. Замечания о том, что книги Ветхого Завета были написаны на древнееврейском языке, что термин «Пасха» имеет еврейскую этимологию и что Иисус проповедовал в Иудее, оставались без комментариев. Между тем, игнорирование вклада иудаизма в формирование раннего христианства мешает позитивному диалогу между христианами и иудеями (евреями).

Православные фундаменталисты этим учебником остались недовольны. Их более всего возмутило то, что соавтором Кураева выступал методист А.Я. Данилюк, известный своим критическим отношением к православному воспитанию. Стандартные тексты этого автора, составлявшие первый и последний уроки, были включены редакцией во все шесть учебных пособий серии. В своих уроках Данилюк пытался донести до школьников идею поликультурности России, составляющей ее богатство. Речь шла об уважении к каждой культурной традиции и умении жить «дружной семьей народов»[47]. Но в предложении познакомить школьников с разными религиозными традициями России фундаменталисты увидели кощунственное навязывание «мировоззренческой мешанины», сводящей на нет «потенциал преподавания культуры православия». Столь же негативно была встречена попытка Данилюка дать учащимся представление о хронологии появления религиозных учений на территории Восточной Европы, где одной из ранних традиций оказывался иудаизм, принятый властями Хазарии. Такие взгляды воспринимались фундаменталистами как «экстремистские» и «унижающие» достоинство православных граждан. Одно лишь упоминание иудаизма вызывало у них приступ ярости[48].

47. Там же. С. 5.

48. Открытое обращение Общественного комитета по правам человека от 12.02.2010 № 23 к Патриарху Московскому и всея Руси Кириллу // Нравственность и закон [http://www.moral-law.ru/publ/otkrytoe_obrashhenie_obshhestvennogo_komiteta_po_pravam_cheloveka_ot_12022010_23_k_patriarkhu_moskovskomu_i_vseja_rusi_kirillu/21-1-0-146, доступ от 20.11.2017].

Учебники по основам исламской и иудейской культур в большей мере отвечали культурологическим целям, чем учебник Кураева. В учебнике «Основы исламской культуры» объяснялись основы учения и рассказывалось о жизни Мухаммеда. В нем большое внимание уделялось мусульманскому летоисчислению, особенностям арабской письменности и священных книг, говорилось о требованиях к поведению мусульман, давалось описание праздников и объяснялся их смысл, обсуждались нравственные ценности ислама. В том числе, говорилось о том, как обеспечить мир и покой в семье. Учебник всячески доказывал, что ислам — это религия мира и дружбы. Кроме того, подчеркивалась польза образования и воспитывалось уважение к научным знаниям. Учебник стремился избегать консервативных установок и готовил учащихся к жизни в современном обществе[49].

Аналогичным образом, в учебнике по «Основам иудейской культуры», помимо священной истории, давалось представление о еврейской идентичности и особенностях еврейской социальной памяти, давалась характеристика священных книг и объяснялась суть многочисленных заповедей, направленных на добрые дела. Излагалась история иерусалимского Храма и объяснялось назначение синагоги как дома собраний и функций раввина как религиозного руководителя общины. Говорилось о соблюдении субботы и о смысле молитв. Объяснялась суть борьбы Добра и Зла как свойства человеческой души. Подчеркивалась ценность милосердия и благотворительности, объяснялись особенности поведения иудея в бытовой сфере, включая требования к внешнему виду. Говорилось о назначении ритуальных предметов в домах и о необходимости поддержания мира в семье. Авторы также останавливались на особенностях календаря, ритуалах жизненного цикла, праздниках[50].

Одновременно учебники по религиозным культурам выпускались издательствами «Дрофа» и «Русское слово», причем учебники по православной культуре в обязательном порядке проходили проверку и получали санкцию деятелей церкви. Некоторые из этих учебников строились на принципах дореволюционного «Закона Божьего» и их основное содержание сводилось к изло-

49. *Латышина Д.И., Муртазин М.Ф.* Основы исламской культуры. М.: Просвещение, 2010.

50. *Членов М.А., Миндрина Г.А., Глоцер А.В.* Основы иудейской культуры. М.: Просвещение, 2010.

жению библейской истории от сотворения мира до жизни Иисуса. Кроме того, давались краткие сведения о появлении христианства на Руси, но отличия православия от католицизма и протестантизма, как правило, не обсуждались. Определенное внимание уделялось вопросам нравственности: давалось представление о христианских заповедях, о добре и зле, об этических нормах и благопристойном поведении в семье и обществе. В особенности, школьников учили, как надо вести себя в храме, как отмечать важнейшие православные праздники, как участвовать в церковных таинствах. Частично этому обучали напрямую, а частично — на примере известных святых подвижников и даже на примере царской семьи.

Такие учебники включали элементы культурологии: говорилось о христианских сюжетах в литературе, живописи и музыке, раскрывался смысл христианской символики и объяснялись особенности иконописи. Учебники были снабжены богатым иллюстративным материалом и содержали много духовных стихов[51]. Вместе с тем, культурологические материалы занимали в учебниках достаточно скромное место, а приложенная к некоторым учебникам библиография почти не включала исследований по культурологии. Хотя в первых главах учебников и говорилось о различных народах России и о различных верованиях, учебники были обращены к русским учащимся. В некоторых учебниках авторы либо подчеркивали связь «наших предков» с «русским языком», либо называли православие «основой русской культуры», хотя и отмечали, что в России, помимо русских, ряд других народов тоже являются православными.

Один из таких учебников был написан Бородиной, причем он по-прежнему имел яркий русоцентристский характер. Только в этом учебнике русские назывались «государствообразующим народом», и, хотя Россия рисовалась федеральным многонациональным государством, ни один другой народ даже не упоминался по имени. А русская культура отождествлялась исключительно с православием. Другой неизменной особенностью подхода Бородиной было утверждение об универсальности религии и о якобы полном отсутствии в мире безрелигиозных культур. Доказыва-

51. *Костюкова Т.А., Воскресенский О.В., Савченко К.В., Шапошникова Т.Д.* Основы православной культуры. Учебник для общеобразовательных учреждений. 4 класс (4-5 кл.). М.: Дрофа, 2012; *Янушкявичене О.Л., Васечко Ю.С., протоирей Виктор Дорофеев, Яшина О.Н.* Основы православной культуры. Учебник для 4 класса общеобразовательных организаций. М.: Русское слово, 2013.

лось, что религия во все времена влияла на культуру, но имела «нерукотворный характер» и была дана «божественным откровением»[52].

В отличие от своих более ранних учебников, Бородина свела к минимуму изложение новозаветной истории, а в рассказе о распятии не фигурировали ни иудеи, ни римляне. Зато она затронула вопрос о трех ветвях христианства, подчеркнув, что лишь православие сохраняет верность исконной традиции[53]. Большое место в учебнике занимало обсуждение правил нравственности, причем все они иллюстрировались примерами из Библии. Учебник содержал тексты основных христианских молитв, которые надо было заучивать. Особое внимание уделялось патриотизму и защите Отечества, причем со ссылкой на христианское учение от учащихся требовалась жертвенность, хотя в этом учении не содержалось идеи Отечества и речь шла о защите веры.

Если первая половина учебника давала общие представления о христианстве, то вторая говорила о православии в России — о его происхождении и крещении Руси, храмах и святынях, церковных таинствах, чудотворных иконах, молитвах, монахах и монастырях, почитании святых, главных православных символах, христианском искусстве, пении и колокольном звоне, церковных праздниках и православном календаре. Все это подавалось с точки зрения церкви; бытовые особенности православия, включая праздничные обычаи, снова не обсуждались. Учебник завершался уроком о православных семейных ценностях, включая церковную обрядность (венчание, крещение), а в пример достойной семейной жизни приводилась история Петра и Февронии.

Иными словами, включив в себя некоторые культурологические элементы, учебник в целом сохранил катехизаторский, а не религиоведческий характер. В нем религия, причем именно православная, выглядела вечной непреходящей ценностью. Связь религиозной традиции с современностью не обсуждалась, как не рассматривался и вопрос о взаимоотношениях с другими народами и культурами. Многие рассуждения о нравственности имели абстрактный характер и были оторваны от современной жизни. А вопрос о толерантности вовсе не поднимался. Учебник предназначался исключительно для русских детей, искусственно

52. *Бородина А.В.* Основы православной культуры. Учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений. М.: Русское слово, 2013. С. 30–34.

53. Там же. С. 25–29.

вырванных из реальной поликультурной среды, в которой они живут в современном мире.

Методические пособия

Все учебники выходили в сопровождении методических пособий, более детально раскрывающих смысл и цели уроков. Поэтому они также заслуживают обсуждения. Одно из них было подготовлено Бородиной. Хотя в нем она называла целью курса формирование уважительного отношения к культурным и религиозным традициям народов России и определяла курс как культурологический, ей самой не удавалось в полной мере выполнить эти требования. Это, в частности, находило отражение в ее рекомендациях по проведению школьных уроков. Так на первом уроке, посвященном России, она предлагала обсуждать русскую культуру и русскую природу, тогда как о поликультурности России говорилось лишь в краткой справке[54]. Касаясь внеклассной работы, Бородина не уделяла никакого внимания межкультурному диалогу. Вскользь упоминая о многонациональности России, она и здесь называла русских «государствообразующим народом». Давая экскурс в историю России, она не упоминала о том, что ряд других народов имели в прошлом свою государственность. Зато она подчеркивала основополагающую роль православия на Руси и представляла его едва ли не единственной «правильной религией».

Ее рекомендации были настолько оторваны от реальной жизни, что даже урок о ценности труда она сводила к обсуждению внутреннего устройства православного храма вкупе с рассказом о сотворении мира Богом. Причем, если другие авторы учебников, допуская ознакомительные походы в храм, требовали избегать участия в молитвах или обрядах, то Бородина, напротив, советовала школьникам присутствовать при таинствах[55]. Она также учила тому, что чудотворные иконы якобы не раз спасали страну от вражеских нашествий. Что же касается раздела о семейной жизни, то, помимо рассказа о Петре и Февронии, учителям рекомендовалось рассказывать о царской семье, причем с акцентом

54. *Бородина А.В.* Методическое пособие к учебнику Бородиной «Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры. 4 класс». М.: Русское слово, 2014. С. 17–25.

55. Там же. С. 168.

на ее трагической гибели и ее канонизации церковью. И, разумеется, большая роль отводилась молитвам, а рекомендуемая учителям литература, помимо многочисленных публикаций самой Бородиной, включала церковные издания, игнорируя культурологические работы.

Методические пособия к учебникам ОПК, выпущенным другими авторами, были лишены некоторых из этих недостатков. Так, пособие издательства «Просвещение» рекомендовало обсуждать общее и особенное в культурах разных народов, а также поощрять межмодульные связи и пробуждать у учащихся интерес к другим религиям, их праздникам и культурным особенностям. Пять последних уроков предлагалось посвятить сравнительному религиоведению на примере четырех традиционных для России религий. А организуя экскурсии в храм, учителям следовало избегать участия в молитвах и обрядах, что подчеркивало культурологическую, а не катехизаторскую цель учебного курса[56]. Правда, этому противоречило требование доводить до сведения учащихся, что многое им дается «от Бога»[57]. В пособии также проявлялась отчетливая тенденция обсуждать правила нравственности с опорой на примеры из Священного Писания или раннесредневековой истории. А семейные ценности рассматривались с обращением к «Домострою». Все же это сочеталось с обсуждением фольклорных текстов и художественной литературы, приближавших к современности. Список рекомендованной литературы основывался на православных изданиях, хотя и включал книги по общему религиоведению и некоторые культурологические работы.

Сходными особенностями отличалось и методическое пособие издательства «Русское слово». В нем также отмечалась культурологическая направленность курса, а «не обучение религии»[58]. Говорилось о свободе совести и праве людей на выбор веры или на полный отказ от нее, а также подчеркивалась ценность веротерпимости. Но и здесь учащимся внушалось, что многое дается человеку Богом[59], а познание Бога и церковные таинства связы-

56. *Обернихина Г.А.* Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры. Методическое пособие. 4 кл. Пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2014. С. 27.

57. Там же. С. 7.

58. *Янушкявичене О.Л., Васечко Ю.С., протоирей Виктор Дорофеев, Мятлик И.В.* Методическое пособие к учебнику «Основы православной культуры» для 4 класса общеобразовательных организаций. М.: Русское слово, 2014. С. 8.

59. Там же. С. 33–42.

вались с иррациональностью[60]. Доказывалось, что многие видные ученые верили в Бога, и определенное внимание уделялось чудесам, которые творил как сам Христос, так и его последователи. Особое место отводилось роли Предания в православии как «живой памяти Церкви», что отличает ее от других направлений христианства.

Подобно учебникам Бородиной, данный курс также отличался русоцентризмом. Хотя на одном из первых уроков говорилось о культурном многообразии, это не требовало детального обсуждения, а упоминание того, что православие имеется не только у русских, но и у ряда других народов, оставалось без комментариев. Не было здесь речи и о межмодульных связях.

Правда, в пособии делалась попытка привязать курс к современности, и обсуждение нравственных норм включало примеры из окружающей жизни. Однако список рекомендованной литературы включал в основном церковные издания, а также ряд книг по истории, но культурологических трудов в нем почти не было.

Учебники издательства «Дрофа» по исламской и иудейской культурам

В случае с неправославными религиями учебники писались без обязательного участия представителей религиозных общин. Учебник издательства «Дрофа» по исламской культуре был в значительной мере посвящен исламским представлениям о Боге, сотворению им мира и грехопадении, жизни Мухаммеда и других пророков, священным книгам ислама и мусульманским постройкам, а также священным городам. Говорилось о мечети и о поведении в ней, о правилах молитвы. Несколько уроков посвящались исламской семье, статусу женщины и воспитанию детей. Обсуждались особенности исламского календаря и мусульманские праздники, причем с учетом этнических особенностей. Давалось представление об обрядности, о запретах, о пищевых обычаях. Большое внимание уделялось духовным ценностям мусульман, причем обсуждалось, как они сочетаются с жизнью в современном мире. Лишь четыре урока посвящались распространению ислама в современном мире и его истории в России. В них говорилось о выдающихся ученых и поэтах эпохи средневековья, а также о ратных подвигах мусульман при защите России от захватчиков.

60. Там же. С. 49, 62, 116, 192.

В приложении к учебнику давались некоторые пищевые рецепты, а также поучения, раскрывающие смысл нравственных норм. Рекомендованная литература включала в основном богословские произведения[61]. Тем не менее, учебник в большей мере отвечал задачам культурологии, чем учебник по ОПК. Изложение велось простым доступным языком.

Теми же особенностями отличался учебник издательства «Дрофа» по иудейской культуре, подготовленный известным журналистом Н. Пропирным и двумя специалистами сферы образования (К. Савченко и Т. Бурминой). По объему он вдвое превышал учебник издательства «Просвещение», но по содержанию мало от него отличался. Там тоже давались основные догмы иудаизма, объяснялось содержание священных книг, раскрывалась суть единобожия и взаимоотношений иудеев с Богом, обсуждались смысл заповедей и необходимость соблюдать нормы человеческих взаимоотношений, давались представления об истории евреев как в целом, так и, в частности, в России. Кроме того, говорилось о роли синагоги и раввинов, иудейских обычаях, ритуальных предметах, языке, традиционной одежде и пищевых нормах, особенностях еврейского дома, календаре и праздниках. Подчеркивалось, что иудеи появились в Восточной Европе к началу средневековой эпохи, и, что, несмотря на дискриминацию, сделали весомый вклад в развитие экономики и культуры России. В учебнике обращалось специальное внимание на то, что «избранность народа» означает не стремление к господству в мире, а высокую ответственность за свои поступки[62]. Также отмечалось, что в иудаизме существует строгий запрет на употребление крови[63]. Все это было направлено против вековых антисемитских наветов.

Наконец, говорилось о необходимости межрелигиозного диалога и мирных отношений между разными религиями. Материал излагался ясным доступным языком, часто в виде беседы ребен-

61. *Амиров Р.Б., Насртдинова Ю.А., Савченко К.В., Шапошникова Т.Д.* Основы исламской культуры. 4 класс (4-5 классы): Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2012.

62. *Пропирный Н.Г., Савченко К.В., Бурмина Т.Ю.* Основы иудейской культуры. Учебник для общеобразовательных учреждений. 4 класс (4-5 классы). М.: Дрофа, 2012. С. 174; *Савченко К.В., Пропирный Н.Г., Шапошникова Т.Д.* Основы иудейской культуры. Методическое пособие. М.: Дрофа, 2013. С. 106.

63. *Пропирный Н.Г., Савченко К.В., Бурмина Т.Ю.* Основы иудейской культуры. Учебник для общеобразовательных учреждений. 4 класс (4-5 классы). С. 84-88; *Савченко К.В., Пропирный Н.Г., Шапошникова Т.Д.* Основы иудейской культуры. Методическое пособие. С. 173.

ка с дедушкой, а обсуждаемые правила поведения и наставления готовили ребенка к активной и успешной жизни в современном обществе. Примечательно, что рекомендуемая учителям литература по этому модулю включала в основном работы по педагогике, истории и культуре.

Выводы

Полностью выдержать культурологическую направленность курса почти никому не удалось, и ряд экспертов не без основания подчеркивали, что учебники по отдельным «религиозным культурам» оказались не культурологическими, а «миссионерскими», пропагандирующими религиозную веру, вероучение и обрядность, причем это в большей мере касалось учебников ОПК[64]. Например, специалисты обращали внимание на вероучительский характер учебника Кураева[65]. Западные авторы тоже нашли в нем стремление вовлечь учащихся в православную традицию, что создает «риск индоктринации»[66]. Другой рецензент обнаружил то же самое в учебнике по исламской культуре[67].

В частности, это происходило потому, что понятие «религиозной культуры» до сих пор остается неразработанным. Моноконфессиональное образование также вызывало возражения у ряда экспертов, отмечавших его несоответствие задаче воспитания толерантности. Указывалось также, что многие учебники были на-

64. В общем плане о катехизаторской направленности нового религиозного образования в России см.: Shnirelman, V.A. “Russian Christ”; Shnirelman, V.A. “Russian Orthodox Culture or Russian Orthodox Teaching?”; *Ожиганова А.А.* Религия в школе: индоктринация под видом культурологии // Здравомыслие. 23.12.2014 [http://zdravomyslie.info/cat/8-articles/323-religiya-v-shkole-indoktrinatsiya-pod-vidom-kulturologii, доступ от 20.11.2017]; *Ожиганова А.А.* Битва за школу. Модернизаторы и клерикалы // Неприкосновенный запас. 2016. № 2. С. 92–105.

65. *Рыжаков М.В. и др.* Рецензия Российской академии образования на рукопись учебника Андрея Кураева «Основы православной культуры» // Portal-credo.ru. 8.12.2009 [http://www.portal-credo.ru/site/?act=news&id=74810, доступ от 20.11.2017]; *Сахарных Д. М.* Рец.: А.В. Кураев. Основы православной культуры. 4-5 классы. Учебное пособие. М.: Просвещение, 2010 [http://www.portal-credo.ru/site/?act=tv_reviews&id=326, доступ от 20.11.2017]; Основы православной культуры: современные учебники.

66. Willems, J. (2012) “Foundations of Orthodox Culture” in Russia: Confessional or nonconfessional religious education?”, *European Education* 44(2): 38; Burgess, J.P. (2017) *Holy Rus’: The Rebirth of Orthodoxy in the New Russia*, p. 76. New Haven: Yale Univ. Press.

67. *Смирнов А.В.* Учебник нужен, но его придется переписать с нуля, 2010 [http://iph.ras.ru/s_0.htm, доступ от 20.11.2017].

писаны сложным языком, малопонятным учащимся 4-5 классов, а иногда в них имелись грубые ошибки.

Авторам учебников нередко не удавалось избежать противоречий. Например, в одном методическом пособии заявлялось о необходимости «исключения оценок любой другой религии ... или обсуждения религиозных споров»[68], а ниже неодобрительно говорилось о жрецах, поклонявшихся идолам[69]. Кроме того, на словах признавая светский характер Российской Федерации и свободу совести, а также отрицая цель «обучения религии» или приобщения к религиозным практикам, авторы учебников ОПК и методисты, во-первых, настаивали на формировании российской культурной и гражданской идентичности на основе христианских ценностей, а также связывали понятие Родина с «традиционной религией» и «нашей православной культурой», а во-вторых, советовали учителям так строить уроки, чтобы планомерно доказывать существование Бога и сотворение им мира и человека. А одно методическое пособие вслед за Бородиной даже рекомендовало учителям использовать данные о Туринской плащанице как аутентичные и подтвержденные учеными[70], хотя именно научные исследования порождают сомнения в ее подлинности.

Лучшее впечатление производят методические пособия издательства «Дрофа»[71]. Там новые курсы понимались как «просветительские и мировоззренческие», а не конфессиональные, и ключевым словом была «культура», а не «религия»[72]. Эти пособия включали стандартное введение, где подчеркивались такие цели курса как знакомство с культурным многообразием мира и выработка поликультурной компетентности, необходимой для успешной жизни в современном обществе, а также установка на позитивные взаимодействия с представителями иных культур. При работе с учащимися младших классов предлагалось проводить занятие в виде путешествия в новый мир, который ранее был им не-

68. *Янушкявичене О.Л., Васечко Ю.С., протоирей Виктор Дорофеев, Мятлик И.В.* Методическое пособие к учебнику «Основы православной культуры» для 4 класса общеобразовательных организаций. С. 9.

69. Там же. С. 68–69.

70. Там же. С. 183–184.

71. *Ожиганова А.А.* Битва за школу. Модернизаторы и клерикалы. С. 100.

72. *Емельянова Т.В., Савченко К.В., Шапошникова Т.Д.* Основы исламской культуры. Методическое пособие к учебнику Амирова Р.Б. и др. М.: Дрофа, 2013. С. 48; *Савченко К.В., Пропирный Н.Г., Шапошникова Т.Д.* Основы иудейской культуры. Методическое пособие. С. 48.

известен. Учителям советовали делать упор на религиоведческий сравнительно-исторический подход, избегая разобщения учащихся и стимулируя активный обмен информацией между одноклассниками, избравшими разные модули. Тем самым, даже, на первый взгляд, моноконфессиональный курс сближался с курсом по истории мировых религий. Кроме того, с целью, с одной стороны, создания позитивной идентичности и воспитания патриотизма, а с другой, противодействия ксенофобии этот курс сознательно подчеркивал миролюбивый характер ислама[73], а также избегал акцента на дискриминации и гонениях евреев в истории[74].

Таким образом, проведенное исследование показывает, что вопреки заявленным культурологическим целям многие учебники имеют вероучительский характер. Но при этом, во-первых, учебники издательства «Дрофа» ближе к культурологии, чем учебники издательства «Просвещение» или «Русское слово», а во-вторых, учебники ОПК в большей мере имеют миссионерский характер, чем учебники по другим религиозным культурам. Последнее является следствием жесткого контроля над учебниками ОПК со стороны РПЦ. Ведь сегодня РПЦ больше нуждается в верующих, чем в храмах, тогда как, например, мусульманам нужны мечети, а не дополнительные верующие. Иными словами, оправдывается предположение Ф. Уолтерса о движении РПЦ по фундаменталистскому пути, ориентирующемуся на идею «России-крепости»[75].

Библиография / References

Амиров Р.Б., Насртдинова Ю.А., Савченко К.В., Шапошникова Т.Д. Основы исламской культуры. 4 класс (4-5 классы): Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2012.

Аскарова Г.Б. Религиозно-этическое просвещение учащихся в светской школе // Педагогика. 2005. № 1. С. 37–44.

Бородина А.В. Методическое пособие к учебнику Бородиной «Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры. 4 класс». М.: Русское слово, 2014.

73. *Емельянова Т.В., Савченко К.В., Шапошникова Т.Д.* Основы исламской культуры. Методическое пособие к учебнику Амирова Р. Б. и др. С. 52–53. Впрочем, за это один комментатор упрекнул этот учебник в «принудительной толерантности». См.: *Мальцев В.* Ислам со стороны // НГ-религии. 5.09.2012. С. 7.

74. *Савченко К.В., Пропирный Н.Г., Шапошникова Т.Д.* Основы иудейской культуры. Методическое пособие. С. 155, 250, 260–261.

75. Walters, Ph. (2007) “Turning Outwards or Turning Inwards? The Russian Orthodox Church Challenged by Fundamentalism”, *Nationalities Papers* 35(5): 869–872.

Бородина А.В. Мир вокруг нас. 2 класс. М.: Экзамен, 2011. Часть 2.

Бородина А.В. Основы православной культуры. М.: Покров, 2002.

Бородина А.В. Основы православной культуры. Учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений. М.: Русское слово, 2013.

Бородина А.В. Православие — культурообразующая религия России. Уч. пособие для 4 класса. М.: Основы православной культуры, 2006.

Бородина А.В. Раннее христианство. 7 класс. Учебное пособие. М.: Основы православной культуры, 2009.

Емельянова Т.В., Савченко К.В., Шапошникова Т.Д. Основы исламской культуры. Методическое пособие к учебнику Амирова Р. Б. и др. М.: Дрофа, 2013.

Зборовский Г.Е., Костина Н.Б. К взаимодействию религиозного и светского образования в современных условиях // Социс. 2002. № 12. С. 107.

Костюк К.Н. Православный фундаментализм // Полис. 2000. № 5. С. 133–154.

Костюкова Т.А., Воскресенский О.В., Савченко К.В., Шапошникова Т.Д. Основы православной культуры. Учебник для общеобразовательных учреждений. 4 класс (4-5 кл.). М.: Дрофа, 2012.

Кошмина И.В. Основы русской православной культуры. Учебное пособие для учащихся средних и старших школ. М.: ВЛАДОС, 2001.

Кураев А. Основы православной культуры как лекарство от экстремизма. М.: Изд-во Совета Русской Православной Церкви, 2003.

Кураев А.В. Основы православной культуры. 4–5 классы: Учебное пособие для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2010.

Латышина Д.И., Муртазин М.Ф. Основы исламской культуры. М.: Просвещение, 2010.

Метлик И.В. Религиозное образование в российской школе и проблема интеграции российского общества // Национальные интересы. 2009. № 4. С. 18–21.

Митрохин Н. Клерикализация образования в России. К общественной дискуссии о введении предмета «Основы православной культуры» в программу средних школ. М.: ИИФ «СПРОС Конф ОП», 2005.

Митрохин Н. Русская православная церковь. Современное состояние и актуальные проблемы. М.: НЛО, 2006.

Никандров Н.Д. Православные традиции, семья и школа в современной России // Педагогика. 2005. № 1. С. 5–12.

Обернихина Г.А. Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры. Методическое пособие. 4 кл. Пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2014.

Ожиганова А.А. Битва за школу. Модернизаторы и клерикалы // Неприкосновенный запас. 2016. № 2. С. 92–105.

Ожиганова А.А. Религия в школе: индоктринация под видом культурологии // Здравомыслие. 23.12.2014 [http://zdravomyslie.info/cat/8-articles/323-religiya-v-shkole-indoktrinatsiya-pod-vidom-kulturologii, доступ от 20.11.2017].

Пигорева О.В. Государственная политика и региональная практика использования знаний о религии в образовательном пространстве центра России: 1985-2012 годы. Диссертация на соискание ученой степени доктора исторических наук. Курск: Курский гос. ун-т, 2016.

Пропирный Н.Г., Савченко К.В., Бурмина Т.Ю. Основы иудейской культуры. Учебник для общеобразовательных учреждений. 4 класс (4-5 классы). М.: Дрофа, 2012.

Савченко К.В., Пропирный Н.Г., Шапошникова Т.Д. Основы иудейской культуры. Методическое пособие.

Савченко К.В., Пропирный Н.Г., Шапошникова Т.Д.. М.: Дрофа, 2013.

Сандерс Э.П. Иисус и иудаизм. М.: Мысль, 2012.

Уляхин В.Н. Фундаментализм в православии: теория и практика // Фундаментализм / под ред. З.И. Левина. М.: Крафт, 2003. С. 127–164.

Фирсов С.Л. Николай II. Пленник самодержавия. М.: Молодая гвардия, 2017.

Харитонова О.К. Основы православной культуры в первом классе. Книга для учителя. М.: Покров, 2002.

Челищев В.И. Фундаментализм и фундаменталисты. М.: РГСУ, 2010.

Членов М.А., Миндрина Г.А., Глоцер А.В. Основы иудейской культуры. М.: Просвещение, 2010.

Шевченко Л.Л. Духовно-нравственная культура. Православная культура. Православная культура и религиозные культуры мира. 11 класс. Методическое пособие для учителей. М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2013.

Шевченко Л.Л. Православная культура. 3 кл. М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2013.

Шевченко Л.Л. Православная культура. 4 кл. М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2013.

Шевченко Л.Л. Православная культура. 6 кл. М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2015.

Шевченко Л.Л. Православная культура. 7 кл. М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2015.

Шевченко Л.Л. Православная культура. Методическое пособие для учителя. Второй год обучения. М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2004.

Янушкявичене О.Л., Васечко Ю.С., протоирей Виктор Дорофеев, Мятлик И.В. Методическое пособие к учебнику «Основы православной культуры» для 4 класса общеобразовательных организаций. М.: Русское слово, 2014.

Янушкявичене О.Л., Васечко Ю.С., протоирей Виктор Дорофеев, Яшина О.Н. Основы православной культуры. Учебник для 4 класса общеобразовательных организаций. М.: Русское слово, 2013.

Amirov, R.B., Nasrtdinova, Iu.A., Savchenko, K.V., Shaposhnikova, T.D. (2012) *Osnovy islamskoi kul'tury. 4 klass (4-5 klassy): Uchebnik dlia obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii* [*Elements of Islamic culture. Grade 4 (Grades 4-5): Textbook for educational institutions*]. M.: Drofa.

Askarova, G.B. (2005) "Religiozno-eticheskoe prosveshchenie uchashchikhsia v svetskoi shkole" ["Religious and ethical education of students in a secular school"], *Pedagogika* 1: 37–44.

Borodina, A.V. (2002) *Osnovy pravoslavnoi kul'tury* [*Elements of Orthodox Culture*]. M.: Pokrov.

Borodina, A.V. (2006) *Pravoslavie — kul'turoobrazuiushchaia religiia Rossii. Uch. posobie dlia 4 klassa* [*Orthodox Christianity — A culture-forming religion of Russia. Textbook for grade 4*]. M.: Osnovy pravoslavnoi kul'tury.

Borodina, A.V. (2009) *Rannee khristianstvo. 7 klass. Uchebnoe posobie* [*Early Christianity. Grade 7. Textbook*]. M.: Osnovy pravoslavnoi kul'tury.

Borodina, A.V. (2011) *Mir vokrug nas. 2 klass* [*The world around us. Grade 2*]. M.: Ekzamen. Chast' 2.

Borodina, A.V. (2013) *Osnovy pravoslavnoi kul'tury. Uchebnik dlia 4 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii* [*Elements of Orthodox Culture. Textbook for the 4th grade in educational institutions*]. M.: Russkoe slovo.

Borodina, A.V. (2014) *Metodicheskoe posobie k uchebniku Borodinoi "Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoi etiki. Osnovy pravoslavnoi kul'tury. 4 klass'* [*Instructional guide to the textbook by Borodina, "Basics of religious cultures and secular ethics. Elements of Orthodox culture. Grade 4"*]. M.: Russkoe slovo.

Burgess, J.P. (2017) *Holy Rus': The Rebirth of Orthodoxy in the New Russia*, p. 76. New Haven: Yale University Press.

Chelishchev, V.I. (2010) *Fundamentalizm i fundamentalisty* [*Fundamentalism and fundamentalists*]. M.: RGSU.

Chlenov, M.A., Mindrina, G.A., Glotser, A.V. (2010) *Osnovy iudeiskoi kul'tury* [*Elements of Jewish culture*]. M.: Prosveshchenie.

Emel'ianova, T.V., Savchenko, K.V., Shaposhnikova, T.D. (2013) *Osnovy islamskoi kul'tury. Metodicheskoe posobie k uchebniku Amirova R.B. i dr.* [*Elements of Islamic culture. A study guide to the textbook of R. B. Amirov and others.*]. M.: Drofa.

Firsov, S.L. (2017) *Nikolai II. Plennik samoderzhaviia* [*Nikolai II: Prisoner of autocracy*]. M.: Molodaia gvardiia.

Ianushkiavichene, O.L., Vasechko, Iu.S., protoirei Viktor Dorofeev, Miatlik, I.V. (2014) *Metodicheskoe posobie k uchebniku "Osnovy pravoslavnoi kul'tury' dlia 4 klassa obshcheobrazovatel'nykh organizatsii* [*Study guide to the textbook "Elements of Orthodox culture" for the 4th grade in educational institutions*]. M.: Russkoe slovo.

Ianushkiavichene, O.L., Vasechko, Iu.S., protoirei Viktor Dorofeev, Iashina, O.N. (2013) *Osnovy pravoslavnoi kul'tury. Uchebnik dlia 4 klassa obshcheobrazovatel'nykh organizatsii* [*Elements of Orthodox culture. Textbook for the 4th grade in educational institutions*]. M.: Russkoe slovo.

Kharitonova, O.K. (2002) *Osnovy pravoslavnoi kul'tury v pervom klasse. Kniga dlia uchitelia* [*Elements of Orthodox culture in the first grade. Teacher's book*]. M.: Pokrov.

Koshmina, I.V. (2001) *Osnovy russkoi pravoslavnoi kul'tury. Uchebnoe posobie dlia uchashchikhsia srednikh i starshikh shkol* [*Elements of Russian Orthodox culture. Textbook for secondary and high schools*]. M.: VLADOS.

Kostiuk, K.N. (2000) "Pravoslavnyi fundamentalism" ["Orthodox fundamentalism"], *Polis* 5: 133–154.

Kostiukova, T.A., Voskresenskii, O.V., Savchenko, K.V., Shaposhnikova, T.D. (2012) *Osnovy pravoslavnoi kul'tury. Uchebnik dlia obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. 4 klass (4-5 kl.)* [*Elements of Orthodox culture. Textbook for educational institutions. Grade 4 (Grades 4–5)*]. M.: Drofa.

Kuraev, A. (2003) *Osnovy pravoslavnoi kul'tury kak lekarstvo ot ekstremizma* [*Elements of Orthodox culture as a cure for extremism*]. M.: Izd-vo Soveta Russkoi Pravoslavnoi Tserkvi.

Kuraev, A.V. (2010) *Osnovy pravoslavnoi kul'tury. 4–5 klassy: Uchebnoe posobie dlia obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii* [*Elements of Orthodox culture. Grades 4–5: Textbook for educational institutions*]. M.: Prosveshchenie.

Latyshina, D.I., Murtazin, M.F. (2010) *Osnovy islamskoi kul'tury* [*Elements of Islamic culture*]. M.: Prosveshchenie.

Metlik, I.V. (2009) "Religioznoe obrazovanie v rossiiskoi shkole i problema integratsii rossiiskogo obshchestva" ["Religious education in Russian schools and the problem of integration in Russian society"], *Natsional'nye interesy* 4: 18–21.

Mitrokhin, N. (2005) *Klerikalizatsiia obrazovaniia v Rossii. K obshchestvennoi diskussii o vvedenii predmeta "Osnovy pravoslavnoi kul'tury' v programmu srednikh shkol* [*The clericalization of education in Russia. Toward a public debate about the introduction of the subject "Elements of Orthodox culture" in secondary schools*]. M.: IIF "SPROS Konf OP'.

Mitrokhin, N. (2006) *Russkaia pravoslavnaia tserkov'. Sovremennoe sostoianie i aktual'nye problemy* [*Russian Orthodox Church. Contemporary condition and actual problems*]. M.: NLO.

Nikandrov, N.D. (2005) "Pravoslavnye traditsii, sem'ia i shkola v sovremennoi Rossii" ["Orthodox traditions, family and school in contemporary Russia"], *Pedagogika* 1: 5–12.

Obernikhina, G.A. (2014) *Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoi etiki. Osnovy pravoslavnoi kul'tury. Metodicheskoe posobie. 4 kl. Posobie dlia uchitelei obshcheobrazovatel'nykh organizatsii* [*Elements of religious cultures and secular ethics. Elements of Orthodox culture. Instructional manual*]. M.: Prosveshchenie.

Ozhiganova, A.A. (2014) "Religiia v shkole: indoktrinatsiia pod vidom kul'turologii" ["Religion in school: Indoctrination in the guise of cultural studies"], *Zdravomyslie*. 23.12.2014 [http://zdravomyslie.info/cat/8-articles/323-religiya-v-shkole-indoktrinatsiya-pod-vidom-kulturologii, accessed on 20.11.2017].

Ozhiganova, A.A. (2016) "Bitva za shkolu. Modernizatory i klerikaly" ["Battle for the school. Modernizers and clerics"], *Neprikosnovennyi zapas* 2: 92–105.

Pigoreva, O.V. (2016) *Gosudarstvennaia politika i regional'naia praktika ispol'zovaniia znanii o religii v obrazovatel'nom prostranstve tsentra Rossii: 1985-2012 gody* [*State policy and regional practice in the use of knowledge about religion in the educational space of Central Russia: 1985-2012*]. Dissertatsiia na soiskanie uchenoi stepeni doktora istoricheskikh nauk. Kursk: Kurskii gos. un-t.

Propirnyi, N.G., Savchenko, K.V., Burmina, T.Iu. (2012) *Osnovy iudeiskoi kul'tury. Uchebnik dlia obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. 4 klass (4-5 klassy)* [*Elements of Jewish culture: Textbook for educational institutions. Grade 4 (Grades 4–5)*]. M.: Drofa.

Sanders, E.P. (2012) *Iisus i iudaizm* [*Jesus and Judaism*]. M.: Mysl'.

Savchenko, K.V., Propirnyi, N.G., Shaposhnikova, T.D. (2013) *Osnovy iudeiskoi kul'tury. Metodicheskoe posobie* [*Elements of Jewish culture. Instructionall manual*]. M.: Drofa

Shevchenko, L.L. (2004) *Pravoslavnaia kul'tura. Metodicheskoe posobie dlia uchitelia. Vtoroi god obucheniia* [*Orthodox culture. Instructional manual for teachers. Second year*]. M.: Tsentr podderzhki kul'turno-istoricheskikh traditsii Otechestva.

Shevchenko, L.L. (2013) *Dukhovno-nravstvennaia kul'tura. Pravoslavnaia kul'tura. Pravoslavnaia kul'tura i religioznye kul'tury mira. 11 klass. Metodicheskoe posobie dlia uchitelei* [*Moral and spiritual culture. Orthodox culture. Orthodox culture and the religious cultures of the world. Grade 11. Instructional manual for teachers*]. M.: Tsentr podderzhki kul'turno-istoricheskikh traditsii Otechestva.

Shevchenko, L.L. (2013) *Pravoslavnaia kul'tura. 3 kl.* [*Orthodox culture. Grade 3*] M.: Tsentr podderzhki kul'turno-istoricheskikh traditsii Otechestva.

Shevchenko, L.L. (2013) *Pravoslavnaia kul'tura. 4 kl.* [*Orthodox culture. Grade 4*] M.: Tsentr podderzhki kul'turno-istoricheskikh traditsii Otechestva, 2013.

Shevchenko, L.L. (2015) *Pravoslavnaia kul'tura. 6 kl.* [*Orthodox culture. Grade 6*]. M.: Tsentr podderzhki kul'turno-istoricheskikh traditsii Otechestva.

Shevchenko, L.L. (2015) *Pravoslavnaia kul'tura. 7 kl.* [*Orthodox culture. Grade 7*]. M.: Tsentr podderzhki kul'turno-istoricheskikh traditsii Otechestva.

Shnirelman, V.A. (2011) "Russian Christ: The Struggle of the Russian Orthodox Church to Introduce Religion into the Curriculum in the First Decade of the Twenty-First Century", *Journal of Educational Media, Memory and Society* 3(2): 1–22.

Shnirelman, V.A. (2012) "Russian Orthodox Culture or Russian Orthodox Teaching? Reflections on the Textbook in Religious Education in Contemporary Russia", *British Journal of Religious Education* 34(3): 263–279.

Uliakhin, V.N. (2003) "Fundamentalizm v pravoslavii: teoriia i praktika" ["Fundamentalism in Orthodox Christianity: Theory and practice"], in Z.I. Levin (ed.) *Fundamentalizm*, ss. 127–164. M.: Kraft.

Walters, Ph. (2007) "Turning Outwards or Turning Inwards? The Russian Orthodox Church Challenged by Fundamentalism", *Nationalities Papers* 35(5): 869–872.

Willems, J. (2012) "Foundations of Orthodox Culture" in Russia: Confessional or Nonconfessional Religious Education?", *European Education* 44(2): 38.

Zborovskii, G.E., Kostina, N.B. (2002) "K vzaimodeistviiu religioznogo i svetskogo obrazovaniia v sovremennykh usloviiakh" ["The interaction of religious and secular education in modern conditions"], *Sotsis* 12: 107.

Татьяна Пронина

«Основы православной культуры» в школах Тамбовской области: успехи и проблемы

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-119-138

Tatiana Pronina

Teaching "Foundations of Orthodox Culture" in Schools of the Tambov Region: Achievements and Problems

Tatiana Pronina — Center for Religious and Ethnopolitical Studies, A.S. Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russia). tania_pronina@mail.ru

This paper analyzes the conceptual bases for introducing and implementing the subject "Foundations of World Religious Cultures and Secular Ethics" in the public schools of the Tambov region. It draws upon official data presented by the Diocesan Administration and the regional Department of Education. The article also provides the results of independent monitoring of the introduction and teaching experience of the "Foundations of Orthodox Cultures" in the Tambov regional schools that was carried out by the staff of the Center for Religious Studies of Tambov State University. The work included questionnaires, attendance at parents' evenings, conversations with teachers who were trained in the subject and who had experience teaching these disciplines. The author analyzes different positions concerning the teaching of "Foundation of Orthodox Culture" in schools; identifies the most significant problems in this area, which includes the preparation of teachers and the low motivation of teachers and students; and gives examples of positive experience.

Keywords: Foundations of Orthodox Culture, knowledge about religion in school, the problem of teacher training, the parental opinion.

Вопрос преподавания знаний о религии в школе по-прежнему остается острым в российском обществе. Согласно социологическим опросам, в 2009 г. (то есть в начале введения предмета о религиях в российских школах) значительное

число респондентов на вопрос «Должен ли быть в школе предмет, связанный со знанием о религии?» отвечали положительно[1].

В 2011 г. патриарх Кирилл высказался таким образом: «Введение «Основ православной культуры» — один из важнейших вопросов повестки дня церковно-государственных отношений, имеющий в значительной мере решающее значение для судьбы отечественного образования и напрямую затрагивающий интересы миллионов родителей и их детей»[2].

Представители Русской православной церкви нередко говорят о духовно-нравственном кризисе, переживаемом российским обществом, и рассматривают преподавание «Основ православной культуры» (ОПК) в школах как средство его преодоления. Так, например, директор Московской православной Свято-Петровской гимназии священник Андрей Постернак недавно заявил:

> «Основы православной культуры» — это предмет о том, как молодому человеку сделать нравственный выбор, научиться различать добро и зло в современном мире, в котором, к сожалению, моральные критерии давно перестали определять общественную жизнь. А история показывает, что нравственные критерии в обществе и государстве способна устанавливать только религия[3].

Как на отрицательный фактор указывается на постоянный процесс реформирования российского образования, на элиминирование воспитательной составляющей из образовательного процесса, превратившегося в услугу по формированию профессиональных компетенций.

Цели, обозначенные в предложенной представителями РПЦ «Концепции включения в новое поколение государственных стандартов общего среднего образования учебного предмета “Православная культура„» в составе новой образовательной области учебного плана «Духовно-нравственная культура», сами по себе не вызывают возражений:

1. Вы были бы за или против, чтобы в школе детям преподавали основы религии, закон Божий ? // Пресс-выпуск ВЦИОМ № 1318. [https://wciom.ru/database/ baza_rezultatov_oprosa_s_1992_goda, доступ от 25.04.2017].
2. Патриарх Московский и всея Руси Кирилл. Из Доклада на Епархиальном собрании города Москвы 23 декабря 2011 г. [http://p2.patriarchia.ru/2011/12/23/1233797630/doklad_2011.doc., доступ от 25.04.2017.].
3. Религия в школе: чем грозит нам ОПК // Православие и мир [http://www.pravmir.ru/religiya-v-shkole-chem-grozit-nam-opk/, доступ от 28.04.2017].

— развитие воспитания детей в системе государственного и муниципального образования, расширение возможностей для формирования духовной культуры и нравственности детей в общеобразовательных учреждениях, что сознается обществом как одно из основных условий преодоления негативных социальных тенденций и процессов;

— реализация образовательных потребностей граждан, представляющих различные мировоззренческие, в том числе конфессиональные, группы населения в Российской Федерации, их детей в государственной и муниципальной системе образования, в общеобразовательных учреждениях;

— упорядочение практики изучения в общеобразовательных учреждениях курсов религиозной культуры разных конфессий, а также других мировоззренческих, этических, философско-религиоведческих учебных курсов, разработанных на основе нерелигиозных мировоззренческих подходов[4].

Однако реакция общества на введение в школах предмета о религии неоднозначна. Кто-то считает, что любое разделение детей в рамках школы по религиозному признаку в нынешних российских условиях взрывоопасно; другие говорят о том, что эта система даст возможность изучать свою культуру и религию. Нет единодушия и в самой РПЦ. Согласны все лишь в том, что для введения данного предмета в школе нет достаточных кадров, обладающих необходимыми знаниями. Оптимистичны только сторонники «идеологическо-формального» подхода: «Все члены совета (Попечительский совет Центрального федерального округа по реализации проекта «Возрождение духовно-нравственного наследия». — *Прим. авт.*) сошлись во мнении, что духовно-нравственное воспитание является идеологической основой государства»[5]. По мнению представителей такой позиции, для преподавателей ОПК лишние знания даже вредны — достаточно изучить курс Закона Божьего.

В Тамбовской области данный проект реализуется в соответствии с «Концепцией включения в новое поколение государствен-

4. Концепция включения в новое поколение государственных стандартов общего среднего образования учебного предмета «Православная культура» в составе новой образовательной области учебного плана «Духовно-нравственная культура» [http://pstgu.ru/download/1217097893.cron4.pdf, доступ от 4.05.2017].

5. Духовно-нравственное воспитание в Тамбовской области в 2007-2010 годах // Тамбовский епархиальные ведомости. 2010. № 9. С. 27.

ных стандартов среднего образования предмета “Православная культура„». Процесс введения дисциплин «Основ религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) контролируется епархиальным управлением и находится в ведении руководителя отдела религиозного образования и катехизации, имеющего высшее, но военно-техническое образование и являющегося решительным сторонником вышеназванного идеологического подхода. Возникает правомерный вопрос, насколько он компетентен в вопросах реализации образовательных программ и экспертизы предметов, требующих знаний в области гуманитарных дисциплин, этики, педагогики, дидактики. Ответственный работник регионального Управления образования и науки так ответил на этот вопрос: «Именно представители епархии являются наиболее компетентными в данной сфере». Для более эффективной работы епархией и Управлением образования создана совместная рабочая группа по апробации комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики»[6]. Общественность, родители, преподаватели высшей школы не участвуют в обсуждении и реализации этой инициативы, а работники Управления образования и науки проводят консультации только с представителями епархиального управления, даже по вопросу определения альтернативного курса для людей, выбирающих предмет «Светская этика». Получается, что нарушается пункт самой «Концепции включения...»:

> К подготовке и экспертизе ориентировочных образовательных стандартов по соответствующим учебным предметам, примерных учебных программ привлекаются работники научных центров, преподаватели вузов...[7]

В «Концепции...» обозначено, что преподавание по предметам этого курса контролируется соответствующей религиозной организацией, включая и содержание курсов, и кадровый состав. В Законе «Об образовании» указано:

6. Епископ Тамбовский и Мичуринский Феодосий. Опыт взаимодействия Тамбовской епархии с органами управления образования в сфере преподавания «Основ православной культуры» // Тамбовский епархиальные ведомости. 2010. № 7. С. 20.
7. Концепция включения в новое поколение государственных стандартов общего среднего образования учебного предмета «Православная культура» в составе новой образовательной области учебного плана «Духовно-нравственная культура».

> Примерные основные образовательные программы в части учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), направленных на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий), проходят экспертизу в централизованной религиозной организации на предмет соответствия их содержания вероучению, историческим и культурным традициям этой организации в соответствии с ее внутренними установлениями[8].

Однако конкретно об отборе кадров для преподавания дисциплин о религии в вышеприведенных текстах не сказано. В свое время мы услышали из уст Президента РФ и министра образования, что преподавать предметы в рамках образовательной области ОРКСЭ в школу придут светские специалисты в области знаний о религиозных культурах и этике[9].

На наш вопрос о том, кто будет вести этот предмет в школах Тамбовской области, руководитель епархиального отдела религиозного образования протоиерей Игорь Груданов дал однозначный ответ, что решать, кого допустить к реализации этой дисциплины, будут представители епархии. В качестве основного критерия отбора он обозначил «воцерковленность» преподавателя, не уточняя, что это означает. Российские исследователи в сфере изучения религиозности по сей день спорят о значении данного термина, введенного в научное употребление В.Ф. Чесноковой[10]. В научных исследованиях при использовании этого понятия выделяются критерии «измерения воцерковленности», среди которых чаще всего фигурируют такие, как частота посещения богослужений, исповеди, причащения, исполнения постов. Скорее всего, в данном случае имеется виду наличие опыта церковной жизни у учителя. Но остается процедурный вопрос: как проконтролировать наличие такого опыта? Это возможно только в случае введения контроля за мировоззренческой, религиоз-

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 гг. [http://zakon-ob-obrazovanii.ru, доступ от 3.05.2017].
9. Совещание в Барвихе, 22 июня 2009 г. // Newsru [http://www.newsru.com/religy/21jul2009/ soveshchanie.html, доступ от 24.04.2017].
10. См.: *Чеснокова В.Ф.* Воцерковленность: феномен и способы его изучения. М., 2000; *Чеснокова В.Ф.* Тесным путем: процесс воцерковления населения России в конце XX века. М., 2005.

ной жизнью, что противоречит Конституции. Или же достаточно на словах выразить свою преданность определенным идеалам?

В итоге, осуществить заявленный контроль оказалось невозможно, равно как и найти необходимое количество «воцерковленных» учителей. Последние обнаруживают все черты обобщенного портрета современного россиянина; в частности — расхождение декларируемой религиозности с уровнем исполнения религиозных практик. Так, по результатам опроса, проведенного Центром религиоведческих исследований Тамбовского государственного университета на территории г. Тамбова и области, 87,9 % респондентов назвали себя православными; при этом верующими себя назвали 81,5%, и только 42% *уверенно* назвали себя верующими, тогда как 39,5% предпочли выбрать вариант «Я скорее верующий». Только 8% опрошенных, по их мнению, регулярно участвуют в жизни церкви, общины, посещают богослужения; большинство же — более 60% — посещают богослужение, храм по большим праздникам (Рождество, Пасха) или в связи с такими событиями, как крещение, венчание, панихиды, прибытие икон, мощей, других святынь[11].

В настоящее время уроки по ОПК в школах области ведут учителя начальных классов или предметники (чаще всего это преподаватели мировой художественной культуры, литературы). Наши беседы с учителями показали, что в большинстве своем они не имеют ни необходимых знаний, ни мотивации преподавать такой курс. Некоторые открыто заявили, что придерживаются атеистических убеждений, но этот курс им поручен, и они с трудом представляют, как будут его читать.

Все наши собеседники без исключения отметили, что десятидневные курсы повышения квалификации не могут дать полноценной подготовки для ведения курса ОПК. Преподаватель должен обладать знаниями по истории христианства и православия, содержанию православного вероучения и нравственного учения, церковным обрядам и традициям, христианскому искусству и проч., что за десять дней освоить невозможно. К тому же некоторые из учителей, прошедших переподготовку, сообщи-

11. Основная цель исследования — изучение влияния религии на систему убеждений, мотивацию поведенческих актов, социальные практики современных россиян на примере жителей г. Тамбова и Тамбовской области. Метод исследования — анкетный опрос на основе разработанного инструментария. Сроки исследования: февраль-март 2013-2014 гг. Генеральную совокупность составили жители г. Тамбова и Тамбовской области. Выборочная совокупность определялась 3200 респондентами, проживающими на территории Тамбовской области. При обработке данных использовался пакет программного обеспечения Portable IBM SPSS Statistics v19.

ли, что на курсах их не снабжали учебно-методическими материалам, необходимыми для преподавания, но, наоборот, требовали от них принести в общий, своего рода ресурсный банк материалы, разработки, презентации для уроков. В свою очередь, один из преподавателей курсов в беседе признался, что учителям читают лекции только по православной культуре, так как институт повышения квалификации не привлекал и не собирался привлекать специалистов более широкого профиля — религиоведов и философов (для проведения занятий по этике). В то же время в 2014 г. (то есть спустя четыре года после начала эксперимента) митрополит Тамбовский и Рассказовский Феодосий в одном из своих выступлений говорил об отсутствии у учителей ОПК систематических знаний о вере и христианских традициях в силу того, что они не получили православного воспитания в семье, о духовно-психологической неготовности части педагогов к преподаванию ОПК[12].

В позиции представителей церкви есть некоторое противоречие: с одной стороны, уверенно утверждается, что полноценно о православной вере и традиции могут рассказать ее носители, прежде всего священнослужители: «Кто может рассказать о духовно-нравственных традициях нашего народа лучше священнослужителя?» (цитата из выступления руководителя социокультурного центра «Преображение» на заседании учебно-методического объединения учителей предмета «Основы православной культуры»[13]). С другой стороны, священнослужители не приглашаются в школу для преподавания знаний о религии на факультативной основе. Возможно, это связано с трудоемкостью такого преподавания. Другой причиной может быть то, что православие начинает рассматриваться церковными деятелями как фактор конструирования государственной идеологии, формирования гражданской идентичности, и в этом случае массовый и формализованный характер преподавания знаний о православии как о культурной традиции оказывается вполне приемлемым. Потому и ведут в школах этот предмет часто случайные люди, мало знающие о предмете и даже далекие от веры.

На предложение регионального университета привлечь к преподаванию подготовленных специалистов-религиоведов был

12. Митрополит Тамбовский и Рассказовский Феодосий. Повышение качества преподавания «Основ православной культуры» в школе // Тамбовские епархиальные ведомости. 2014. № 10. С. 26.

13. Заседание методического объединения // Тамбовские епархиальные ведомости. 2011. № 12. С. 18.

получен отказ. Отказ же от использования потенциала подготовленных к преподаванию такого курса религиоведов связан с отрицательной оценкой самого религиоведения, которая была усвоена руководителем епархиального отдела религиозного образования: «Религиоведение пытается поставить себя над религиями, это зловредная наука и ее не должно быть в системе российского образования». Похоже, такая точка зрения приобрела статус «партийной» установки и была продиктована и чиновникам регионального управления образования, что не замедлило себя обнаружить: так, представитель Управления образования в ответ на предложение привлечь к реализации этого проекта специалистов-религиоведов — и как преподавателей, и как экспертов — высказалась в том смысле, что настоящие религиоведы — это священники епархиального управления, а потому она руководствуется в своей деятельности прежде всего словами патриарха. Приходится констатировать, что еще один пункт заявленной «Концепции включения...» не соблюдается:

> Реализация всех действий и мероприятий на основе положений данной Концепции на всех уровнях должна осуществляться открыто и гласно, при широком участии педагогической и родительской общественности и контроле институтов гражданского общества[14].

Другое важное обстоятельство — активное использование в данной сфере административного ресурса. В интервью телеканалу «Союз» правящий архиерей отметил:

> Мы взаимодействуем не только в плане возрождения святынь. Я хотел бы сказать, что на Тамбовщине очень многое делается в плане воспитания молодежи. Здесь у нас очень добрые отношения с Управлением образования нашей области, с директорским корпусом, с педагогами, родительским сообществом[15].

Результаты такого взаимодействия весьма значительны: на Тамбовщине сегодня 96% родителей избрали для своих детей преподавание «Основ православной культуры». На недоумение журналиста,

14. Концепция включения в новое поколение государственных стандартов общего среднего образования учебного предмета «Православная культура» в составе новой образовательной области учебного плана «Духовно-нравственная культура».

15. Архипастырь. Митрополит Феодосий // Телеканал Союз. [: http://tv-soyuz.ru/peredachi/arhipastyr-efir-ot-11-oktyabrya-2016g, доступ от 12.12.2016].

который считает, что это слишком большой процент, владыка без тени сомнения отвечает, что за этим стоит большая работа. Кроме того, он уверенно высказывает мнение, что так и должно быть, так как родители действительно осознают важность воспитания своих детей на тех ценностях, которые проповедует христианство. «Это действительно хорошие показатели, которые были достигнуты только благодаря тому, что есть доброе и взаимополезное соработничество»; «конечно, несколько названных мной знаковых моментов говорят о том, что в этой сфере есть понимание того, что сегодня мы должны думать и заботиться о молодежи и, конечно, воспитывать ее на высоких евангельских нравственных ценностях»[16].

Однако в 2010 г., в начале эксперимента, в который включилась Тамбовская область наряду с другими 19 субъектами Российской Федерации, Комиссия в составе представителей епархии, института повышения квалификации и учителей отмечала, что в реализации данной инициативы существуют трудности. Среди основных проблем назывались низкая мотивация у учителей и сложность предмета по содержанию для учителей начальных классов, так как курс требует от них большой эрудиции.

Проведенный в 2009 г. первичный мониторинг отношения родителей к выбираемым модулям показал, что 55% родителей выбрали ОПК, 37% — светскую этику, 7% — «Основы мировых религиозных культур»[17]. Данный результат Комиссия оценила отрицательно и приняла решение провести повторный мониторинг, предварительно поработав с родителями, завучами, учителями. Возникла необходимость вторичного мониторинга *под контролем сотрудников Управления образования*. По итогам второго мониторинга уже 92% родителей выбрали ОПК, из чего можно сделать вывод об успешности предпринятых мер.

Сотрудники Центра религиоведческих исследований в качестве независимых исследователей параллельно проводили в 2012-2017 гг. свой мониторинг ситуации с внедрением и опытом преподавания курса ОПК в школах города и области, что включало в себя целый комплекс мероприятий: анкетирование, присутствие на родительских собраниях, на которых обсуждался данный вопрос, беседы с учителями, которым предстояло вести этот

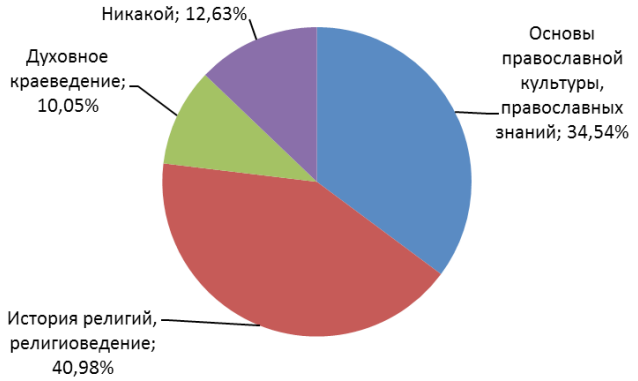
16. Там же.

17. Епископ Тамбовский и Мичуринский Феодосий. Опыт взаимодействия Тамбовской епархии с органами управления образования в сфере преподавания «основ православной культуры» // Тамбовский епархиальные ведомости. 2010. № 7. С. 19.

предмет, и теми, кто уже имел опыт преподавания подобных дисциплин.

На вопрос «Какой предмет должен преподаваться в школе?» в 2013 г. из предложенных вариантов в сумме 34,54% опрошенных жителей Тамбовской области выбрали «Основы православной культуры» и «Основы православных знаний», также в сумме 40,98% выбрали «Историю религий» и «Религиоведение», 10% — «Духовное краеведение», а 12,63% ответили, что никакой из названных (Диаграмма 1).

Диаграмма 1. Ответы жителей Тамбовской области на вопрос: Какой из названных предметов должен преподаваться в школе?(%)



Учитывая результаты пилотного опроса, который проводился за год до основного этапа анкетирования, можно сказать, что данные по предметам существенно не изменились, но возросло число тех, кто ответил, что подобного предмета не должно быть в школе: с 8% до 12%. Анкетирование 2017 г. — правда, проводившееся только в одной школе, но именно среди родителей, которые должны были сделать выбор модуля, а не всех жителей, как в предыдущих опросах — показало уже 16% тех, кто считает, что религиозного образования не нужно; 32% высказались за то, чтобы религиозное образование было только в семье[18]. Последнее свидетельствует о нарастании напряженности в обсуждении этой темы: некоторые увидели возможность уйти от сложностей и конфликтов посредством отказа от введения подобного предмета.

18. Анкетирование родителей одной из школ г. Тамбова, февраль 2017 г. Выборка: 44 родителя.

Введение предмета в школе предполагает, что на родительском собрании родители должны выбрать один из предложенных модулей. Собрания, на которых присутствовали исследователи как родители учеников и о которых рассказали другие родители, обычно проходили следующим образом. Классный руководитель 4-го класса сообщает, что в последних четвертях этого класса и первой четверти 5-го класса будет преподаваться предмет о религиях. На вопрос родителей «Зачем он нужен?» учителя, как правило, отвечают: «Нашим детям нужно знать о своих традициях, в том числе религиозных». На вопрос «Можно ли отказаться от этого предмета?» дается отрицательный ответ, так как предмет обязательный для всех. Последнее свидетельствует о том, что постепенно в ходе реализации этой инициативы произошел отход от первоначально провозглашенного принципа добровольности при изучения данного курса. Далее учитель информирует родителей о том, что существует несколько модулей для выбора, резюмируя, что все должны выбрать «Основы православной культуры». На вопросы «Почему?» и «Нельзя ли выбрать другой модуль?» звучали ответы: «ОПК — это изучение нашей традиционной культуры»; «Другие модули все равно некому преподавать, так как нас на курсах повышения квалификации учили только ОПК». Поскольку родителям приводились практически одни и те же аргументы в пользу ОПК, можно сделать вывод, что учителя на курсах повышения квалификации получили указания как отвечать в случае выбора родителями других модулей. Это подтверждается и рядом других фактов. Так, от преподавательницы курсов повышения квалификации для учителей, которым предстояло вести этот предмет, мы узнали, что она читала небольшой курс лекций только по основам православной культуры; при этом она прямо призналась, что некомпетентна говорить о других религиозных культурах. В свою очередь руководитель отдела образования и катехизации Тамбовской епархии протоиерей Игорь Груданов, выступая перед учителями на одной из региональных конференций, рекомендовал разъяснять родителям, что курс «Светская этика» является атеистическим, что даже учебник для этого курса никто не хотел писать, настолько его содержание противоречиво, и что российская культура неразрывно связана с православием. Такие аргументы, конечно, влияли на выбор родителей.

В то же время следует заметить, что представители церкви нередко представляют ситуацию прямо противоположным образом.

Это происходит в том случае, когда выбор родителей склоняется в пользу предмета «Светская этика»:

> Недостаточная информированность родителей об их праве на выбор желательного им модуля комплексного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКиСЭ). Большинство родителей не знают о цели и задачах курса «Основы православной культуры» (ОПК). Им настойчиво рекомендуют «Основы светской этики», на худой конец — так называемые «Основы мировых религий». Так что, чаще всего имеет место ситуация, которую можно охарактеризовать как «выбор без выбора»[19].

Каковы же конкретные результаты введения в школах Тамбовской области предмета «Основы православной культуры», то есть что мы имеем на практике?

Результат получился вполне закономерным: учителя на уроках разбирали с детьми материал учебников и, не имея глубоких знаний о православии, преподносили собственные, порой весьма своеобразные, представления о православной культуре. Иногда у детей формировалось довольно искаженное знание в этой области. Можно привести примеры таких курьезов, выявленных в ходе общения со школьниками после прохождения ими данного курса: одна ученица «усвоила», что Троица — это три бога; другая сказала, что Святой Дух — это когда священник машет кадилом. Не очень понятно, зачем учителя затрагивают на уроках для детей 10-11 лет сложнейшие вопросы христианского вероучения, но очевидно, что знаний об основах православного учения у них недостаточно.

Наиболее часто приходилось фиксировать отсутствие у учеников знаний по предмету. К примеру, на наш вопрос о главных православных праздниках дети ответить не смогли, так же как и на вопрос, с каким событием связан праздник Пасхи. Только после подсказки о крашеных яйцах большинство из детей смогли назвать праздник, с которым связан такой обычай. Следует заметить, что на момент беседы прошло не более месяца с Пасхального Воскресенья, к тому же курс приходился на текущее полугодие. Беседы с детьми 9-го класса показали, что чаще все-

19. *Пивоваров Б., протоиерей*. Для чего русской школе Основы православной культуры // К Истине. Миссионерско-апологетический проект [http://www.k-istine.ru/opk /opk_pivovarov-02.htm, доступ от 15.04.2017].

го они почти ничего не помнят об этом курсе. Некоторые вспомнили уроки, на которых рассматривали затронувшие их лично темы: о героях, о дружбе. Мало кто назвал собственно религиозные темы.

Интересно привести и мнение родителей, сформировавшееся у них после изучения детьми ОПК, что отражено в таблице.

Таблица 1. Оценка курса ОПК родителями. Формулировка опроса: «Оцените значение курса ОПК для детей»

Приобретение новых знаний о традициях и культуре	40%
Нравственное воспитание ребёнка	24%
Дает религиозное воспитание	8%
Другой вариант	4%
Всего опрошено	44 родителя

Таким образом, большинство родителей восприняли курс как культурологический, знакомящий детей с православием как культурной традицией; также родители обратили внимание на темы, связанные с нравственными понятиями: дружбой, честностью, добротой, милосердием и проч.; лишь немногие (8%) увидели в нем элементы религиозного воспитания.

Примером неоднозначного взаимодействия церковного начальства с органами власти в образовательной сфере на региональном уровне может служить ситуация с ремонтом еще одного здания для Тамбовской духовной семинарии, из которого, благодаря использованию все того же административного ресурса, была выселена общеобразовательная школа. В уже упоминавшемся большом интервью 2016 г. года на телеканале «Союз» митрополит Тамбовский и Рассказовский Феодосий говорил:

> Семинария сегодня, как я уже сказал, развивается, она находится в большом, просторном здании архиерейского дома, но совсем недавно мы получили для семинарии еще одно здание на территории монастыря, где в свое время располагалась одна из средних школ города Тамбова. Сейчас школа выведена с территории монастыря, и мы делаем в этом здании второй корпус семинарии, реконструируя его уже в соответствии с требованиями Рособрнадзора, согласно пожеланиям и требованиям нашего Учебного комитета. Поэтому там будет все необходимое для достойного проживания и учебы

> наших семинаристов: прекрасные трапезная, актовый зал, надеюсь, мест на 200, аудитории[20].

Очевидно, что архиерей уверен в правоте своей позиции и что его совсем не смущает выселение из здания школьников и педагогического коллектива. В личной беседе бывшие ученики этой школы выражали негодование по поводу данного события, следствием которого для многих из них стало формирование негативного отношения к церкви в целом.

Патриарх Кирилл считает, что эксперимент по введению ОРКСЭ в школах всеми признан успешным. Возможно, что в своих выводах он основывается на данных официальных отчетов региональных образовательных ведомств. Нам пришлось присутствовать на заседании Рабочей группы по гармонизации межэтнических отношений в областной администрации при таком отчете о результатах участия Тамбовской области в проекте по введению во всех школах предмета ОРКСЭ, а вернее — ОПК. Формально все выглядело показательно и результативно. Но при содержательном анализе данных отчета возникала масса вопросов. Первый — о заложенных индикаторах результативности. Например, после двух лет эксперимента (то есть преподавания этого курса в 4-х классах) как можно сделать вывод о том, что на 24% понизился уровень наркомании? Также представляется несостоятельным вывод об улучшении на 70% отношений в семье, да и другие показатели просто не могут за этот период получить эмпирического подтверждения.

Другое важное направление в образовательной сфере — это высшая школа. В региональном вузе по инициативе епархии была открыта программа по теологии. Характер организационных мероприятий свидетельствует о том, что реализуется политическая инициатива: «Сегодня мы, конечно, очень стараемся решать те задачи, которые ставит Святейший Патриарх», — говорит в интервью митрополит Тамбовский и Рассказовский Феодосий. Но это идеологическая задача, так как в данной модели религия рассматривается как новая форма гражданско-национальной идеологии. Так, чаще всего говорится о таких целях, как укрепление нации и государства, о традиционных ценностях, возрождении духовности, формировании системы духовной безопасности.

20. Архипастырь. Митрополит Феодосий // Телеканал Союз [http://tv-soyuz.ru/peredachi/arhipastyr-efir-ot-11-oktyabrya-2016g, доступ от 12.12.2016].

Наш опыт наблюдения и анализа не дает оснований для вывода о том, что религиозное образование в той форме, в какой оно внедряется в российскую систему образования, будет способствовать целям нравственного воспитания, гармонизации межэтнических и межрелигиозных отношений. Уроки ОПК в школе не формируют у учащихся даже минимальных знаний об изучаемой религиозной традиции.

Что касается реализации программы по теологии в региональном вузе, то в силу «формально-партийного» подхода к этой инициативе ожидать положительных результатов также не приходится. Прежде всего, регион не располагает кадрами для преподавания дисциплин богословского блока. Местная духовная семинария, имея в преподавательском составе двух кандидатов исторических наук с базовым историческим же образованием и не имея ни одного преподавателя с богословской степенью, в данном случае не может помочь. Уровень подготовки семинаристов довольно низкий, и обучение сводится к освоению богослужебного устава, что необходимо в первую очередь будущим или уже действующим священнослужителям. Правда, архиерей собрал в семинарии прекрасную богословскую библиотеку, но без преподавателей, обладающих необходимыми профессиональными знаниями, это не может решить проблемы.

С преподаванием дисциплин религиоведческого содержания в программе по теологии дело обстоит еще сложнее. Назначение соответствующих преподавателей осуществлялось руководителем епархиального отдела образования по согласованию с архиереем — университет был полностью отстранен от этого процесса. Поэтому неудивительно, что, например, дисциплину «Новые религии» поручено вести священнику, не имеющему ни научной степени, ни педагогического опыта. При этом в университете есть специалист по данной проблематике, задействованный в программе по религиоведению, доктор наук по специальности «философия религии и религиоведение». В чем причина отстранения этого специалиста? Как нам было разъяснено — это мировоззренческая «неблагонадежность», тот факт, что этот специалист в своих исследованиях допускал отрицательные оценки деятельности церкви. Подобное имело место и в связи с курсом по законодательству, касающемуся религии. В университете есть соответствующий специалист, который является членом разных комиссий по связям с религиозными организациями и председателем регионального совета по проведению религиоведческой экспер-

тизы, однако данный курс взял на себя руководитель епархиального отдела религиозного образования, имеющий базовое техническое образование. Налицо — ничем не оправданный мировоззренческий отбор преподавателей для реализации программы, провоцирование конфликтов в университетском профессорско-преподавательском коллективе, а не стремление аккумулировать существующий научно-педагогический потенциал. О содержательном и учебно-методологическом подходах пока никто не заботится. Закономерным результатом того, что развитием данного направления в университете занимаются некомпетентные люди, стало назначение руководителем программы по теологии человека, далекого от религии, хотя эта программа открыта прежде всего для подготовки учителей по предмету «Основы православной культуры» в школах области.

При этом уже можно говорить о том, что в студенческой среде негативное отношение к РПЦ приобретает черты устойчивой тенденции. В 1990-е гг. некоторые исследователи констатировали, что в российском обществе сформировался *проправославный консенсус*: положительное отношение к Русской православной церкви выражали и православные, и верующие других религий, и неверующие. Тогда негативные реакции демонстрировали единицы, сегодня в студенческих аудиториях мы фиксируем смену вектора. Возросло число молодых людей, идентифицирующих себя как атеисты. Десять и даже пять лет назад таковыми себя заявляли очень немногие, такой мировоззренческий выбор был крайне непопулярным, вызывал у большинства окружающих возмущение или недоумение. Но ситуация изменилась, и все больше молодых людей осознанно называют себя не индифферентными по отношению к религии, а именно атеистами. Интересно, что в ходе бесед мы чаще всего выясняем, что такие молодые люди допускают существование некоей трансцендентной силы, но категорически выступают против религии, религиозных институтов. Причем подобное отношение обнаруживают и многие из тех, кто идентифицируют себя как православные. На вопрос о причинах такого отношения молодые люди дают приблизительно одни и те же ответы: скандалы, связанные с дорогими предметами и автомобилями у священнослужителей; совершаемые ими безнравственные поступки; имущественные претензии церкви, изъятие зданий, земель; отсутствие значимого участия церкви в решении социальных проблем. По результатам исследовательских поездок по области участники нашего коллектива отмечали, что разгово-

ры о религии стали вызывать у людей раздражение и отторжение. Похоже, что церковь стремительно утрачивает кредит доверия у людей, который она имела в 1990-е и 2000-е годы.

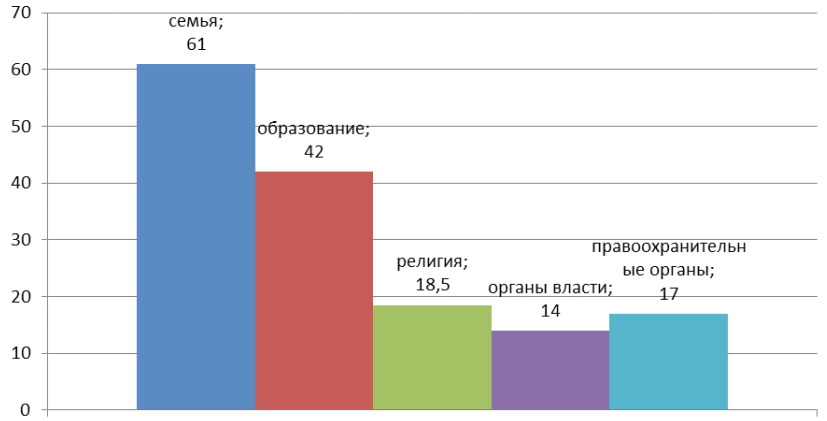
В то же время в регионе есть и положительный опыт преподавания в школе предметов, связанных с изучением религиозных традиций. Например — в школе села Кузьмина Гать, где педагоги сами разработали учебно-методический комплект по курсу ОРКСЭ, вместе с учениками постоянно участвуют в различных конкурсах, проектах, ведут исследовательскую работу по истории местного храма, составляют жизнеописания священнослужителей.

Положительные результаты уверенно демонстрирует гимназия имени св. Питирима Тамбовского. Правда, в этом случае объективно судить можно только о части начальной школы, в классах которой на протяжении всех пяти лет раз в неделю преподается предмет ОПК и развита система дополнительного образования, включающая такие предметы, как Духовное пение, Народное творчество. Система внеучебных мероприятий также ориентирована на религиозные праздники и иные события. Следует также отметить, что в данном случае дети и родители знают о таком профиле этого учебного заведения и, следовательно, изначально мотивированы на изучение религиозной традиции.

Педагоги гимназии имеют многолетний опыт преподавания соответствующих предметов, используют современные интересные методики: например, проект С.И. Белан по созданию вместе со школьниками интерактивной карты «Тамбовские святыни вчера и сегодня» или проект О.М. Ерошкиной «Виртуальный музей как средство формирования единой информационной среды в сфере духовно-нравственного воспитания». Преподаватель ОПК А.В. Серегина — опытный методолог в сфере преподавания знаний о религии в школе. Мы не раз посещали ее уроки, мастер-классы. Она является автором многочисленных учебно-методических материалов, получивших признание на федеральном уровне. Основной принцип ее методик — уйти от назидания и рассказывать детям о христианстве через его связь с искусством, литературой, нравственностью. Серегина учитывает реальные показатели религиозности современных россиян, и потому, на наш взгляд, добивается положительного результата. Особенность процесса воспроизводства религиозной традиции в современных обществах заключается в том, что происходит не приобщение к культуре через религию, а, наоборот, приобщение к религии через культуру: через обычаи, традиции, существующие на уровне се-

мьи или сообщества, через искусство, философию, этику. В подтверждение этого можно привести результаты опроса жителей Тамбовской области о том, какие силы сегодня могут лучше всего укреплять нравственные ценности в нашем обществе (Диаграмма 2).

Диаграмма 2. Ответ жителей Тамбовской области на вопрос: Какие силы сегодня могут лучше всего укреплять нравственные ценности в нашем обществе? (в %)[21]



Мы видим, что с большим отрывом жители называют семью и возлагают большие надежды на образование, тогда как религия (с показателем в 2-3 раза меньшим) занимает третью позицию, а не первую (как, возможно, ожидали бы сторонники «формально-идеологического» подхода к введению в школах ОПК).

По итогам наших наблюдений можно сделать некоторые выводы.

Прежде всего, у детей формируются глубокие представления о религиозной культуре только в результате системного подхода, когда устанавливаются межпредметные связи, когда знание, полученное на уроках ОПК, закрепляется на дополнительных занятиях, получает творческое применение в ходе подготовки спектаклей, концертов, детских проектов. На наш взгляд, положительный эффект от преподавания в школах предметов о религии возможен, но — в рамках специализированных православных школ, в которые приходят учиться дети, настроенные на такое изучение, и где удается собрать коллектив педагогов-энтузиастов.

21. Опрос жителей Тамбовской области, 2015 г. Выборка: 1200.

Если же мы пытаемся через религию (с прерванной в советское время преемственностью) говорить о традициях, культурных нормах и ценностях, то обнаруживается, что общество к этому невосприимчиво. В результате мы получаем не знания о религиозной культуре, а ущербное знание о традиции и нивелирование религиозного чувства.

Библиография / References

Архипастырь. Митрополит Феодосий // Телеканал Союз [http://tv-soyuz.ru/peredachi/arhipastyr-efir-ot-11-oktyabrya-2016g, доступ от 12.12.2016].

Борис Пивоваров, протоиерей. Для чего русской школе Основы православной культуры // К Истине. Миссионерско-апологетический проект [http://www.k-istine.ru/opk /opk_pivovarov-02.htm, доступ от 15.04.2017].

Духовно-нравственное воспитание в Тамбовской области в 2007-2010 годах // Тамбовский епархиальные ведомости. 2010. № 9. С. 26–27.

Епископ Тамбовский и Мичуринский Феодосий. Опыт взаимодействия Тамбовской епархии с органами управления образования в сфере преподавания «Основ православной культуры» // Тамбовский епархиальные ведомости. 2010. № 7. С. 18–21.

Заседание методического объединения: подведение итогов, решение проблем, планы на будущее // Тамбовские епархиальные ведомости. 2011. № 12. С. 18–20.

Концепция включения в новое поколение государственных стандартов общего среднего образования учебного предмета «Православная культура» в составе новой образовательной области учебного плана «Духовно-нравственная культура» [http://pstgu.ru/download/1217097893.cron4.pdf, доступ от 4.05.2017].

Митрополит Тамбовский и Рассказовский Феодосий. Повышение качества преподавания «Основ православной культуры» в школе // Тамбовские епархиальные ведомости. 2014. № 10. С. 26–27.

Патриарх Московский и всея Руси Кирилл из Доклада на Епархиальном собрании города Москвы 23 декабря 2011 г. [http://p2.patriarchia.ru/ 2011/12/23/1233797630/doklad_2011.doc, доступ от 25.04.2017].

Совещание в Барвихе, 22 июня 2009 г. // Newsru [http://www.newsru.com/religy/21jul2009/ soveshchanie.Html, доступ от 24.04.2017].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года [http://zakon-ob-obrazovanii.ru, доступ от 3.05.2017].

Чеснокова В.Ф. Воцерковленность: феномен и способы его изучения. М., 2000.

Чеснокова В.Ф. Тесным путем: процесс воцерковления населения России в конце XX века. М., 2005.

"Arkhipastyr'. Mitropolit Feodosii" ["Bishop Theodosius"], *Telekanal Soiuz* [http://tv-soyuz.ru/peredachi/arhipastyr-efir-ot-11-oktyabrya-2016g, accessed on 12.12.2016].

Boris Pivovarov, protoierei. "Dlia chego russkoi shkole Osnovy pravoslavnoi kul'tury" ["Why Russian school needs Foundations of Orthodox culture"], *K Istine. Missionersko-apologeticheskii proekt,* http://www.k-istine.ru/opk /opk_pivovarov-02.htm, 15.04.2017].

Chesnokova, V.F. (2000) *Votserkovlennost': fenomen i sposoby ego izucheniia* [*Participation in the life of the Church: the phenomenon and ways of studying it*]. Moscow.

Chesnokova, V.F. (2005) *Tesnym putem: protsess votserkovleniia naseleniia Rossii v kontse XX veka* [*Narrow is the way: The process of the churching of the Russian population at the end of the twentieth century*]. Moscow.

"Dukhovno-nravstvennoe vospitanie v Tambovskoi oblasti v 2007-2010 godakh" ["Moral and spiritual education in Tambov region in 2007-2010"] (2010), *Tambovskii eparkhial'nye vedomosti* 9: 26–27.

"Episkop Tambovskii i Michurinskii Feodosii. Opyt vzaimodeistviia Tambovskoi eparkhii s organami upravleniia obrazovaniia v sfere prepodavaniia "Osnov pravoslavnoi kul'tury" ["The experience of cooperation between Tambov diocese and the Directorate of Education in teaching the "Foundations of Orthodox culture"] (2010), *Tambovskii eparkhial'nye vedomosti* 7: 18–21.

Federal'nyi zakon "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" N 273-FZ ot 29 dekabria 2012 goda s izmeneniiami 2017-2016 goda [*Federal law "On education in the Russian Federation"*] [http://zakon-ob-obrazovanii.ru, 3.05.2017].

Kontseptsiia vkliucheniia v novoe pokolenie gosudarstvennykh standartov obshchego srednego obrazovaniia uchebnogo predmeta «Pravoslavnaia kul'tura" v sostave novoi obrazovatel'noi oblasti uchebnogo plana «Dukhovno-nravstvennaia kul'tura" [*The concept of inclusion in the new state standards of general secondary education of the subject "Foundations of Orthodox culture" in the new educational sphere called "Moral and spiritual culture"*] [http://pstgu.ru/download/1217097893.cron4.pdf, accessed on 4.05.2017].

Mitropolit Tambovskii i Rasskazovskii Feodosii (2014) "Povyshenie kachestva prepodavaniia 'Osnov pravoslavnoi kul'tury' v shkole" ["Improving the quality of teaching the 'Foundations of Orthodox culture' at school"], *Tambovskie eparkhial'nye vedomosti* 10: 26–27.

Patriarkh Moskovskii i vseia Rusi Kirill iz Doklada na Eparkhial'nom sobranii goroda Moskvy 23 dekabria 2011 g. [*The report to the Diocesan Assembly of the city of Moscow December 23, 2011*] [http://p2.patriarchia.ru/2011/ 12/23/1233797630/ doklad_2011.doc, 25.04.2017].

"Soveshchanie v Barvikhe, 22 iiunia 2009g." ["Meeting in Barvikha, 22 June 2009"], *Newsru* [http://www.newsru.com/religy/21jul2009/ soveshchanie. Html.

"Zasedanie metodicheskogo ob"edineniia: podvedenie itogov, reshenie problem, plany na budushchee" ["A meeting of the Methodological Association: Summarizing, problem solving, plans for the future"] (2011), *Tambovskie eparkhial'nye vedomosti* 12: 18–20.

Лейла Алмазова

Религиоведение и преподавание знаний о религии детям в современном Татарстане. Случай ислама

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-139-161

Leila Almazova

Religious Studies and Teaching Religion to Children in Tatarstan. The Case of Islam

Leila Almazova — Department of Oriental, African and Islamic Studies, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan (Volga Region) Federal University (Russia). leila_almazova@mail.ru

This article deals with children's instruction on Islam in the Republic of Tatarstan. Research is based on fieldwork in seven rural districts and six cities carried out in June–July 2017, as well as on the analysis of teaching programmes, textbooks and mass media publications. The study shows that the main factor of a particular model of religious education in Tatarstan is its multi-ethnic and multi-religious composition. As a result, only two "modules" are being used in the public schools — World Religious Cultures and Secular Ethics, while the four other "modules" linked to particular religions remain outside the public schools. Islam is being taught in a great diversity of forms: Muslim kindergartens, special courses operating near mosques, summer camps, discussions and meetings with Imams and Islamic clergy at schools, regular courses in Islamic ethics, and the private school "Uthmaniya" (Kazan), established by the Tatarstan Muslim Religious Board. The case of Tatarstan is an interesting example of building state-religious relations in post-Soviet and post-secular societies.

Keywords: religious education, religion in secular school, Foundations of Religious Cultures and Secular Ethics, Islam, Muslim education for kids.

Введение

СИСТЕМА образования в Российской Федерации находится в состоянии постоянного реформирования, вводятся новые нормативы, стандарты, обновляется документация, что неизменно вызывает у учителей, учеников и родителей бесконечные жалобы на отсутствие стабильности, на суровость методов реализации реформ, на усложнение программ, на несовершенство системы экзаменов. По словам Эмиля Дюркгейма, «... образование — вещь в высшей степени общественная...»[1], и оно не может не реагировать на глубокие социальные изменения, которые происходили на протяжении десятилетий после крушения советской системы.

Современный «Закон об образовании РФ» расставляет приоритеты системы образования следующим образом: «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования»[2]. Также говорится, что «в школьное обучение внедряется индивидуальный принцип обучения. Теперь основной задачей педагога становится выявление и развитие конкретных способностей у каждого учащегося»[3].

Современная концепция образования не дает такой ясной и четко артикулированной программы образования, как это было в советской системе, предлагая лишь достаточно абстрактные понятия. По всей видимости, именно это отсутствие пусть и далекой, но привлекательной цели современного российского общества и формируемой им системы образования порождает усиленные поиски некой системы ценности, разделяемой большинством.

Один из вариантов четко артикулированной и исторически апробированной позиции по вопросу о целеполагании для современного общества предлагает религия. Данные опроса 2012 года с выборкой в 3000 респондентов свидетельствуют о том, что в российском обществе верующих — 78%, колеблющихся — 13%, неве-

1. *Дюркгейм Э.* Социология образования. М.: ИНТОР, 1996. С. 49.
2. Закон об образовании РФ. 31.07.2017 [http://zakon-ob-obrazovanii.ru/3.html, доступ от 31.07.2017].
3. Там же.

рующих — 6%[4]. Согласно последним социологическим опросам (июнь 2017) Левада-Центра, количество «религиозных людей» увеличилось и составило 53 % населения (тех, кто причислил себя к категории «очень религиозных» — 9%, «в какой-то мере религиозных» — 44%). «Доброжелательно» к религии относятся до 93% населения[5].

Возвращение религии в общественную жизнь постсоветской России — феномен, подтверждающий наступление эпохи постсекуляризма, о которой Г. Гутман в предисловии к дискуссии Ю. Хабермаса и Й. Ратцингера пишет: «Если секуляризация разоблачает священное и демонстрирует его реальный профанный статус, то наступление эры постсекулярности должно быть связано с хотя бы частичным восстановлением священного, обнаружением его реальности»[6]. По всей видимости, именно эта тенденция определяет вновь появление и активное функционирование религиозных институтов в современном российском социальном пространстве, а вслед за ними и отражение этого процесса в системе образования, причем на самых разных уровнях — на частном, семейном уровне, на школьном и университетском уровнях, а также в сфере собственно внутрирелигиозных институтов церкви, мечети, дацана или синагоги.

Как пишет Юрген Хабермас,

> мировоззренческая нейтральность государственной власти, гарантирующей равные этические свободы каждому гражданину, несовместима с политическим распространением секуляристского мировоззрения на всех людей. Нерелигиозные граждане, поскольку они выступают в роли граждан государства, не должны принципиально отказывать религиозному видению мира в потенциале истинности и не должны отнимать у верующих сограждан права вносить с помощью религиозных понятий свой вклад в общественную дискуссию. Более того, либеральная политическая культура вправе ожидать от нерелигиозных граждан, что они будут прилагать уси-

4. *Синелина Ю.* Религиозность в современной России // Отечественные записки. 2013. № 52(1) [http://www.strana-oz.ru/2013/1/religioznost-v-sovremennoy-rossii, доступ от 31.07.2017].
5. Кочергина Е. Религиозность // Левада-центр. 18.07.2017 [https://www.levada.ru/2017/07/18/religioznost/, доступ от 31.07.2017].
6. *Хабермас Ю., Ратцингер Й.* (Бенедикт XVI) Диалектика секуляризации. О разуме и религии / Пер. с нем. (Серия «Современное богословие»). М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2006. С. 17

> лия к «переводу» важных для общества религиозных понятий с религиозного языка на общедоступный[7].

Таким образом, происходит формирование новой социальной реальности, где прошлое (в советском случае — с его почти тотальным атеизмом), встречается с настоящим, где религия вновь стремится занять свое место, и именно эту тендецию фиксируют последние исследования — в частности, полевые исследования, проведенные в Республике Татарстан в ходе написания данной статьи[8].

Преподавание курса ОРКСЭ в Татарстане

Как отмечалось выше, современное российское общество находится в поиске национальной идеи[9]. Одной из таких идей становится возрождение религии:

> На практике разработки собственных национальных концепций развития зачастую объединялись с религиозной и этнической идентификацией. В контексте общемировой тенденции религиозного возрождения обращение к церкви как хранительнице национальной и культурной идентичности становится необходимой составляющей процесса самоидентификации народа[10].

В качестве конкретного шага по наполнению этой идеи реальными делами и стало введение с 1 сентября 2012 года во всех школах Российской Федерации курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ). Курс состоит из шести модулей, из которых ученики (или их родители) вправе выбрать для изучения один. Преподается курс в 4 классе в количестве 34 часов, как правило в первом полугодии. По итогам 2013-2014 учебного года в целом в России почти половина учащихся (46%) выбрала модуль «Основы светской этики», «Основы православной культуры»

7. Там же. С. 75.
8. Автор статьи в июне — июле 2017 года провела ряд исследований в районах Республики Татарстан: Буинском, Кукморском, Балтасинском, Зеленодольском, Мамадышском, Альметьевском, Пестречинском, а также в Казани).
9. Согласно Главе 1, статье 13 Конституции Российской Федерации 1. В Российской Федерации признается идеологическое многообразие.2. Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной.
10. *Орлов Б.А.* Национальная идея России в истории мысли // Национальная идея России. Коллективная монография. В 6 т. Т. 1. М.: Научный эксперт, 2012. С. 59–79.

(ОПК) — 20%, «Основы мировых религиозных культур» — 19%, «Основы исламской культуры» — 4%, «Основы иудейской культуры» и «Основы буддистской культуры» — менее 1%.[11] На этом фоне Республика Татарстан выглядит несколько иначе:

Таблица выбора модулей по годам[12]

	2013	2014	2015
Основы мировых религиозных культур	61,3%	37,8%	46,4%
Основы светской этики	38,7%	62,2%	53,6%

Родители в Татарстане отдали предпочтение изучению двух модулей «Основы мировых религиозных культур» (в рамках этого модуля изучаются 4 религии — христианство, ислам, иудаизм и буддизм), и «Основы светской этики»[13]. Из всех национальных республик подобный выбор двух из шести модулей имеется еще в Кабардино-Балкарии[14]. В соседнем с Татарстаном Башкортостане, схожем по конфессиональному фактору, выбор модулей

11. Сайт Правозащита. 28.01.2015 [http://old.memo.ru/d/226034.html, доступ от 31.07.2017] Большинство школьников в РФ выбирают для изучения светскую этику в рамках курса ОРКСЭ // Интерфакс. 19.09.2014 [http://www.interfax-religion.ru/?act=news&div=56506, доступ от 31.07.2017].

12. Министерство образования и науки РТ ежегодно проводит мониторинговые исследования по введению и реализации курса ОРКСЭ в образовательных учреждениях РТ, которые публикуются на сайте: http://orkce.apkpro.ru/doc/m_seminar_2/brshr_28_03_15.pdf на данный момент доступны отчеты за 2013, 2014 и 2015 гг.

13. Модуль «Основы мировых религиозных культур» обеспечен программой: *Сахаров А.Н., Кочегаров К.А.* Программа курса «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Соответствующее учебное пособие: *Сахаров А.Н., Кочегаров К.А.* Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы религиозных культур народов России: учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений. (ФГОС. Начальная инновационная школа). М.: ООО «Русское слово — учебник», 2012. Пособие включает *региональную составляющую,* разработанную Р.М. Мухаметшиным. Есть также методическое пособие: *Пискарев В.И., Сафронова И.В.* Основы духовно-нравственной культуры народов России: Основы религиозных культур народов России. Книга для учителя. М.: ООО «ТИД «Русское слово-РС», 2012.

14. Основы мировых религиозных культур — 61,4 % и Основы светской этики — 38,6%. Рассчеты произведены на основе данных представленных на сайте Министерства образования, науки и по делам молодежи Республики Кабардино-Балкария 2015 г. [http://www.edukbr.ru/view.php?Page=news&id=1291, доступ от 31.07.2017].

следующий: «Основы светской этики» — 73,5%, «Основы мировых религиозных культур» — 21,7%, «Основы исламской культуры» — 4,2% и «Основы православной культуры» — 0,79%[15].

Таблица соотношения выбора модулей ОРКСЭ по регионам с большинством этнических мусульман (%)[16]

Республика	% этнич. мусульм. Населения	Основы светской этики	Основы мир. религ. культур	Основы правосл. культ.	Основы исламс. культ.	Основы будд. культ.	Основы иуд. культ.
Башкортостан	55	73,5	23,7	0,79	4,2	0	0
Дагестан	95	21,4	39	0,008 (или 3 чел.)	39,5	0	0
Ингушетия	98,7	0	0	0	100	0	0
Кабардино-Балкария	67	38,6	61,4	0	0	0	0
Карачаево-Черкессия	66	28	38,3	4,3	29,4	0	0
Татарстан	54	62,2	37,8	0	0	0	0
Чечня	99	0	0	0,36	99,64	0	0

15. *Хабибуллина З.* Опыт введения «Основ религиозных культур и светской этики» в условиях поликонфессионального региона // Электронный научный архив УрФУ. [http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/46826/1/klo_2017_072.pdf, доступ от 31.07.2017]; Проблемы преподавания ОРКСЭ в Республике Башкортостан. 2015 [http://www.eparhia-ufa.ru/news/problemy-prepodavaniya-orkse-v-respublike-bashkortostan-4135, доступ от 31.07.2017].

16. Сведения собраны за 2013-2014 учебные годы, за исключением Карачаево-Черкессии (за 2012-2013 гг.). Информация по республикам:

Башкортостан. [http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/46826/1/klo_2017_072.pdf, доступ от 31.07.2017], Дагестан. [http://www.riadagestan.ru/news/education/voprosy_prepodavaniya_osnov_religioznykh_kultur_i_svetskoy_etiki_obsudili_v_minobrnauki_dagestana/, доступ от 31.07.2017]. Ингушетия. [http://www.e-vestnik.ru/interviews/predmet_opk_9093/?m=print, доступ 31.07.2017], Кабардино-Балкария. [http://www.edukbr.ru/view.php?Page=news&id=1291, доступ 31.07.2017], Карачаево-Черкессия. [https://cyberleninka.ru/article/n/geografiya-vybora-moduley-kursa-osnovy-religioznyh-kultur-i-svetskoy-etiki-pri-ego-vvedenii-v-rossii-i-religioznost-naseleniya-1, доступ от 31.07.2017], Татарстан. [http://orkce.apkpro.ru/doc/m_seminar_2/brshr_28_03_15.pdf, доступ от 31.07.2017], Чечня. Данные за 2010 год. [https://www.gazeta.ru/social/2010/05/05/3362767.shtml, доступ от 31.07.2017].

Сравнение предпочтений мусульманских регионов Российской Федерации в выборе модулей ОРКСЭ свидетельствует о том, что в

> поликонфессиональных регионах выбор конфессиональных модулей невысок. Это связано с тем, что при выборе модулей большинство родителей стремится к компромиссу, что означает выбор модулей «Основы светской этики» и «Основы мировых религиозных культур»[17].

Дискуссия в общественном пространстве Татарстана по поводу введения ОРКСЭ была инициирована православным духовенством, которое, в лице патриарха Кирилла, а также митрополита Татарстанского Феофана, неоднократно высказывало свой протест против ведения двух «светских» модулей «Основы светской этики». Так, патриарх Кирилл в своем интервью на официальном сайте Московского Патриархата сказал:

> Что касается выбора ОПК, то проблемы с этим сейчас сохраняются лишь в нескольких регионах. Осталось буквально несколько таких регионов, где выбор ОПК явно не соответствует структуре населения. Есть и «уникальный», можно сказать, регион — Татарстан, где региональная власть считает возможным за людей решать, что им можно изучать в рамках ОРКСЭ, а что нельзя. ОПК — нельзя[18].

В свою очередь митрополит Феофан также отметил:

> Что касается моей новой кафедры [Казанской], там две основные религии. Знания мусульманами своей религии — это возможность сохранить общество от тех вызовов, которые мы имеем сейчас. То же самое и с православными. Я считаю, что в том числе и в моей новой епархии «Основы православной культуры» должны быть. Так же, как и «Основы ислама» должны быть. И других традиционных религий»[19].

17. *Надыршин Т.* Проблемы преподавания конфессиональных модулей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в Республике Башкортостан // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 38. С. 45–47.
18. Религиозное образование стало качественнее. Интервью Святейшего Патриарха Кирилла журналу «Православное образование» // Официальный сайт Московского патриархата. 26.01.2015 [http://www.patriarchia.ru/db/text/3966661.html, доступ от 31.07.2017].
19. Митрополит Феофан: «В моей новой епархии «Основы православной культуры» должны быть» // Бизнес Online. 15.07.2015 [https://www.business-gazeta.ru/article/136692, доступ от 31.07.2017].

В свою очередь, заместитель муфтия по образованию, ректор Российского исламского университета Рафик Мухаметшин говорит:

> Жалобы от мусульман, что им не дают изучать модуль «Основы исламской культуры», в ДУМ не доходили. Мы, религиозные организации, заинтересованы в дополнительной трибуне, но у учителей есть опасения, что классы будут разделены по конфессиональному признаку[20].

Таким образом, среди представителей двух основных конфессий в Татарстане имеется различие в видении ситуации с преподаванием конфессиональных модулей в рамках курса ОРКСЭ.

В свою очередь, заместитель начальника отдела общего образования и итоговой аттестации обучающихся Гульзада Ахмерова, курирующая вопрос преподавания ОРКСЭ, отметила, что по вопросу выбора модулей в татарстанских школах ситуация следующая:

> Настолько сейчас много смешанных браков, настолько все тут переплетено, что когда собирают родительское собрание, то они сами осознанно приходят к такому решению. Никто никого ничего не заставляет выбирать, родители сами принимают решение о выборе модуля[21].

Вопрос о выборе религии в случаях смешанных браков нередко стоит достаточно остро[22]. Исследователи отмечают, что чаще религию и национальность определяет мать. Следует отметить, однако, и случаи принятия ислама русскими в результате межнациональных браков, причем и в тех случаях, когда муж татарин и практикующий мусульманин, так и в тех, когда невеста — татарка. Опыт 1990-х годов в Республике Татарстан, когда широко обсуждались конфликты на этнической почве[23], показал, что толь-

20. «Татарстану указали на религиозный курс. Патриарх Кирилл требует изучения православной культуры в школах республики» // Интерфакс. 28.01.2015 [http://www.interfax-religion.ru/?act=print&div=18171, доступ от 31.07.2017].

21. Интервью автора статьи с заместителем начальника отдела общего образования и итоговой аттестации обучающихся Ахмеровой Гульзадой Рафаильевной от 24.07.2017.

22. Согласно статистическим показателям работы органов ЗАГС Республики Татарстан за 2010 год, было заключено 6 650 (или 21%) смешанных браков из общего количества 31 435 заключенных браков. [http://zags.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_67556.pdf, доступ от 31.07.2017].

23. На сцене Татарского театра им. Г. Камала шла постановка спектакля «Ильгизар + Вера» (1991) Туфана Миннуллина, сюжет которого разворачивается вокруг кон-

ко взвешенная и вдумчивая политика в сфере межнациональных и межконфессиональных отношений ведет к миру и согласию в обществе. С этой точки зрения, осторожность в выборе модулей для детей представляется вполне оправданной.

Но как быть тем родителям, которые сознательно выбирают для своих детей изучение той или иной религии, если в школах, в интересах межконфессионального мира и согласия, этого не делается? В этих случаях предусмотрено внутриконфессиональное религиозное образование и просвещение, которое за три десятилетия успело пройти долгий путь от практически полного отсутствия до полноценно выстроенного института обучения религии двух основных конфессий — ислама и православия. Ниже автор будет излагать материал о ситуации с преподаванием ислама, тогда как изучение особенностей преподавания православия не являлось задачей, поставленной в рамках написания данной статьи.

Возрождение ислама и религиозного образования

Ислам для татар за более чем тысячелетнюю (с 922 года) историю стал частью самосознания народа, в котором этническое и религиозное смешались в одно нерасторжимое целое. Семидесятилетний период атеистической пропаганды не смог разрушить религиозную идентичность, несмотря на то, что одной из главных задач советской власти была «замена религиозной идентичности секулярными этническими культурами, которые, как предполагалось, будут гармонично взаимодействовать в рамках концепции “дружбы народов”»[24]. Даже в поздние советские годы в 1960–70-х годах совершались отдельные религиозные обряды жизненного цикла: имянаречение (*исем кушу*), обрезание (*суннат*/для мальчиков), свадьба (*никах*) похороны (*женаза*). При этом, если первые под конец советского строя были распространены незначительно, то обряды, связанные похоронами даже в городской местности проводили 67-73% татар[25]. Частью похоронной обрядности были

фликта между супругами — безвольным и ограниченным Ильгизаром и своенравной и эгоистичной Верой. Спектакль заканчивается пессимистично: супруги разводятся, и в самом конце дети символически сажают дерево, разделяющее татарскую и русскую часть деревни.

24. Luehrmann, S. (2011) *Secularism Soviet Style. Teaching Atheism and Religion in a Volga Republic*, p. 4. Bloomington: Indiana University Press.

25. *Уразманова Р.К.* «Мусульманские» обряды в быту татар // Этнографическое обозрение. 2009. № 1. С. 20.

обряды поминовения усопшего, которые проводились, как правило, на 3-й, 7-й и 40-й дни, а также на каждую годовщину смерти. Последние назывались *Коран ашы* или *Олылар ашы*[26] и включали в себя обильные угощения для родственников с приглашением муллы или абыстай, читающими Коран и специальные молитвы, посвященные умершим (*багышлау*). Именно эти обряды — во время которых присутствовали и дети, и многочисленные родственники (для них устраивалось застолье после ухода пожилых гостей), читался Коран на арабском языке, звучали слова из религиозного дореволюционного вокабуляра татарского языка, которые советская власть пыталась стереть из памяти народа — сохранили в менталитете татар восприятие ислама, как части культуры и быта. Поэтому, когда в начале 1990-х запреты спали, люди вновь обратились к религии, и они приняли ее не только как форму чистой духовности, но и как форму национальной культуры и идентичности.

На закате советской эпохи в 1986 году в Татарстане было зарегистрировано всего 18 мусульманских общин. Однако в начале 1990-х гг. большая часть исторических мечетей Казани постепенно стала возвращаться верующим. Одновременно началось строительство новых мечетей. Институционально мусульманские общины в первые годы перестройки по-прежнему подчинялись Духовному управлению мусульман (ДУМЕС)[27] в Уфе. К 1999 году в Татарстане функционировало уже 937 мечетей. С увеличением количества новых мечетей ДУМЕС начинает не справляться с объемом работ и не может централизованно решать многочисленные проблемы мусульманского сообщества. В регионах возникают местные Духовные управления мусульман, не подчиняющиеся прежней структуре. В Казани Духовное управление мусульман Республики Татарстан было зарегистрировано в 1992 году, его возглавил Габдулла Галиуллин[28]. Среди приоритетных направлений деятельности ДУМ РТ следует назвать открытие новых мечетей, благотворительность, организацию хаджа в Мекку, мусульманское образование.

26. *Коръан ашы* в буквальном переводе означает кораническое угощение (суп), *Олылар ашы* — угощение для стариков.

27. ДУМЕС — Духовное управление мусульман Европейской России и Сибири — преемник Оренбургского магометанского духовного собрания (располагалось в г. Уфа, название «Оренбургское» получило в связи с тем, что с 1796 по 1802 гг. находилось в Оренбурге). В 1992 году ДУМЕС было переименовано в Центральное духовное управление мусульман России.

28. В 1998 году его на этом посту сменил Гусман Исхаков. С 2011 по 2013 председателем ДУМ РТ был Ильдус Файзов. С 2013 по настоящее время муфтием РТ является Камиль Самигуллин.

Религиозное образование до 1990-х года в Республике было доступно лишь у учителей, которые вели обучение на дому. Известными учителями были Абдульхабир хазрат Яруллин, Ахмадзаки хазрат Сафиуллин, Гарифулла ишан Зайнуллин, Рашида абыстай Исхакова и ряд других религиозных деятелей, сохранивших приемственность с дореволюционной ученостью. В начале 1990-х при мечетях начали открываться бесплатные курсы для всех желающих получить начальные знания об исламе. Эта форма обучения детей и взрослых за почти три десятиления стала более структурированной и стандартизированной. На сентябрь 2017 года, согласно сведениям муфтията, она охватывает от 25 000 до 30 000 тысяч человек по Республике Татарстан[29].

Второй ступенью мусульманского образования стали средние профессиональные учебные заведения. В Татарстане первое медресе было основано в городе Чистополь Габдулхаком Саматовым, в то время имамом-хатыбом Чистопольской мечети. Именно в этой мечети в конце 1990 г. была набрана группа *шакирдов* (студентов), насчитывавшая 20 человек. Через год медресе вместе с его основателем переехало в Казань и стало известно, как медресе при Закабанной мечети. В 1993 г. оно было официально зарегистрировано под названием Казанское высшее мусульманское медресе (КВММ) имени 1000-летия принятия ислама[30].

В 1990-е гг. открылось около 20 медресе[31], однако проверку временем выдержали далеко не все. Так, были закрыты три медресе в Набережных Челнах — «Нуретдин», «Аюб» и «Йолдыз», а также медресе «Ишмухаммат» в г. Елабуга. Юридически зарегистрированные как высшие учебные заведения медресе «Рамазан» и Казанский исламский университет «Мухаммадия» так и не приступили к работе. На сегодняшний день в Татарстане функционирует 9 медресе[32].

29. Духовному управлению мусульман — 25 лет! // Islam-today [http://islam-today.ru/islam_v_rossii/tatarstan/dum-rt-25-let/, доступ 12.11.2017]

30. *Якупов В.* Мусульманское образование. Казань, 2002. С. 4.

31. *Муратов М.Р.* Система религиозного образования как этноконсолидирующий фактор мусульман РТ // Ислам и проблема идентичности татар. Казань, 2002. С. 106.

32. Медресе им. Р. Фахретдина в г. Альметьевск; медресе «Ак мечеть» в г. Набережные Челны; Буинское медресе; Казанский исламский колледж; медресе «Фанис» в Уруссу; медресе им. Габдуллы ибн Масгуда в Мамадыше, медресе в г.Кукмор, медресе «Мухаммадия» в г. Казань; медресе им. 1000-летия принятия ислама в г.Казань.

Медресе имени Габдуллы ибн Масгуда в г. Мамадыш. Фото автора, 2017 г.

Высшее профессиональное религиозное образование в Республике Татарстан можно получить в Российском исламском институте (выдает диплом государственного образца по направлениям подготовки «теология», «лингвистика», «журналистика») и в Казанском исламском университете (выдает диплом негосударственного образца по направлению «Подготовка служителей и религиозного персонала религиозных организаций», специализация «Бакалавр исламских наук»).

В 2017 году открыта Болгарская исламская академия, которая готовит магистров и докторов в области исламских наук.

Обучение детей исламу: разные формы

Самое первое приближение к религии происходит обычно в семье, где родители знакомят ребенка с той или иной традицией — национальной или религиозной. Следующей ступенью дошкольного исламского воспитания как правило, становится *мусульманский детский сад*. Совсем недавно отдать ребенка в мусульманский детский сад было проблемой[33]. Сейчас таких детских садов открывается достаточно большое количество. Их отличительной чертой

33. Материалы интервью 2008 г. Казань-Уфа.

является халяльное питание, наличие воспитательниц — мусульманок, носящих хиджаб, а также обучение отдельным элементам исламской культуры:

> В программу будет входить: изучение арабского алфавита с правильным произношением, заучивание небольших сур Курана, уроки про единобожие, в место (орфография сайта сохранена — ЛА) сказок правдивые истории о пророках, в перерывах между небольшими занятиями будут развивающие игры, изготовление простых игрушек собственными руками и т. д.[34]

Еще одно описание того, чему обучают в мусульманском детском саду:

> По закону, мы не имеем права учить детей акыде и фикху, но мы стараемся рассказывать детям, на понятном для них языке, что все вокруг создано Всевышним...
>
> Когда мы читаем с детьми намаз, мы делаем два ракаата, без детализации, т. е. есть некий стандарт, и мы стараемся держаться середины, потому что родители воспитывают детей по разным мазхабам.
>
> Мы рассказываем истории о Пророках в форме сказок, потом выполняем творческое задание с главными героями. Например, по жизнеописанию Пророка Салиха (мир ему), мы знаем, что в его истории участвует верблюдица и гора, соответственно, мы делаем творческие поделки с этими деталями[35].

Посещение такого детского сада, как правило, бывает платным от 5 до 15 тысяч рублей в месяц[36].

Следующей и наиболее массовой ступенью религиозного просвещения просвещения для детей является система *примечетских курсов*.

34. Информация о новом отрывающемся центре для детей в г. Набережные Челны на сайте Halal Guide [https://halalguide.me/naberezhnye-chelny/organizatcia/detskiy-sad-dnevnogo-prebyvaniya-abuzar, доступ от 31.07.2017].

35. Рейтинг мусульманских садиков и центров дошкольного развития в Казани // Iman. 31.07.2017 [http://iman.tatar/ru/267-rejting-musulmanskikh-sadikov-i-tsentrov-razvitiya-v-kazanishigabutdinova-lejsan-mini-detskij-sad-bekhet-nury-ul-sbatyeva-17-vozrast-uchashchikhsya-ot-1-5-6-let-vremya-prebyvaniya-v-tsentre-7-00-19-00-kolichestvo-detej-v-tsentre-15-chelovek-tsena-10-000-v-mesyats-kak-podbirayutsya-kadry-po-religioznym-distsiplinam-kak-pravilo-nashi-sotrudniki-vypuskniki-rossijskogo-islamskogo-instituta-libo-medre, доступ 31.07.2017]

36. Сведения на сентябрь 2017 года.

Подобные курсы начали открываться с начала 1990-х годов. Слушателями курсов могли быть как дети от 5–6 лет, так и граждане, кому далеко за 60. Зачастую, группы не делились ни по возрастному, ни по половому признаку. На них обучали основам ислама[37] и рецитации Корана (*таджвид*). С некоторыми, наиболее способными учениками, рецитацией Корана занимались индивидуально. Занятия обычно проходили один или два раза в неделю. Их проводили, как правило, преподаватели, не имевшие профессиональной подготовки, занимавшиеся у частных учителей.

Уроки проходили либо по выходным, либо по вечерам в рабочие дни. Целью этих курсов являлось нравственное воспитание подрастающего поколения[38], а также начальное религиозное обучение взрослых людей. Срок обучения колебался от одного года, до трех — четырех лет. При этом жесткого контроля за посещаемостью не предусматривалось: кто-то бросал учебу через некоторое время, кто-то прерывал посещение, а затем вновь появляося на курсах, кто-то мог присоединиться к обучающимся в середине года.

Лидирующее место среди подобных учебных заведений в начале 2000-х годов занимало медресе «Фарук»[39] при мечети «Булгар», расположенное в многонаселенном районе Казани. В его задачи входила не подготовка профессиональных священнослужителей, которая обычно ассоциируется с понятием медресе, а воспитание образованных в религиозном плане мусульман.[40] Каждый преподаватель (*мугаллим*) формировал собственную группу. Время, удобное для занятий, распределялось между несколькими учителями, так что группы, насчитывающие от 10 до 40 человек, занимались практически во все дни недели. Срок обучения составлял 4 года. Штудирование учебников, как правило, не практиковалось. На уроках по рецитации Корана использовалась тоненькая брошюрка «Фан таджвид» и, разумеется, сам Коран, а основы ве-

37. В курс «Основы ислама» входят история пророков, история ислама, основы вероучения (*‘акида*), обряды поклонения (*‘ибадат*) и этика (*ахляк*).

38. *Ягъкуб, Валиулла.* Моселман магарифе. Казань, 2003. С. 24.

39. Традиционно медресе — это учебные заведения, готовившие профессиональных имамов и мусульманских правоведов — факихов, однако очень часто для повышения своего статуса и начальные религиозные школы при мечетях именовали себя медресе. Так происходит с мусульманскими учебными заведениями и в постсоветскую эпоху — по своему статусу медресе «Фарук» при мечети «Булгар» или медресе «Шамиль» при мечети «Казан Нуры» — это хорошо организованные примечесткие курсы, однако ничто не мешает им именовать себя медресе, поскольку юридических последствий использование в названии слова «медресе» не имеет.

40. *Ягъкуб, Валиулла.* Ислам асылына кайту. Казань, 2006. С. 311.

роучения усваиваивались преимущественно на основе лекций и проповедей.

В те же годы в стране повсеместно действовали различные зарубежные религиозные организации и фонды, которые спонсировали создание и работу многих медресе. К их числу, в частности, относились Саудовский фонд Ибрагим Бин Абдулазиз Аль Ибрагим, издававший многочисленную переводную литературу по шариату, а также Дар уль-хадис, Дар уль-джиль, Дар уль-фикр, Дар уль-магрифа (соответственно Египет, Сирия, Иордания, Ливан).

Они предоставляли помощь при условии того, что учебные планы, формирование фонда учебной литературы и преподавательский состав должны были находиться под их контролем. К концу 1990-х годов в связи с участившимися случаями противоправных действий с участием выпускников и шакирдов некоторых татарстанских медресе, а также с целью борьбы с экстремизмом, работа многих международных фондов на территории Российской Федерации была запрещена.

Постепенно в обществе, причем в самых разных его сегментах — среди значительной части самих мусульман, представителей академического сообщества, органов государственной власти — созрело понимание того, что для противовеса зарубежному влиянию необходимо сформировать систему мусульманского образования, которая опиралась бы как на традиционные для российских исламских регионов образовательные практики (весьма отличающихся друг от друга), так на учет реалий современного светского общества.

Так, в 2014 году была утверждена новая программа по религиозному воспитанию для примечетских курсов, которая включает в себя планы занятий, рассчитанные на три года по таким предметам как исламская этика (*ахляк*), вероучение ислама (*акида*), чтение Корана (*таджвид* — один/первый год), исламское право (*фикх*), жизнеописание пророка Мухаммада (*сира*), арабский язык. К каждому курсу дана учебная литература на татарском и русском языках. Анализ литературы (всего 65 изданий[41]) свидетельствует, что на этом начальном уровне преподаваний знаний по исламу, адресатом которых являются, преимущественно, дети и люди старшего поколения, выделяется пять основных групп учебной литературы:

41. В некоторых курсах издания повторяются, данная цифра — 65 изданий- дана с учетом только неповторяющихся работ.

- учебники современных татарстанских авторов (Рамиль Адыгамов, Габделхак Саматов, Валиулла Якупов, Ришат Калимуллин и др.) (37 изданий или 57 % от общего числа);
- учебники авторов, преподававших в джадидских медресе (Ризаэтдин Фахретдин, Ахмад-Хади Максуди, Салихджан Баруди и др.) (9 наименований или 14 %);
- современные светские учебники, преимущественно, по арабскому языку, по истории богословской мысли (Александр Ковалев и Григорий Шарбатов, Рафик Мухаметшин, Тауфик Ибрагим) (7 изданий или 10 %);
- средневековые книги (Абу Хамид ал-Газали, Абдуррахман Карабаш и др.) (6 наименований или 9 %);
- зарубежные учебники XIX-XXI вв., используемые в странах мусульманского Востока (Мухаммад Ашик, Мухаммад Кифаятуллах, Мустафа Чагырджи) (5 изданий или 8%).

Построенная подобным образом программа, использующая в качестве учебных пособий в основном работы местных авторов, призвана формировать исламские представления в адаптированной для современных татарстанских реалий форме.

В подавляющем большинстве случаев язык обучения на примечетских курсах — татарский. Дело в том, что, так называемый глобализированный ислам, описанный Оливье Руа[42], стремится не к сохранению национальных языков и культур, а напротив, использует наиболее широко распространенные языки для ретрансляции своих культурных кодов, что в контексте Российской Федерации означает использование, прежде всего, русского языка, как языка религии[43]. Поэтому официальные религиозные и государственные институты видят в сохранении татарского языка в религиозной и образовательной сфере способ консервации традиционных, местных форм ислама, имеющих длительную историю адаптации к поликонфессиональной и поликультурной среде.

Из наиболее известных начальных примечетских курсов в Казани на первый план на сегодняшний день вышло медресе Шамиль при мечети Казан Нуры, преподавательский состав которого является флагманом детского религиозного исламского образо-

42. Roy, O. (2004) *Globalized Islam. The Search for a New Ummah*. Columbia University Press.

43. *Кемпер М., Бустанов А.* Ислам и русский язык: социолингвистические аспекты становления общероссийского исламского дискурса // Kazan Islamic Review. 2015. №1. С. 212–223.

вания. Преподавателями этого медресе разработаны поурочные методики для обучения детей уже с полутора лет. Так, используя учебное пособие индийского ученого Нур Мухаммала Хаккани (1856-1925) по обучению Корану «*Ка'ида ал-Нуранийа*», преподаватели учат детей уже к шести годам самостоятельно читать (а не рассказывать наизусть) Коран на арабском языке. Группы делятся по годам с полутора лет (занятия проходят для малышей вместе с родителями) до старшего подросткового возраста.

В Казани с 1995 года функционирует также уникальная *мусульманская общеобразовательная школа* Усмания с одиннадцатилетним обучением, учредителем которой является Духовное управление мусульиман Республики Татарстан, в которой ведется преподавание арабского языка, а после обеда дети учатся в соседней мечети Нур Ислам, где проходят курсы арабского языка, истории ислама, истории пророков, чтения и заучивания Корана[44].

Еще одной формой приобщения детей к исламской культуре и религиозных знаниям являются *летние лагеря* или мусульманские центры дневного пребывания детей при мечетях. Большинство мусульманских организаций выбирают именно эту вторую форму, поскольку организация детских лагерей обставлена большим количеством препонов, связанных с соблюдением специальных норм и требований.

Летний лагерь в медресе г. Кукмор (группа девочек). Фото автора, 2017 год.

44. Из интервью с директором общеобразовательной школы Усмания Ильсуром Муллануровичем Фатыховым 10 июля 2017 г.

Одна из «подвижниц» — энтузиастов мусульманских лагерей — лидер творческой группы «Бахет ачкычы» (ключ от счастья), мать четверых детей Лейсан Фирдусовна Ганиева. В своем интервью о целях этой работы она сказала: «Я делаю это для того, чтобы мы жили в таком обществе, где люди и, главное, наши дети находились бы в безопасности, а это такое общество, где высока нравственность. Религия и дает это нравственное воспитание»[45].

Все лагеря, которые удалось посетить в рамках полевого исследования в 2017 году (Кукмор, Балтаси, Мамадыш, Пестрецы, Альметьевск), проходили в форме дневного пребывания детей начиная с 1 июля, в связи с окончанием поста в месяц Рамазан (26 июня), и включали в себя, как правило, 3 урока по 30 минут до обеда (уроки чередуются по дням) по таким предметам как чтение Корана, мусульманская этика, арабский язык, история ислама, жизнеописание пророка Мухаммада, после обеда в некоторых лагерях читаются короткие (15 минут) проповеди, далее организуются игры, а в три часа дети отправляются домой. Иногда для них устраиваются экскурсии на автобусах по городу с посещением памятных мест.

Урок арабского языка во время проведения летнего лагеря в медресе г. Кукмор. Фото автора, 2017 год.

45. Интервью от 6 июля 2017 года, курсы повышения квалификации для преподавания детских мусульманских лагерей, г. Кукмор.

Одной из форм приобщения детей в Республике Татарстан к религии является просветительская работа имамов в школах. Полевые исследования в относительно моноконфессиональных селах и малых городах Татарстана выявили разные возможности имамов в приобщении детей к исламу. Чаще всего это происходит 1 сентября или в день «последнего звонка», во время которых имамы по приглашению администрации и школы приходят в учебные заведения, произносят наставительные речи, дарят подарки первоклассникам и выпускникам. Нередко в школах проводятся и мусульманские праздники — праздник жертвоприношения (*Курбан Байрам*) или праздник окончания месяца Рамадан (*Гаид*), включающие бесплатное угощение во время которых дети также приобщаются к различным аспектам культуры ислама — чтению Корана и молитв. Более регулярной формой являются беседы имамов со школьниками.

Часто подобные беседы бывают связаны с теми или иными трагическими событиями. Например, в одном из районов произошло самоубийство школьника, после которого в школы приглашали имамов для разъяснения отношения религии к этому трагическому событию; в другой деревне находится наркологический реабилитационный центр, один из пациентов которого сбежал и умер прямо в селении, и имам беседовал об этом с учениками деревенской школы. Имамов также приглашают для бесед и без конкретных поводов.

Примечателен рассказ имама Центральной мечети в г. Балтаси, которого регулярно приглашают в старшие классы для подготовки их к будущим семейным отношениям. Так он принес в класс, где для беседы пришли девочки из 11 класса, пакет конфет, высыпал их на стол и предложил взять по конфете. После того, как каждая взяла свое угощение, имам обратил внимание девочек на то, что одна конфета, которая была без обертки осталась лежать на столе — никто не захотел ее брать. Таким образом имам пытался наглядно донести до девушек идею необходимости соблюдения целомудрия.

Нередки также случаи приглашения имама для регулярных еженедельных бесед с учениками начальных классов по вопросам нравственности. Так имам деревни Елхово Альметьевского района по запросу родителей и приглашению школьной администрации ведет регулярные уроки этики для детей первого татарского класса каждую среду по полчаса с 7.30 до 8.00 утра[46].

46. Между тем, есть районы (в частности Мамадыш), где Районные отделения народного образования (РОНО) категорически против уроков религии в школе и имамы, зная об этом, не предпринимают попыток учить детей исламу в школе.

И наконец, следует упомянуть различные конкурсы для детей, такие как конкурс чтецов Корана, ежегодно проводимый при медресе в г. Кукмор и в г. Балтаси. Подобный же конкурс под названием «Братишки и сестренки Сююмбике» проводит казанская мечеть Ярдам[47]. При Буинском медресе проводится конкурс на знание исламской культуры.

Заключение

Вышеприведеный анализ свидетельствует о достаточно интересной ситуации с преподаванием религии в Татарстане, которую следует рассматривать в контексте этнического и конфессионального многообразия Российской Федерации. Следует также учитывать, что во всех «мусульманских» республиках России есть свои особенности и нюансы. Кроме того, во вглядах на религиозное образование и воспитание личности мусульманина есть принципиальные отличия между более фундаменталистски настроенными наставниками и представителями более умеренного религиозного истеблишмента.

Особенностью современного постсекулярного общества, по Ю. Хабермасу, является то, что «более высокая мера коммуникативной рациональности расширяет пространство игры для координации действий, осуществляемых без принуждения, и консенсусного решения конфликтов действия внутри коммуникативного сообщества»[48]. Понимание процессов, происходящих в настоящее время в сфере обучения религии для детей самыми разными игроками — один из способов приблизиться к осмыслению этого коммуникатиного процесса.

Каждая социальная общность в Татарстане имеет собственные представления о роли религии в воспитании ребенка, а реальное положение вещей в этой области определяется экономическими и политическими возможностями тех или иных групп. В настоящее время положение с преподаванием религии находится в хрупком равновесии, удерживать которое в прежнем состоянии долго будет сложно: растет количество и экономическая состоятельность мусульманских общин, и одновременно растет недо-

47. Конкурс по чтению Корана и основам ислама «Братишки и сестренки Сююмбикэ» пройдет в Казани // Tatar-inform. 18.03.2016 [http://www.tatar-inform.ru/news/2016/03/18/496012/, доступ от 31.07.2017]

48. *Хабермас Ю.* Теория коммуникативного действия (фрагменты) // Вопросы социальной теории, 2007. Том 1. Вып. 1. С. 244–245.

вольство наступлением ислама со стороны светского сообщества и представителей иных религиозных культур[49]. Проблема религиозного экстремизма и терроризма также диктует определенные методы контроля за религиозной сферой со стороны государства. В любом случае, выстраивание и реформирование системы образования невозможно без учета региональной, этнической и конфессиональной специфики, а также без опоры на объединяющую всех людей идею общественного мира и благополучия.

Библиография/References

Дюркгейм Э. Социология образования. М.: ИНТОР, 1996.

Кемпер М., Бустанов А. Ислам и русский язык: социолингвистические аспекты становления общероссийского исламского дискурса // Kazan Islamic Review. 2015. №1. С. 212–223.

Муратов М.Р. Система религиозного образования как этноконсолидирующий фактор мусульман РТ // Ислам и проблема идентичности татар. Казань, 2002.

Надыршин Т. Проблемы преподавания конфессиональных модулей курса «Основы религиозных культур и светской этики» в Республике Башкортостан // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 38. С. 45–47.

Орлов Б.А. Национальная идея России в истории мысли // Национальная идея России. Коллективная монография. В 6 т. Т. 1. М.: Научный эксперт, 2012. С. 59–79.

Пискарев В.И., Сафронова И.В. Основы духовно-нравственной культуры народов России: Основы религиозных культур народов России. Книга для учителя. М.: ООО «ТИД «Русское слово-РС», 2012.

Сахаров А.Н., Кочегаров К.А. Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы религиозных культур народов России: учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений. (ФГОС. Начальная инновационная школа). М.: ООО «Русское слово — учебник», 2012.

Сахаров А.Н., Кочегаров К.А. Программа курса «Основы духовно-нравственной культуры народов России. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2012.

Синелина Ю. Религиозность в современной России // Отечественные записки. 2013. № 52(1) [http://www.strana-oz.ru/2013/1/religioznost-v-sovremennoy-rossii, доступ от 31.07.2017].

Уразманова Р.К. «Мусульманские» обряды в быту татар // Этнографическое обозрение. 2009. № 1. С. 20.

Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия (фрагменты) // Вопросы социальной теории. 2007. Том 1. Вып. 1. С. 244–245.

49. *Янькова Т.* Жильцы казанской многоэтажки против строительства мечети под их окнами // Вечерняя Казань. 12.07.2017 [http://www.evening-kazan.ru/articles/zhilcy-kazanskoy-mnogoetazhki-protiv-stroitelstva-mecheti-pod-ih-oknami.html, доступ от 31.07.2017]; *Мачнева О.* Халяльный детский сад для казанской Аленушки // Вечерняя Казань. 03.09.2014 [http://www.evening-kazan.ru/articles/halyalnyy-detsad-dlya-kazanskoy-alyonushki.html, доступ от 31.07.2017].

Хабермас Ю., Ратцингер Й. (Бенедикт XVI) Диалектика секуляризации. О разуме и религии / Пер. с нем. (Серия «Современное богословие»). М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2006.

Хабибуллина З. Опыт введения «Основ религиозных культур и светской этики» в условиях поликонфессионального региона // Электронный научный архив УрФУ. [http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/46826/1/klo_2017_072.pdf, доступ от 31.07.2017].

Ягъкуб, Валиулла. Ислам асылына кайту. Казань, 2006.

Ягъкуб, Валиулла. Моселман магарифе. Казань, 2003.

Якупов В. Мусульманское образование. Казань, 2002.

Durkheim, E. (1996) *Sociologiia obrazovaniia* [*Sociology of Education*]. M.: INTOR.

Habermas, J. (2007) "Teoriia kommunikativnogo deistviia (fragmenty)" ["Theory of communicative action (fragments)"], *Voprosy sotsial'noi teorii*1(1): 244–245.

Habermas, J., Rattsinger I. (2006) *(Benedikt XVI) Dialektika sekuliarizatsii. O razume i religii* [*(Benedikt XVI) Dialectics of secularization. About rationality and religion*]. M.: Bibleisko-bogoslovskii institut sv. apostola Andreia.

Iag'kub, Valiulla (2003). *Moselman magarife* [*Muslim education*]. Kazan'.

Iag'kub, Valiulla (2006) *Islam asylyna kaitu* [*Return to the essence of Islam*]. Kazan'.

Iakupov, V. (2002) *Musul'manskoe obrazovanie* [*Muslim education*]. Kazan'.

Kemper, M., Bustanov, A. (2015) "Islam i russkii iazyk: sotsiolingvisticheskie aspekty stanovleniia obshcherossiiskogo islamskogo diskursa" [Islam and Russian languge: Sociolinguistic aspects of the formation of a nationwide Islamic discourse"], *Kazan Islamic Review* 1: 212–223.

Khabibullina, Z. "Opyt vvedeniia "Osnov religioznykh kul'tur i svetskoi etiki' v usloviiakh polikonfessional'nogo regiona" ["The experience of implementing 'Elements of religious cultures and secular ethics' in a multiconfessional region"], *Elektronnyi nauchnyi arkhiv UrFU* [http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/46826/1/klo_2017_072.pdf, accessed on 31.07.2017].

Luehrmann, S. (2011) *Secularism Soviet Style. Teaching Atheism and Religion in a Volga Republic.* Bloomington: Indiana University Press.

Muratov, M.R. (2002) "Sistema religioznogo obrazovaniia kak etnokonsolidiruiushchii faktor musul'man RT" ["The system of religious education as a factor in the ethnic consolidation of the Tatarstan Republic"], *Islam i problema identichnosti tatar*. Kazan'.

Nadyrshin, T. (2016) "Problemy prepodavaniia konfessional'nykh modulei kursa "Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoi etiki' v Respublike Bashkortostan" ["Issues in the teaching of 'confessional modules' of the course 'Elements of religious cultures and secular ethics' in the Republic of Bashkortostan"], *Problemy sovremennoi nauki i obrazovaniia* 38: 45–47.

Orlov, B.A. (2012) "Natsional'naia ideia Rossii v istorii mysli" ["The Russian national idea in the history of thought"], *Natsional'naia ideia Rossii. Kollektivnaia monografiia*. V 6 t. T. 1, ss. 59–79. M.: Nauchnyi ekspert.

Piskarev, V.I., Safronova, I.V. (2012) *Osnovy dukhovno-nravstvennoi kul'tury narodov Rossii: Osnovy religioznykh kul'tur narodov Rossii. Kniga dlia uchitelia* [*Elements of the moral and spiritual culture of the Russian people: Elements of the religious cultures of the peoples of Russia. Teacher's book*]. M.: OOO TID Russkoe slovo-RS.

Roy, O. (2004) *Globalized Islam. The Search for a New Ummah*. Columbia University Press.

Sakharov, A.N., Kochegarov, K.A. (2012) *Osnovy dukhovno-nravstvennoi kul'tury narodov Rossii. Osnovy religioznykh kul'tur narodov Rossii: uchebnik dlia 4 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. (FGOS. Nachal'naia innovatsionnaia shkola)* [*Elements of the moral and spiritual culture of the Russian people: Elements of religious cultures of Russin people. Textbook for the fourth grade in general educational institutions. The elementary innovative school*]. M.: OOO Russkoe slovo — uchebnik.

Sakharov, A.N., Kochegarov, K.A. (2012) *Programma kursa "Osnovy dukhovno-nravstvennoi kul'tury narodov Rossii"* [*Syllabus for the course "Elements of the moral and spiritual culture of the peoples of Russia"*]. M.: OOO Russkoe slovo — uchebnik.

Sinelina, Iu. (2013) "Religioznost' v sovremennoi Rossii" ["Religiosity in contemporary Russia"], *Otechestvennye zapiski* 52(1) [http://www.strana-oz.ru/2013/1/religioznost-v-sovremennoy-rossii, accessed on 31.07.2017].

Urazmanova, R.K. (2009) "Musul'manskie' obriady v bytu tatar" ["Muslim rituals in Tatar everyday life"], *Etnograficheskoe obozrenie* 1: 20.

Varia

Михаил Селезнев

Самоопределение Бога в Исх 3:14: «Я есмь Сущий» или «Я Тот, кто Я есть»? Экзегеза современных интерпретаторов и грамматика древних текстов

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-162-186

Mikhail Seleznev

God's Self-Identification in Exodus 3.14: *"I am THE BEING"* or *"I am who I am"*? Modern Exegesis and Ancient Grammar

Mikhail Seleznev — National Research University Higher School of Economics; SS Cyril and Methodius Institute of Post-Graduate and Doctoral Studies (Moscow, Russia). mgseleznev@gmail.com

The article compares two interpretations of God's self-definition in Exodus 3:14, namely (a) the traditional "ontological" interpretation ("I am the One Who really is"), which is represented in the Septuagint and patristic exegesis, as well as in the standard Russian (so-called Synodal) translation, and (b) the "apophatic" interpretation ("I am what I am"), which is predominant in modern exegesis and modern translations. Analysis of the Hebrew text suggests that the "apophatic" reading reflects the original understanding of Exodus 3:14 in its pre-Hellenistic context. The Septuagint rendering of the Hebrew text is often regarded as influenced by Greek philosophy, but it may well be explained as a translator's attempt to deal with the difficult text, namely

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ («Переинтерпретация религиозных концептов еврейской Библии в греческом переводе (Септуагинте)», проект № 14-01-00448). Я выражаю свою признательность *Katholischer Akademischer Ausländer-Dienst* (KAAD) и Регенсбургскому университету, предоставившим мне возможность ознакомиться с современной библеистической литературой в библиотеках Регенсбурга.

Селезнев М. Самоопределение Бога в Исх 3:14: «Я есмь Сущий» или «Я Тот, кто Я есть»? Экзегеза современных интерпретаторов и грамматика древних текстов // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2017. №4. С. 162–186 .

Seleznev, Mikhail (2017) "God's Self-Identification in Exodus 3.14: 'I am THE BEING' or 'I am who I am'? Modern Exegesis and Ancient Grammar", *Gosudarstvo, religiia, tserkov' v Rossii i za rubezhom* 35(4): 162–186.

to retain the parallelism between two halves of verse Exodus 3:14 without violating the norms of the Greek grammar. If this is the case, the LXX translators did not invent the "ontological" understanding of this verse, but rather involuntarily prepared the way for it.

Keywords: Hebrew Bible, Greek Bible, Septuagint, Masoretic text, biblical translation, theology.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ Бога в Исх 3:14 (евр. אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה *эхъе ашер эхъе*[1]; в русском Синодальном переводе «*Я есмь Сущий*»; в New Revised Standard Version *"I am who I am"*) является краеугольным камнем для теологических систем еврейской и христианской традиций. Однако два только что процитированных нами перевода этого стиха прекрасно иллюстрируют два совершенно противоположных направления в его понимании (конечно, оба эти направления намного древнее Синодальной Библии и New Revised Standard Version).

Первая интерпретация: «*Я есмь Сущий*» («Я — Существующий», «Я — тот, кто обладает Бытием») — представлена, в частности, у Отцов, в схоластике, в некоторых современных переводах Библии. Ее можно считать традиционной для христианского богословия. Бог являет Себя как Обладатель Бытия и как Источник Бытия. С особой наглядностью это «онтологическое» понимание Исх 3:14 передано в английском переводе Септуагинты Ланселота Брентона: *"I am THE BEING"*[2]. При таком понимании Исх 3:14 предстает как основополагающее откровение Бога о Себе и о Своей сущности, как центральное метафизическое утверждение, которое должно лечь в основу любого систематического богословского дискурса.

Это традиционное прочтение восходит к Септуагинте (ἐγώ εἰμι ὁ ὤν — «*Я Существующий*» — таково чтение всех без исключения рукописей греческой Библии). Есть ли для него какие-то основания в еврейском оригинале? Насколько правдоподобно, что здесь нашла свое отражение греческая (платоническая) философия?

1. Транслитерация еврейского текста русскими буквами нечасто встречается в русской гебраистике. Мы прибегаем к ней в данной статье для того, чтобы донести резюме библеистических исследований и дискуссий до религиоведов, не имеющих специального гебраистического образования.
2. Brenton, L.C.L. (1851) *The Septuagint with Apocrypha*. London: Samuel Bagster & Sons. Выделение капителью принадлежит Брентону.

Или появление в Септуагинте такой конструкции можно объяснить просто особенностями переводческой техники, и не обязательно предполагать здесь какой-то специальный богословский или философский замысел?

Вторая интерпретация — *"I am who I am"* (среди русских переводов представленная, прежде всего, Библией Российского Библейского Общества (2011): «*Я Тот, кто Я есть*») — наиболее распространенная среди новоевропейских переводов. Она предполагает, — в отличие от первой интерпретации, — что перед нами не ответ, а отказ от ответа. Бог отказывается называть человеку Свое имя и тем самым раскрывать Свою сущность: «Я это Я; большего тебе знать не дано». Бог не может быть описан какими бы то ни было человеческими понятиями. Этой интерпретации придерживается подавляющее большинство гебраистов последнего столетия, хотя, как мы увидим ниже, есть и исключения.

Такое понимание — принципиальная неописуемость Божества в человеческих понятиях — несомненно близко ряду магистральных течений в теологии двадцатого века. «Отказ назвать имя — как откровение Имени» ("Namensverweigerung als Namensoffenbarung") — так комментирует Исх 3:14 Карл Барт[3]. Почти то же, слово в слово, пишет про наш стих кардинал Ратцингер: «Это больше похоже на отказ сообщить имя, чем на сообщение имени» ("Es sieht viel eher nach einer Namensverweigerung den nach einer Namenskundgabe aus")[4]. Протестант Барт и католик Ратцингер — лишь два примера того, что стало в теологии XX века мейнстримом.

Впрочем, именно эта близость гебраистической экзегезы к тенденциям современной теологии подталкивает нас к вопросу: не повлияла ли «богословская мода» последнего столетия на интерпретации лингвистов? — и заставляет внимательнее посмотреть на работы тех гебраистов, которые следуют традиционному пониманию этого места.

В данной статье мы рассмотрим подробнее эти два истолкования, обращая внимание, в первую очередь, на то, насколько то или иное понимание Исх 3:14 может быть возведено к древнему оригиналу.

3. Barth, K. (1990) *Unterricht in der christlichen Religion*, Bd. II, s. 13. Zürich: Theologischer Verlag.
4. Ratzinger, J. (1968) *Einführung in das Christentum*, s. 94. München: Kösel-Verlag.

Количество богословских, философских и религиоведческих публикаций, посвященных этому стиху, огромно. Только в нашем, XXI столетии ему уже было посвящено почти полтора десятка монографий. Безусловно, наша статья не претендует и не может претендовать на анализ всех аспектов понимания этого стиха в двухтысячелетней истории еврейской и христианской экзегезы, от Филона Александрийского до постмодерна. Но в основе сотен томов лежат, на самом деле, одна строчка на еврейском и одна строчка на греческом. Разные истолкования, о которых идет речь, отличаются друг от друга не только философскими и богословскими концепциями, но, прежде всего, на самом базовом уровне, — грамматическим анализом текста. Вот именно этому аспекту и посвящена наша статья: речь будет идти не о философском или богословском анализе той или иной интерпретации, а о том, насколько эти интерпретации могут быть возведены, с точки зрения такой приземленной науки, как грамматика, к еврейскому и греческому оригиналам. Первая часть статьи будет посвящена еврейскому тексту Библии, вторая — греческому в его сравнении с еврейским.

1. Интерпретации еврейского текста (אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה)

В третьей главе книги Исход Бог посылает Моисея в Египет, чтобы вывести оттуда, из египетского рабства, потомков Иакова. Моисей сомневается, отказывается, спрашивает Бога: «*Вот, я приду к сынам Израилевым и скажу им: “Бог отцов ваших послал меня к вам”. А они спросят меня: “Как Ему имя?” Что я скажу им?*»[5] Подразумевается, что у Бога евреев есть подлинное, тайное имя. Только назвавший это имя может претендовать на то, что он послан Богом.

На вопрос Моисея Бог дает три ответа, которые четко отграничены друг от друга, поскольку каждый ответ вводится отдельной группой вводных слов: «*И сказал Бог Моисею… И сказал… И еще сказал еще Бог Моисею…*»

> Исх 3:14а: *И сказал Бог Моисею:* «*Я Тот, кто Я есть*» (אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה *эхъе ашер эхъе*).

5. Переводы древнееврейских и древнегреческих текстов, если специально не указано иное, принадлежат автору статьи.

> Исх 3:14b: *И сказал: «Так и скажи сынам Израилевым: Меня послал к вам „Я-есть“* (אֶהְיֶה *эхъе*)».
> Исх 3:15a: *И еще сказал Бог Моисею: «Так и скажи сынам Израилевым: Меня послал к вам Господь* (יהוה *Яхве*)*, Бог отцов ваших, Бог Авраама, Бог Исаака и Бог Иакова*».

Эти ответы, следующие один за другим и друг друга интерпретирующие, образуют важную последовательность смыслов. Можно спорить о том, появилась ли эта последовательность в одном из источников Пятикнижия, или лишь на этапе его завершающей редактуры, — но несомненно, что возникший в результате текст глубоко продуман.

Первый ответ Бога (Исх 3:14a, которому посвящена наша статья) носит, как полагают большинство современных гебраистов, «прото-апофатический» характер: «Не вам дано знать, кто Я». Последующие ответы посредством игры слов превращают этот ответ в «прото-катафатический».

Использованная в первом ответе глагольная форма אֶהְיֶה (*эхъе*, «*Я есть*») во втором ответе (Исх 3:14b) вдруг, на наших глазах, переинтерпретируется не как глагольная форма, а как имя — становится именем собственным «*Я-есть*». Такого рода игра слов не раз встречается в еврейской Библии. Ее авторы любят, когда слово или целую фразу в тексте можно прочесть двояким образом.

В третьем ответе (Исх 3:15a) только что образованное имя *Эхъе* (אֶהְיֶה «*Я-есть*») заменяется на имя «*Господь*» (יהוה *Яхве*). Эта замена вновь сопровождается игрой слов: имя יהוה (*Яхве,* «*Господь*») созвучно глагольной форме יִהְיֶה (*ихйе,* «*Он есть*»); возможно даже, что имя *Яхве* и в самом деле происходит от более архаического варианта этой глагольной формы. Хотя существует не менее десятка альтернативных этимологий главного имени Бога еврейской Библии, но, что бы ни думали современные лингвисты, автор Исх 3:14-15 несомненно связывал имя יהוה (*Яхве*) с глагольной формой יִהְיֶה (*ихйе,* «*Он есть*»). В таком случае переход от имени *Эхъе* (אֶהְיֶה «*Я-есть*») к имени יהוה (*Яхве*) в Исх 3:14-15 вполне логичен: Того, кто Сам про Себя говорит *Эхъе* (אֶהְיֶה «*Я есть*», в первом лице), люди называют в третьем лице: «*Он-есть*» (יהוה / יִהְיֶה *ихйе* / *Яхве*).

Так, от ответа к ответу, как от одной ступеньки лесенки к другой, ведет читателя игра слов. На «первой ступеньке» Бог отказывается называть свое имя. На «второй ступеньке» оказывает-

ся, что самим отказом называть Свое имя Он все-таки назвал его. На «третьей ступеньке» оказывается, что это не более и не менее, как главное имя Бога еврейской Библии.

1.1. Аргументы в пользу «апофатической» интерпретации Исх 3:14а. Грамматические параллели

Чтобы лучше понять еврейский текст «первой ступеньки» этой лесенки — Исх 3:14а — надо всмотреться в употребленную здесь грамматическую конструкцию. Эта конструкция состоит из трех элементов: (1) глагол-сказуемое главного предложения (אֶהְיֶה *эхъе,* «Я есть»), (2) служебное слово, которое вводит придаточное предложение (אֲשֶׁר *ашер*, в русском переводе «Тот, кто»), (3) глагол-сказуемое придаточного предложения (אֶהְיֶה *эхъе,* «Я есть»). При этом обе глагольные формы: как главного, так и придаточного предложений — образованы от одной и той же лексемы и обозначают действия одного и того же субъекта, относящиеся к одному и тому же временному плану.

Такая грамматическая конструкция (ее принято называть латинским выражением *idem per idem* — «определение того же самого через то же самое») встречается в еврейской Библии не раз, и там, где она встречается, ее значение можно описать следующим образом: говорящий не хочет (или не может) уточнить подробности того, о чем идет речь[6]. Для того, чтобы наша аргументация была яснее, рассмотрим эти примеры[7].

6. О конструкции idem per idem см., например, Joüon, P., Muraoka, T. (1991) *A Grammar of Biblical Hebrew*, v. II, § 158o, p. 599. Roma: Editrice Pontificio Istituto Biblico. Не желая вдаваться в богословский диспут, авторы не уточняют, видят ли они эту конструкцию в Исх 3:14, или нет.

   Истолкование Исх 3:14 как idem per idem стало преобладающим в библеистике благодаря, в первую очередь, Сэмюэлю Драйверу, согласно которому этот оборот речи используется в еврейской Библии там, где у говорящего «нет средств или желания давать уточнения» (Driver, S. R. (1911) *Exodus*, p. 362–363. Cambridge: University Press).

   Из последующей, весьма обильной, литературы следует отметить прежде всего работы: Vriezen, Th. C. (1950) "'Ehje 'aser 'ehje", in W. Baumgartner et al. (eds.) *Festschrift Alfred Bertholet*, pp. 498–512 (Tübingen: J.C.B. Mohr); Ogden, G. S. (1992) "Idem Per Idem: Its Use and Meaning", *Journal for the Study of the Old Testament* 53: 107–120; Lundbom, J. R. (1978) "God's use of the idem per idem to terminate debate", *Harvard Theological Review* 71 (3-4): 192–201; Beitzel, B.J. (1980) "Exodus 3:14 and the Divine Name: A Case of Biblical Paronomasia", *Trinity Journal* 1(1): 5–20.

7. К примерам, разобранным ниже, можно добавить ряд других, где конструкция idem per idem выражена несколько иначе, например, с опущением служебного

Быт 43:13-14. Иаков, которому угрожает голод, посылает сыновей в Египет к начальнику, раздающему зерно. Посылает, несмотря на страх потерять их. Он говорит: «*Берите с собой своего брата и снова идите к тому человеку… Если я потеряю детей, значит, потеряю*» (Букв. «Как я потерял детей, так потерял», וַאֲנִי כַּאֲשֶׁר שָׁכַלְתִּי שָׁכָלְתִּי). Иаков не знает, потерял он детей или нет, но он принял решение: будь что будет!

Исход 16:23. Моисей дает народу указания, что делать с выпавшей на земле манной: «*Испеките, что испечете, сварите, что сварите*» (אֶת אֲשֶׁר־תֹּאפּُוּ אֵפוּ וְאֵת אֲשֶׁר־תְּבַשְּׁלוּ בַּשֵּׁלוּ). Он не уточняет, сколько испечь, сколько сварить. Испеките и сварите, сколько сможете (захотите).

1 Царств (в евр. Библии 1 Самуила) 23:13. Давиду, который находится в городке Кеиль, доносят, что преследующий его Саул движется к Кеилю. Тогда Давид и его люди, около шестисот человек, ушли из Кеиля и «*скитались, где скитались*» (וַיִּתְהַלְּכוּ בַּאֲשֶׁר יִתְהַלָּכוּ, Синодальный перевод: «ходили, где могли»). Автор повествования не может или не хочет уточнить, где именно они скитались, — да, может быть, такое уточнение и вообще невозможно: они сами не знали, куда бредут, бродили где придется.

2 Царств (в еврейской Библии 2 Самуила) 15:20. «*Я иду, куда иду* (וַאֲנִי הוֹלֵךְ עַל אֲשֶׁר־אֲנִי הוֹלֵךְ), *а ты возвращайся и возврати братьев своих*». Давид сам не знает, куда бежит от взбунтовавшегося Авессалома. Он идет, куда глаза глядят.

4 Царств (в евр. Библии 2 Царей) 8:1. Елисей сказал женщине, сына которой он вернул к жизни: «*Встань, и уходи отсюда, вместе со своей семьей, и живи, где будешь жить* (וְגוּרִי בַּאֲשֶׁר תָּגוּרִי), *ибо Господь призвал голод — да, голод пришел на эту землю на семь лет*». Елисей не уточняет, где женщине жить: пусть живет, где придется («живи, где получится»; «живи, где хочешь»; Синодальный перевод: «поживи там, где можешь пожить»). Живи где угодно, только не в той стране, на которую Господь призвал голод.

Есф 4:16. «*И я с моими служанками буду поститься так же, а потом пойду к царю, хоть это и не по закону. Если я погибну — значит, погибну*» (Букв.: «Как я погибла, так я погибла» וְכַאֲשֶׁר אָבַדְתִּי אָבָדְתִּי). Эсфирь не знает, погибла она или нет, но это ее не заботит; она приняла решение: будь что будет!

слова אֲשֶׁר *ашер*: Исх 4:13, Зах 10:8; или, напротив, в более развернутом виде: Втор 1:46, 2 Царств (2 Самуила) 15:20, Иез 12:25.

Исх 33:19. Две самые близкие параллели к Исх 3:14 содержатся в той же самой книге. После того, как евреи, покинувшие Египет, нарушили Завет с Богом и сделали себе золотого тельца, Бог в гневе говорит Моисею, что не пойдет далее с народом Своим (Исх 33:1-3). Народ плачет и в знак покаяния снимает с себя украшения (Исх 33:4-6). Моисей просит, чтобы Бог открыл ему «путь Свой» (Исх 33:12-13), — и тогда, смилостивившись, Бог все же обещает, что Он Сам пойдет с народом Своим (Исх 33:14). В качестве подтверждения того, что Бог смилостивился, Моисей просит, чтобы Бог «явил ему славу Свою» (Исх 33:18). Бог говорит:

«*Все Мое великолепие Я проведу пред тобою, и Я провозглашу пред тобою имя Господне (Яхве). Я милую тех, кого милую* (וְחַנֹּתִי אֶת־אֲשֶׁר אָחֹן)*, Я милосерден с теми, с кем милосерден* (וְרִחַמְתִּי אֶת־אֲשֶׁר אֲרַחֵם)» (в Синодальном переводе: «*кого помиловать — помилую, кого пощадить — пощажу*»).

Бог отказывается уточнять, как, кого и насколько Он простил: не вам знать, кого Я помилую. Налицо явная смысловая и грамматическая близость к Исх 3:14. Слова «*Я Тот, кто Я есть*» означают «не вам дано знать, кто Я». Слова «*Я милую тех, кого милую, Я милосерден с теми, с кем милосерден*» означают «не вам дано знать, кого Я помилую, кого пощажу». Есть между Исх 3:14 и Исх 33:19 и другие переклички, еще больше сближающие эти два стиха.

В структуре книги Исход четко выделяются два пика, две кульминации. Чудеса Моисея в Египте, уход евреев из Египта, гибель египтян в Чермном море — все это ведет нас к первому кульминационному моменту: заключению Завета между еврейским народом и Богом (гл. 19, 24). Дальше мы читаем про грех евреев — про золотого тельца; этот грех приводит к расторжению Завета. После того, как Моисей уничтожил тельца, после раскаяния народа и просьб Моисея, наступает второй кульминационный момент: возобновление Завета (гл. 34). Между сценами заключения и возобновления Завета много общего: в обоих сценах Моисей восходит на гору Синай и никто не должен сопровождать его, в обоих сценах Бог дает ему две каменные таблички, на которых начертаны десять заповедей. Заключение Завета сопровождается списком законов, обрядовых и бытовых предписаний (гл. 20-23), а возобновление Завета тоже сопровождается списком предписаний (гл. 34), которые во многом дублируют уже данные при заключении Завета.

Разговор Бога с Моисеем в Исх 3 начинает длинный ряд событий, кульминацией которых станет заключение Завета. Разговор

Бога с Моисеем в Исх 33 становится прологом к возобновлению Завета. Иными словами, в «двухвершинном» повествовании книги Исход есть явный параллелизм между тем местом, которое занимает Исх 3:14 на пути к первой «вершине» и тем местом, которое занимает Исх 33:19 на пути ко второй «вершине».

В обоих этих ключевых моментах книги Исход на первый план выходит тема имени Божьего. В Исх 3:14 слова «*Я Тот, кто Я есть*» — это ответ на вопрос об имени Божьем. В Исх 33:19 Бог говорит: «*Я провозглашу пред тобою имя Господне. Я милую тех, кого милую, Я милосерден с теми, с кем милосерден*». Это звучит, как если бы слова «*Я милую тех, кого милую, Я милосерден с теми, с кем милосерден*» раскрывали смысл только что упомянутого имени Господнего.

В каком-то смысле Исх 33:19 комментирует и поясняет Исх 3:14.

1.2. Аргументы в пользу «апофатической» интерпретации Исх 3:14a. Смысловые параллели

Разобранные нами грамматические параллели говорят в пользу «апофатической» интерпретации: Бог отказывается уточнять про Себя, кто Он.

В Ветхом Завете такому отказу есть не только грамматические, но и точные смысловые параллели.

Это, во-первых, рассказ книги Бытия о том, как Иаков борется с Неизвестным и просит: «*Назови мне свое имя!*» Ночной противник Иакова отказывается называть имя, отвечая вопросом на вопрос: «*Зачем ты спрашиваешь меня о моем имени?*» (Быт 32:29[8]). Тогда Иаков понимает, что боролся с Богом.

Во-вторых, рассказ книги Судей о явлении Маною ангела (Суд 13:17-18). На вопрос Маноя «*Как твое имя? Мы возблагодарим тебя, когда твое слово сбудется*» ангел отказывается называть Свое имя и говорит: «*Зачем ты спрашиваешь меня о моем имени? Оно непостижимо*». Ангел возносится в пламени, поднявшемся над жертвенником, и Маной понимает, что видел Бога.

Иными словами, отказ Бога называть свое имя — характерный топос для ветхозаветных повествований. Это не случайно: в мире Ветхого Завета, как и вообще во многих архаических культурах, знать имя означает знать сущность. С этим связано и кажущееся (для человека нашей культуры) несоответствие заданного Мои-

8. Быт 32:30 по изданиям еврейской Библии.

сеем вопроса и ответа на него: Моисей спрашивает о том, каково *имя* Бога, а Бог отвечает так, как если бы его спросили, кем Он *является*. Но в мире Ветхого Завета это две взаимосвязанные вещи.

1.3. «Я Тот, кто Я есть» или «Я буду Тем, кем буду»?

Строго говоря, употребленная в Исх 3:14а видо-временная форма (так называемый «имперфект») может иметь в еврейском языке значение и настоящего, и будущего, и повторяющегося прошедшего («*Я тот, кто я есть*» / «*Я буду тем, кем буду*» / «*Я бывал тем, кем бывал*» и под.).

Мы перевели Исх 3:14а в настоящем времени, однако в истории экзегезы известны и переводы будущим временем. Дело в том, что уже в библейском иврите значение будущего времени встречается у еврейского «имперфекта» чаще других значений. В мишнаитском и современном иврите данная форма в изъявительном наклонении употребляется почти исключительно со значением будущего времени.

Именно будущим, а не настоящим временем, согласно Гекзаплам Оригена, были переведены слова Исх 3:14а אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה *эхъе ашер эхъе* у Аквилы и Феодотиона: ἔσομαι ὃς ἔσομαι[9] «*Я буду тем, кем буду*».

В Новое время такой перевод Исх 3:14а был дан Мартином Лютером (“Ich werde sein, der ich sein werde”). Англоязычные переводы Библии, вслед за King James Version, предпочитают настоящее время (“I am who I am”, “I am that I am”), но некоторые издания английских переводов 20-го века (Revised Standard Version, New English Bible, New International Version) в качестве альтернативы дают на полях перевод в будущем времени (“I will be who I will be”, “I will be that I will be”, “I will be what I will be”). Французские переводы также предпочитают настоящее время.[10]

Из современных исследований, поддерживающих перевод Исх 3:14а в будущем времени, следует отметить, прежде всего, автори-

9. Field, F. (1875) *Origenis Hexaplorum quae supersunt: sive veterum interpretum graecorum in totum Vetus Testamentum fragmenta*, vol. 1, p. 85. Oxonii: e typographeo Clarendoniano. В единственной греческой рукописи, на которую ссылается Фильд (Cod. 64) сказано просто ἔσομαι ἔσομαι. Слово ὃς восстанавливается издателями.

10. Необычную комбинацию настоящего и будущего времени предлагает Traduction œcuménique de la Bible («Dieu dit à Moïse: “Je suis qui Je serai”»).

тетный комментарий У. Проппа и работы выдающегося французского библеиста Р. де Во[11].

Такая интерпретация подчас придает библейскому тексту неожиданное звучание. Б.С. Чайльдс пишет: «Бог объявляет, что его намерения будут явлены в Его будущих действиях, которые Он сейчас отказывается объяснять»[12]. В. Арнольд передает еврейский текст словами «Я буду кем захочу» (“I will be whatever I choose”)[13].

А. МакНил, склоняясь к тому, чтобы усматривать в Исх 3:14а будущее время, дает этому будущему времени философскую интерпретацию: «Бог будет тем, чем Он будет оказываться в то или иное время; каждая эпоха будет открывать для себя новые свойства Его Бытия» (“God would be what He would from time to time prove to be; each age would discover fresh attributes of His Being”).[14] Самый, пожалуй, развернутый перевод-толкование Исх 3:14а в этом ключе принадлежит Г.Х. Дэвису: “I AM who and what, and where and when, and how and even why you will discover I AM”[15].

Исследователи и комментаторы, которые передают самоопределение Бога в Исх 3:14а будущим временем, часто приводят в пользу своей интерпретации грамматический аргумент: хотя в принципе «имперфект» древнееврейского языка может означать и настоящее, и будущее, и даже повторяющееся прошедшее, применительно к глаголу «быть» (הָיָה), полагают они, это не так. В Библии, согласно их наблюдениям, «имперфект» глагола «быть» (הָיָה) всегда имеет значение только будущего времени. Это утверждение повторяется в целом ряде работ (Абба, де Во, Пропп).

Как это часто бывает в библеистике, решение экзегетических вопросов требует здесь обращения к уровню элементарного (грам-

11. Propp, W.H.C. (1999) *Exodus 1-18: A New Translation with Introduction and Commentary*, p. 204. New York: Doubleday. Ср. также Abba, R. (1961) “The Divine Name YHWH”, *JBL* 80: 320-28; De Vaux, R. (1970) “The Revelation of the Divine Name YHWH”, in J. Durham, J. Porter (eds) *Proclamation and Presence: Old Testament Essays in Honour of Gwynne Henton Davies*, p.48–75 (London: SCM Press); Ogden, G.S. (1971) “Time, and the Verb hyh in O.T. Prose”, *VT* 21: 451–469; Pákozdy, L.M. (1956) “I shall be that which I shall be”, *The Bible Translator* 7: 146–148.

12. Childs, B.S. (1974) *The Book of Exodus*, p. 76. Philadelphia: The Westminster Press.

13. Arnold, W.R. (1905) “The Divine Name in Exodus iii 14”, *JBL* 24: 128.

14. McNeile, A.H. (1908) *The Book of Exodus with Introduction and Notes*, p. 22. L.: Methuen & Co.

15. Davies, G.H. (1967) *Exodus* (Torch Bible Commentaries), p. 72. London: SCM.

матического) анализа текста и подразумевает внимательный анализ правил употребления древнееврейских конструкций по всему библейскому корпусу. Такой анализ, проведенный нами, показал, что примеры употребления «имперфекта» древнееврейского глагола «быть» (הָיָה) в значении настоящего времени, хоть и редки, но есть. Таковы, например, слова Руфи в Руфь 2:13: «*Ты утешил меня и говорил ласково с рабой твоей, хотя я не стою ни одной из рабынь твоих*» (буквально: «хотя я и не есть как одна из рабынь твоих» וְאָנֹכִי לֹא אֶֽהְיֶה כְּאַחַת שִׁפְחֹתֶֽיךָ).

Другой пример — Пс 49 (евр. 50):21, где Бог говорит грешнику: «*Я молчал, и ты подумал, что Я такой же, как ты* (буквально: „что Я есть такой же как ты“ דָּמִֽיתָ֥ הֱיוֹת־אֶֽהְיֶ֗ה כָּמ֑וֹךָ). *Но Я изобличу тебя…*»

В этих примерах речь явно идет не о будущем времени, а о некоей вневременной характеристике: в одном случае — Руфи (она — в ее самоуничижении — не такова, как рабыни Вооза, недостойна их), в другом случае — Бога (Он — по мысли грешника — подобен самому грешнику)[16].

Таким образом, «грамматический» аргумент в пользу перевода евр. אֶֽהְיֶה *эхъе* будущим временем отпадает. Что касается смысла, то в контексте вопроса «*Кто ты?*» уместнее все-таки видеть т. н. хабитуальное настоящее (т. е. настоящее повторяющееся, настоящее, которое верно также в прошлом и будущем): «*Я есть тот, кто Я есть* (всегда, вообще)».

1.4. Альтернативы трактовке idem per idem. Проблемы синтаксиса

Понимание Исх 3:14а как конструкции *idem per idem* стало, как мы уже говорили, господствующим в гебраистических работах последнего столетия. Альтернативная трактовка синтаксиса этого полустишия была предложена Э. Шильдом[17] и Й. Линдбломом[18] (у Шильда и Линдблома были предшественники в XIX веке[19], но их работы остались незамеченными).

16. Другие примеры употребления имперфекта глагола היה *хайа* («быть») в значении настоящего времени: 2 Царств (2 Самуила) 19:23, Иов 12:4, Иов 17:6, Быт 34:10.

17. Schild, E. (1954) “On Exodus iii 14 — ‘I AM THAT I AM’”, *VT* 4: 296–302.

18. Lindblom, J. (1964) “Noch einmal die Deutung des Jahwe-Namens in Ex. 3,14”, *Annual of the Swedish Thelogical Institute* 3: 4–15.

19. Шильд упоминает Эдуарда Рёсса, который перевел соответствующее место “Je suis celui qui est” с комментарием “On remarquera que nous traduisons: Je suis celui qui

В работе Шильда, тезисы которой развивает Линдблом, предпринята попытка увидеть в словах אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה *эхъе ашер эхъе* «*Я есть Тот, кто Я есть*» результат своего рода синтаксической трансформации высказывания «*Я — это Тот, Кто существует*» (“I am the one *who is*”). При этом еврейский глагол הָיָה («быть») в придаточном предложении понимается не как глагол-связка, а как полнозначный глагол «быть, существовать».

Здесь решение экзегетических вопросов снова потребует от нас обращения к еврейской грамматике. Если интерпретация Шильда и Линдблома верна, то нужно объяснить, почему в еврейском тексте Исх 3:14а в придаточном предложении «*Тот, Кто существует*» (“the one who is”) стоит не форма 3-го лица, а форма 1-го лица (אֶהְיֶה *эхъе,* «Я есмь»). Шильд и Линдблом считают, что здесь сказуемое в придаточном предложении согласуется по лицу с подлежащим главного предложения («Я»). Возможно ли такое в еврейском языке? Шильд и Линдблом приводят ряд аналогичных, по их мнению, примеров из еврейской Библии, напр. 1 Пар 21:17.

> וַאֲנִי־הוּא אֲשֶׁר־חָטָאתִי וְהָרַע הָרֵעֹותִי
> *Я — тот, кто совершил грех и поистине сделал зло* (Буквально: «Я — тот, кто я-совершил грех…»).

Этот синтаксический анализ был подвергнут убедительной критике в статье Б. Альбректсона[20], который обращает внимание на то, что во всех примерах, на которые ссылаются Шильд и Линдблом, сказуемое придаточного предложения согласуется с неким именем или местоимением, которое *явным образом* присутствует в контексте. Так, например, в 1 Пар 21:17 сказуемые придаточного предложения חָטָאתִי וְהָרַע הָרֵעֹותִי («тот, кто я-совершил грех…»)

est, et non pas: celui qui je suis. Cette derniere traduction provient de ce qu'on meconnait une regle de la syntaxe hebraique, d'apres laquelle la proposition relative se met a la meme personne que le sujet, par ex.: Je suis le Dieu qui t'ai fait sortir, etc. (Gen. xv 7)” (Reuss, E. (1879) *La Bible: traduction nouvelle avec introductions et commentaires*. Paris: Sandoz et Fischbacher). Линдблом ссылается также на комментарий Августа Кнобеля (Knobel, A. (1857) *Die Bücher Exodus und Leviticus*. Leipzig: Hirzel), давшего аналогичную интерпретацию Исх 3:14. Однако, в отличие от статей Шильда и Линдблома, экзегеза Рёсса и Кнобеля прошла незамеченной и не вызвала серьезной научной дискуссии.

20. Albrektson, B. (1968) “On the Syntax of אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה in Exodus 3:14”, in: P.R. Ackroyd, B. Lindars (eds) *Words and Meanings: Essays presented to David Winton Thomas*, pp. 15–28. Cambridge: Cambridge University Press.

согласуются по лицу с местоимением אֲנִי «я» в главном предложении.

Меж тем в формуле אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה *эхъе ашер эхъе*, если следовать интерпретации Шильда и Линдблома (“I am the one *who is*”), сказуемое придаточного предложения должно согласовываться не с именем, не с местоимением, а с *подразумеваемым* (то есть, в самом еврейском тексте никак не выраженным) подлежащим главного предложения. Это сделало бы стих Исх 3:14а по его синтаксической структуре беспрецедентным для еврейской Библии, поэтому большинство гебраистов, вслед за Альбректсоном, считают, что приводимые Шильдом и Линдбломом аналогии некорректны.

1.5. Альтернативы трактовке idem per idem. Проблемы смысла и употребления еврейского глагола היה *«быть»*

Если мы считаем, что в Исх 3:14а перед нами не конструкция «ухода от ответа» (*idem per idem*), а сложное предложение «*Я — это Тот, кто существует*» (“I am the one *who is*”) с полнозначным глаголом «быть», «существовать» в придаточном, то встает вопрос о том, какой именно смысл мог вкладывать древний автор в это «бытие» или «существование». Возможно ли в таком контексте использование еврейского глагола היה «быть» в качестве полнозначного глагола? Каким могло бы быть его значение?

Просматривая многочисленные случаи употребления глагола היה «быть» в ветхозаветном корпусе, мы видим, что он может использоваться для описания существования *в конкретном месте, участия в конкретной ситуации*: «Исполины были тогда на земле», «Я буду с тобой», «Плохо человеку быть одному». Глагол «быть» также может употребляться в контексте *отрицания существования*: «Или пусть бы уж я не существовал, как похороненный мертворожденный» (Иов 3:16). Чего мы не встречаем в еврейском языке Библии, так это примеров употребления глагола היה «быть» в контекстах, где утверждалось бы просто «существование» какого-то объекта («Есть Бог», «Есть добро»). Утверждения такого рода подразумевают сложившийся философский дискурс. В мире Ветхого Завета такой дискурс еще не сложился.

Филон и греческие Отцы (см. ниже 2.4) считали, что слова Бога в Исх 3:14а означают больше, чем просто существование, а именно: «Я — это Тот, кто *подлинно* существует». Однако для того ар-

хаического, до-философского мира, в котором писалась книга Исход, такое «метафизическое» прочтение крайне сомнительно. В еврейской Библии нет ни малейшего намека на него, и «вчитывать» его в еврейский текст Исх 3:14а было бы анахронизмом.

Экзегеты XX века справедливо отвергли возможность такого анахронизма. Маятник качнулся в противоположную сторону — и для экзегетических работ середины века стало характерно резкое противопоставление «еврейской мысли» (“das hebräische Denken”) и «греческой мысли» (“das griechische Denken”). При этом «греческой мысли» приписывалась склонность к метафизике, а «еврейской мысли» — черты, характерные для философских течений середины 20 века (например, экзистенциализма).

Г. фон Рад, крупнейший немецкий ветхозаветник середины прошлого века, пишет про Исх 3:14а: «Ничто не может быть дальше от приведенной здесь этимологии имени Яхве, чем определение Сущности Яхве через философское высказывание о бытии (ἐγώ εἰμι ὁ ὤν), в смысле указания на Его абсолютность и самодостаточность. Это было бы совершенно не в духе Ветхого Завета… Еврейский глагол hayah должен пониматься — по крайней мере, в этом месте — в смысле „присутствовать“, „быть-здесь“, то есть не в смысле абсолютного бытия, а в смысле бытия относительного и действенного: „Я буду-здесь с тобой (для тебя)“»[21].

Ту же идею выражает З. Мувинкель в программной статье “The Name of the God of Moses”: «Это „бытие“ — не абстрактное греческое εἶναι „бытие само-по-себе“. Для еврейского языка „быть“ означает не просто существовать — как существуют все остальные вещи и живые существа, — но именно быть активным, выражать себя в активном бытии: „Бог, который действует“, „Я — это То, чем Я являюсь всегда и везде в Своей творческой деятельности“, „Я — Бог, который подлинно действует“»[22].

Отправной точкой для таких рассуждений (помимо «духа времени») у экзегетов середины XX века было то, что сочетания глагола היה *хайа* («быть») с предлогами (например עַל, אֶל, עִם) действительно имеют в еврейском языке такие значения, как «присутствовать при ком-то», «быть с кем-то», «помогать кому-то», «действовать на кого-то». Например:

21. Rad, G. von (1969) *Theologie des Alten Testaments. Bd.1. Die Theologie der geschichtlichen Überlieferungen Israels*, s. 194. München: Kaiser.

22. Mowinckel, S. (1961) “The Name of the God of Moses”, *Hebrew Union College Annual*, 32: 127.

כִּי־אֶהְיֶה עִמָּךְ «Я буду с тобой» (Исход 3:12).
וְאָנֹכִי֙ אֶהְיֶה עִם־פִּ֔יךָ וְהוֹרִיתִ֖יךָ אֲשֶׁ֥ר תְּדַבֵּֽר «Я буду с твоими устами и научу тебя, что тебе говорить» (Исход 4:12).

Именно на эти стихи, находящиеся в непосредственном соседстве с Исх 3:14, ссылается М. Бубер в статье "Zu einer neuen Verdeutschung der Schrift", обосновывая собственный перевод Исх 3:14a, в котором место привычного для немецкого читателя глагола "sein" занимает напоминающий нам о Хайдеггере "dasein" ("Ich werde dasein, als der ich dasein werde")[23].

Оставляя в стороне философский аспект приведенных нами толкований, ограничимся лингвистическим аспектом. С точки зрения лексико-грамматического анализа еврейских текстов такие значения, как «присутствовать», «воздействовать», «помогать», «сопутствовать» возникают у глагола היה *хайа* («быть») лишь в предложных сочетаниях, — и объясняются семантикой предлогов, а вовсе не гипотетическими особенностями еврейского глагола «быть». Заметим, что совершенно аналогичные предложные обороты имеют место и в русском («Я буду с тобой»), и в других европейских языках! Приписывать глаголу как таковому те значения, которые появляются у него лишь в предложных оборотах — методологически некорректно.

С середины 1960-х годов концепция особой «еврейской мысли», которая якобы отлична от европейской и находит отражение в особенностях древнееврейского языка, вообще выходит из моды. Важную роль сыграла уничтожающая критика этой концепции в работах Дж. Барра, прежде всего в его знаменитой «Семантике библейского языка»[24].

Подведем итог. Считать, что Исх 3:14a означает «Я — Тот, кто (подлинно) существует» (онтологическое понимание), — это значит читать архаический еврейский текст сквозь призму чуждой ему позднейшей метафизики и приписывать еврейскому глаголу היה *хайа* («быть») нехарактерное для него употребление. Считать, что Исх 3:14a означает «Я — Тот, кто рядом, кто помогает», — это

23. Buber, M. (2012) "Zu einer neuen Verdeutschung der Schrift", in *Martin Buber-Werkausgabe*, Bd. 14 Schriften zur Bibelübersetzung (Herausgegeben von Ran HaCohen), S. 186–220. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (впервые опубликовано в 1954 в качестве дополнения к первому тому осуществленного Бубером и Розенцвейгом перевода Писания).

24. Barr, J. (1961) *The Semantics of Biblical Language*. Oxford: Oxford Univ. Press.

значит читать библейский текст сквозь призму философского дискурса середины XX века и приписывать еврейскому глаголу היה *хайа* («быть») те значения, которые появляются у него лишь в предложных конструкциях.

Приходится признать, что альтернативы чтению *idem per idem* звучат неубедительно как с точки зрения содержания, так и с точки зрения употребления еврейского глагола היה *хайа* («быть») — не говоря уже о тех упомянутых в 1.4. проблемах, которые возникают при синтаксическом анализе Исх 3:14a, если мы отказываемся от интерпретации *idem per idem*.

Безусловно, слова Исх 3:14a связаны множеством интертекстуальных связей и аллюзий как с ближайшим своим контекстом, так и с более отдаленными пассажами. Они являются первой ступенью «лесенки» Исх 3:14a-3:14b-3:15a, которая парадоксальным образом ведет слушателя от отказа Божества назвать Свое имя к имени Яхве (Господь). Они перекликаются с соседними строками Исх 3:12 («Я буду с тобой») и Исход 4:12 («Я буду с твоими устами»), в этом отношении Бубер прав. Контекст многослоен, многозначен. Но сама по себе — если абстрагироваться от тех смысловых обертонов, которые индуцируются контекстом, — фраза אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה *эхъе ашер эхъе* значит, по-видимому, просто «Я тот, кто Я есть» (уход от ответа), см. аналоги, приведенные выше, в 1.2.

Однако толкование, представленное в Септуагинте, полностью изменило смысл переводимого еврейского текста.

2. Как получился греческий текст Исх 3:14a (ἐγώ εἰμι ὁ ὤν)?

Наш анализ Септуагинты начнется с рассмотрения того, какие возможные стратегии передачи евр. אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה *эхъе ашер эхъе* были в распоряжении переводчиков.

2.1. Перевод конструкции idem per idem в Септуагинте

Еврейская синтаксическая конструкция «ухода от ответа» (*idem per idem*) в греческой Библии практически везде, кроме Исх 3:14a, передается более или менее дословно: глагольная форма + относительное местоимение/наречие + повтор глагольной формы. При этом повторяющаяся глагольная форма ставится в конъюнктиве с частицей ἐάν/ἄν, что сообщает придаточному предложению модальный оттенок. Ср.:

1 Самуила (1 Царств) 23:13
וַיִּתְהַלָּכוּ בַּאֲשֶׁר יִתְהַלָּכוּ
и они ходили там, где ходили
καὶ ἐπορεύοντο οὗ ἐὰν ἐπορεύθησαν
2 Царей (4 Царств) 8:1
וְגוּרִי בַּאֲשֶׁר תָּגוּרִי
и живи там, где будешь жить
καὶ παροίκει οὗ ἐὰν παροικήσῃς
Исх 33:19
וְחַנֹּתִי֙ אֶת־אֲשֶׁ֣ר אָחֹ֔ן
וְרִחַמְתִּי֙ אֶת־אֲשֶׁ֣ר אֲרַחֵ֔ם׃
и Я помилую, кого помилую
и Я буду милосердным с тем, с кем буду милосердным
καὶ ἐλεήσω ὃν ἂν ἐλεῶ
καὶ οἰκτιρήσω ὃν ἂν οἰκτίρω

Такого рода обороты классическому греческому чужды, но, несомненно, их смысл был понятен читающему. Мог ли переводчик поступить с Исх 3:14а так же, как поступил с Исх 33:19, или как его коллеги поступили с 1 Царств (1 Самуила) 23:13 и 4 Царств (2 Царей) 8:1, — перевести еврейский текст дословно, но с использованием конъюнктива? Вероятно, в данном случае греческий текст (в особенности конъюнктив) звучал бы слишком уж странно. Буквализм при переводе чуждого языкового оборота наложился бы на текст, и без того непростой, даже в оригинале.

2.2. Передача «ухода от уточнения» в классическом греческом

В классическом греческом смысл «ухода от уточнения» передается иными средствами, например, оборотом с глаголом τυγχάνω, ср:

πρὸ τοῦ δὲ περιτρέχων ὅπῃ τύχοιμι καὶ οἰόμενος τὶ ποιεῖν
...до того (до встречи с Сократом) я ходил, где придется, и думал, что чем-то занимаюсь... (Symposium 173a)
Καὶ ὃς ἔφη εἰπεῖν Μηδαμῶς, ἀλλ᾽ ἐᾶτε αὐτόν. ἔθος γάρ τι τοῦτ᾽ ἔχει· ἐνίοτε ἀποστὰς ὅποι ἂν τύχῃ ἕστηκεν
...у него такая привычка: отойдет иногда в сторону, куда придется, и стоит... (Symposium 175b)
Ὁ μὲν οὖν τῆς Πανδήμου Ἀφροδίτης ὡς ἀληθῶς πάνδημός ἐστι καὶ ἐξεργάζεται ὅτι ἂν τύχῃ·

> *(Эрос) Пошлой Афродиты поистине и сам пошл; он вытворяет что угодно* (Symposium 181b)

Еврейский язык во всех процитированных случаях, по-видимому, воспользовался бы оборотами *idem per idem* типа «ходил, где ходил», «отойдет, куда отойдет», «вытворяет, что вытворяет».

2.3. Перевод ἐγώ εἰμι ὁ ὤν как синтаксическая трансформация еврейской конструкции

С точки зрения синтаксиса, в Септуагинте Исх 3:14a при переводе еврейского «тот, кто Я есть» греческим «Существующий» происходит поверхностно-синтаксическая трансформация: придаточное предложение («тот, кто Я есть») сворачивается в причастный оборот («Существующий»). Насколько эта трансформация в данном случае легитимна?

Собственно говоря, любой причастный оборот есть не что иное, как «свернутое» придаточное предложение. Поэтому при переводе с языка на язык причастные обороты нередко передаются придаточными предложениями — и наоборот. Ср. еврейский и греческий тексты Исх 29:46:

> וְיָדְעוּ כִּי אֲנִי יְהוָה אֱלֹהֵיהֶם
> אֲשֶׁר הוֹצֵאתִי אֹתָם מֵאֶרֶץ מִצְרַיִם
> *И узнают они, что Я — Яхве, Бог их, который вывел их из страны Египетской…*
> καὶ γνώσονται ὅτι ἐγώ εἰμι κύριος ὁ θεὸς αὐτῶν ὁ ἐξαγαγὼν αὐτοὺς ἐκ γῆς Αἰγύπτου
> *И узнают они, что Я — Господь, Бог их, выведший их из страны Египетской…*

Передавая Исход 3:14a (אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה) как ἐγώ εἰμι ὁ ὤν, переводчик, с первого взгляда, произвел ту же самую, вполне легитимную синтаксическую трансформацию, что и в Исх 29:46, — заменил еврейское придаточное предложение на греческое причастие. При этом, однако, случились две вещи. Во-первых, была проигнорирована еврейская идиома *idem per idem*, требовавшая обязательный повтор двух личных форм. Во-вторых, с точки зрения логического анализа текста, в еврейском дважды был употреблен глагол-связка «быть чем-то». В греческом переводе первое употребление этого глагола (ἐγώ εἰμι) сохранило характер связки,

но второе, — свернутое в причастие ὁ ὤν, — превратилось из глагола-связки в полнозначный глагол «быть, существовать».

Эта синтаксическая трансформация дала последующей экзегетической традиции: Филону Александрийскому и христианским Отцам — возможность прочтения Исх 3:14a в духе греческой онтологической философии.

2.4. Перевод ἐγώ εἰμι ὁ ὤν. Влияние греческой философии?

Выражения τὸ ὄν «существующее» или τὸ ὂν ὄντως «существенно существующее» означают у Платона истинное, подлинное Бытие, противостоящее тому непостоянному миру, который доступен нашим чувствам. Ср., напр., Phaedrus 249c:

> ἡμῶν ἡ ψυχὴ συμπορευθεῖσα θεῷ καὶ ὑπεριδοῦσα ἃ νῦν εἶναί φαμεν, καὶ ἀνακύψασα εἰς τὸ ὂν ὄντως
> *...наша душа, сопутствовавшая богу, свысока смотревшая на то, что мы сейчас называем «бытием», и подымавшая голову к подлинному Бытию...*

Примеров такого употребления выражения τὸ ὄν у Платона очень много[25]. Однако Бытие у Платона всегда среднего рода. Оно не тождественно никому из богов. Отождествление библейского Бога с Бытием философов впервые в явном виде произведено Филоном Александрийским, который пишет — явно отталкиваясь от того, что Бог в Септуагинте именуется ὁ ὤν:

> ... ὅτι ἔστι καὶ ὑπάρχει θεὸς καὶ ὅτι εἷς ὁ ὢν ὄντως ἐστὶ καὶ ὅτι πεποίηκε τὸν κόσμον... (Opif. 1:172)
> *... что есть, существует Бог, и что Он есть единственный по-настоящему Существующий* (ὁ ὢν ὄντως)*, и что Он сотворил мир...*

Выражение ὁ ὤν — «Существующий» (в мужском роде, а не в среднем роде, как у Платона) — Филон берет из Септуагинты Исх 3:14, но переинтерпретирует его в духе платоновского τὸ ὄν. Бытие Платона становится Личностью.

Как мы видели, в исходном еврейском тексте Исх 3:14a Бог не желает сообщить про Себя ничего. В Септуагинте, как ее про-

25. См., например, Philebus 59d, Phaedrus 247e, Respublica 585d, Sophista 240b, Sophista 266e, Leges 894a.

читал Филон, Бог сообщает, что Ему принадлежит Бытие. Интересно, однако, что в этом ответе — в том, что Бог не хочет сообщить про Себя ничего, кроме того, что Ему принадлежит Бытие, — Филон все же усматривает своего рода «апофатические» нотки. В «Жизни Моисея» Филон так пересказывает обращенные к Моисею слова Бога в Исх 3:14:

> ὁ δὲ τὸ μὲν πρῶτον λέγε φησίν αὐτοῖς, ὅτι ἐγώ εἰμι ὁ ὤν, ἵνα μαθόντες διαφορὰν ὄντος τε καὶ μὴ ὄντος προσαναδιδαχθῶσιν ὡς οὐδὲν ὄνομα τὸ παράπαν ἐπ᾽ ἐμοῦ κυριολογεῖται, ᾧ μόνῳ πρόσεστι τὸ εἶναι. (Mos. 1:75)
> *Прежде всего, — сказал Он, — скажи им, что Я — Существующий* (ἐγώ εἰμι ὁ ὤν)*, чтобы, уяснив различие между существующим и не существующим, они научились также и тому, что никакое наименование в прямом своем смысле не может быть сказано обо Мне — Единственном, кому принадлежит Бытие.*

Понимание, которое мы видим у Филона, стало само собой разумеющимся для христианского богословия: Бог есть Сущий, Существующий, Он единственный, кто подлинно существует; все остальное существует лишь в силу того, что Ему причастно.

Но имели ли это в виду сами авторы Септуагинты?

2.5. Перевод ἐγώ εἰμι ὁ ὤν. Влияние контекста?

Вспомним контекст. За первым «апофатическим» ответом Бога: «*Я есть тот, кто Я есть*» (Исх 3:14a) — в еврейском тексте Библии следует второй ответ: «*Так и скажи сынам Израилевым: Меня послал к вам „Я-ЕСТЬ“*» (Исх 3:14b). Использованная в первом ответе глагольная форма אֶהְיֶה (*эхъе,* «*Я есть*») становится именем собственным «Я-ЕСТЬ».

Для греческой прозы, в отличие от еврейской Библии, такая игра слов нетипична. Переводчики Бытия и Исхода в целом стремятся следовать греческой языковой норме. Но как, не нарушая норм греческого языка, сохранить перекличку между глагольной формой אֶהְיֶה (*эхъе,* «*Я есть*») в Исх 3:14a («*Я есть тот, кто Я есть*») — и именем אֶהְיֶה (*эхъе,* «*Я-есть*») в Исх 3:14b («*Так и скажи сынам Израилевым: Меня послал к вам „Я-ЕСТЬ“*»)?

Аквила и Феодотион, как следует из Гекзапл Оригена, перевели еврейское אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה *эхъе ашер эхъе* в Исх 3:14a дословно: ἔσομαι

[ὃς] ἔσομαι[26] «я буду кем буду» (будущее время греческого перевода объясняется тем, что Аквила и Феодотион достаточно последовательно стремятся к передаче еврейского имперфекта греческим будущим; см. раздел 1.3. нашей статьи). Для того, чтобы сохранить разбираемую нами игру слов, они были вынуждены перевести Имя Бога אֶהְיֶה (*эхъе, «Я-есть»*) в Исх 3:14b тоже буквально — глагольной формой — как ἔσομαι[27]. Получающийся в результате перевод «Я буду послал меня к тебе» лежит за гранью допустимого для греческого языка. В высшей степени буквалистический, не-греческий по стилю перевод Феодотиона, а также еще более буквалистический, еще более не-греческий по стилю перевод Аквилы могли себе такое позволить. Но не переводчик Исхода в Септуагинте.

Можно предположить, что именно необходимость сохранить перекличку глагольной формы אֶהְיֶה (*эхъе, «Я есть»*) в Исх 3:14a с именем אֶהְיֶה (*эхъе, «Я-есть»*) в Исх 3:14b — причем, не нарушая при этом норм греческого языка, — и определила переводческую стратегию создателей греческого варианта книги Исход. Это предположение высказано в текстологическом комментарии Дж. Уиверса — автора самого детального на сегодняшний день критического издания греческой книги Исход:

«Глагольная форма первого лица в качестве подлежащего при глаголе „*послал*“ была бы грамматическим абсурдом. Поэтому переводчику приходится [в Исх 3:14b: „*Меня послал к вам “Я-ЕСТЬ”*“ — М.С.] передавать слова „Я есть“ причастием ὁ ὤν: „*Меня послал к вам Существующий*“»[28].

Но перевод слов «Я-есть» причастием ὁ ὤν в Исх 3:14b требовал аналогичного перевода этих слов и в Исх 3:14a: ἐγώ εἰμι ὁ ὤν.

Уничтожить перекличку между формами אֶהְיֶה (*эхъе, «Я есть»*) в Исх 3:14a и Исх 3:14b переводчики не могли или не хотели. Перевод אֶהְיֶה (*эхъе, «Я есть»*) личной формой глагола был неприемлем для Исх 3:14b. Перевод אֶהְיֶה (*эхъе, «Я есть»*) причастием ὁ ὤν в обоих половинах стиха представлял собой замечательный выход с точки зрения греческого синтаксиса: причастие, в отличие от личной формы, прекрасно смотрится и в Исх 3:14a и Исх 3:14b. Видимо, разрушение конструкции *idem per idem* казалось переводчи-

26. Field, F. *Origenis Hexaplorum quae supersunt*, vol. 1, p. 185.

27. Ibid.

28. Wevers, J.W. (1990) *Notes on the Greek Text of Exodus* (Society of Biblical Literature Septuagint and Cognate Studies 30), p. 33–34. Atlanta: Scholars Press.

кам меньшей потерей, чем уничтожение переклички между двумя половинами стиха или нарушение греческих синтаксических норм.

Интерпретации Уиверса следует ряд исследований и комментариев последнего времени, например, комментарий Д. Гуртнера к греческой книге Исход в авторитетной Septuagint Commentary Series[29].

В контексте интерпретации Уиверса предположение о влиянии греческой философии на перевод Исх 3:14а оказывается излишним: «Сомнительно, что выражение ὁ ὢν следует здесь понимать, как что-то большее, чем простая попытка передать еврейский текст приемлемым для греческого языка образом. Это не философское высказывание, а религиозное»[30].

Если верна интерпретация Уиверса, то связь Исх 3:14 с Бытием Платона — соотнесение ὁ ὢν и τὸ ὄν — возникает не в сознании самих переводчиков Септуагинты, а на столетия позднее.

Заключение

Хотя анализ грамматических конструкций еврейского и греческого текста не может заменить сотен томов, посвященных историко-филологическому, теологическому, философскому и религиоведческому анализу Исх 3:14, он предоставляет точку отсчета для выяснения того, насколько та или иная экзегеза может считаться соответствующей замыслу древнего автора или переводчика.

Анализируя еврейский текст, мы рассмотрели как аргументы сторонников «апофатической» интерпретации *idem per idem*, так и возможность альтернативных истолкований (это особенно важно с учетом подозрения, что популярность «апофатической» интерпретации в науке последнего столетия могла быть обусловлена богословскими «модами»). Наш — хочется верить, беспристрастный — анализ аргументов *pro et contra* явственно говорит, что в контексте религиозных представлений древнего Ближнего Востока, с учетом грамматических и смысловых параллелей в самой еврейской Библии, «апофатическая» интерпретация является не данью моде, а пониманием, наиболее правдоподобным с точки зрения историко-филологического анализа еврейской Библии.

29. Gurtner, D.M. (2013) *Exodus: A Commentary on the Greek Text of Codex Vaticanus* (Septuagint Commentary Series), p. 206–207. Leiden/Boston: Brill.

30. Wevers, J.W. (1990) *Notes on the Greek Text of Exodus,* p. 34.

При анализе греческого текста нас интересовало прежде всего происхождение той формулировки, которую мы видим в Септуагинте и которая стала основанием для целого ряда метафизических трактовок Исх 3:14. Нельзя, наверное, полностью скидывать со счетов возможность влияния греческой философии на Септуагинту. Однако похоже, что существует более простое и правдоподобное объяснение генезиса греческой формулировки в Исх 3:14а: переводчики не хотели терять перекличку между двумя половинами стиха, и в то же самое время, не хотели нарушать греческий синтаксис.

Если это верно, перед нами еще один пример того, как последующая экзегетическая традиция наполняет текст Септуагинты смыслами, которые сами переводчики в виду отнюдь не имели. Этот феномен — на другом материале — был уже рассмотрен нами в нашей предыдущей статье «В поисках „теологии Септуагинты“: методологические аспекты»[31].

Библиография / References

Селезнев М. «В поисках «теологии Септуагинты»: методологические аспекты // *Государство, религия, церковь в России и за рубежом*. 2016. № 4. С. 7–28.

Abba, R. (1961) “The Divine Name YHWH”, *JBL* 80: 320–328.

Albrektson, B. (1968) “On the Syntax of אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה in Exodus 3:14”, in: P.R. Ackroyd and B. Lindars (eds) *Words and Meanings: Essays Presented to David Winton Thomas*, pp. 15–28. Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, W.R. (1905) “The Divine Name in Exodus iii 14”, in *JBL* 24: 107–165.

Barr, J. (1961) *The Semantics of Biblical Language*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Barth K. (1990) *Unterricht in der christlichen Religion*, Bd. II, S. 13. Zürich: Theologischer Verlag.

Beitzel, B.J. (1980) “Exodus 3:14 and the Divine Name: A Case of Biblical Paronomasia”, *Trinity Journal* 1(1): 5–20.

Brenton, L.C.L. (1851) *The Septuagint with Apocrypha*. London: Samuel Bagster & Sons, 1851.

Buber, M. (2012) “Zu einer neuen Verdeutschung der Schrift”, in *Martin Buber-Werkausgabe*, Bd. 14 Schriften zur Bibelübersetzung (Herausgegeben von Ran HaCohen), S. 186–220. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Childs, B.S. (1974) *The Book of Exodus*. Philadelphia: The Westminster Press.

Davies, G.H. (1967) *Exodus* (Torch Bible Commentaries). London: SCM.

31. Селезнев М. «В поисках «теологии Септуагинты»: методологические аспекты» // *Государство, религия, церковь в России и за рубежом*. 2016. №4. С. 7–28.

De Vaux, R. (1970) "The Revelation of the Divine Name YHWH", in J. Durham, J. Porter (eds), *Proclamation and Presence: Old Testament Essays in Honour of Gwynne Henton Davies*, p.48–75. London: SCM Press.

Driver, S.R. (1911) *Exodus*. Cambridge: University Press.

Field, F. (1875) *Origenis Hexaplorum quae supersunt: sive veterum interpretum graecorum in totum Vetus Testamentum fragmenta*, vol. 1-2. Oxonii: e typographeo Clarendoniano.

Gurtner, D.M. (2013) *Exodus: A Commentary on the Greek Text of Codex Vaticanus* (Septuagint Commentary Series). Leiden/Boston: Brill.

Joüon, P. Muraoka, T. (1991) *A Grammar of Biblical Hebrew*, vol. 1-2. Roma: Editrice Pontificio Istituto Biblico.

Knobel, A. (1857) *Die Bücher Exodus und Leviticus*. Leipzig: Hirzel.

Lindblom, J. (1964) "Noch einmal die Deutung des Jahwe-Namens in Ex. 3,14", *Annual of the Swedish Thelogical Institute* 3: 4–15.

Lundbom, J.R. (1978) "God's use of the idem per idem to terminate debate", *Harvard Theological Review* 71(3-4): 192–201.

McNeile, A. H. (1908) *The Book of Exodus with Introduction and Notes*. L.: Methuen & Co.

Mowinckel, S. (1961) "The Name of the God of Moses", *Hebrew Union College Annual* 32: 121–133.

Ogden, G.S. (1971) "Time, and the Verb hyh in O.T. Prose", *VT* 21: 451–469.

Ogden, G.S. (1992) "Idem Per Idem: Its Use and Meaning", *Journal for the Study of the Old Testament* 53: 107–120.

Pákozdy, L.M. (1956) "I shall be that which I shall be", The Bible Translator 7: 146–148.

Propp, W.H.C. (1999) *Exodus 1-18: A New Translation with Introduction and Commentary*. New York: Doubleday.

Rad, G. von (1969) *Theologie des Alten Testaments*. Bd.1. Die Theologie der geschichtlichen Überlieferungen Israels. München: Kaiser.

Ratzinger, J. (1968) *Einführung in das Christentum*. München: Kösel-Verlag.

Reuss, E. (1879) *La Bible: traduction nouvelle avec introductions et commentaires*. Paris: Sandoz et Fischbacher.

Schild, E. (1954) "On Exodus iii 14 — 'I AM THAT I AM' ", *VT* 4: 296–302.

Seleznev, M. (2016) "V poiskakh "teologii Septuaginty': metodologicheskie aspekty" ["In Search of the "Theology of the Septuagint": Methodological Aspects"], *Gosudarstvo, religiia, tserkov' v Rossii i za rubezhom* 34(3): 7–28.

Vriezen, Th. C. (1950) "'Ehje 'aser 'ehje", in W. Baumgartner et al. (eds.) *Festschrift Alfred Bertholet*, pp. 498–512 (Tübingen: J.C.B. Mohr).

Wevers, J.W. (1990) *Notes on the Greek Text of Exodus* (Society of Biblical Literature Septuagint and Cognate Studies 30). Atlanta: Scholars Press.

Павел Носачев

Нет ничего нового под солнцем: «гнозис» как категория в исследовании западного эзотеризма

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-187-208

Pavel Nosachev

There Is Nothing New under the Sun: The Concept of "Gnosis" in Studies of Western Esotericism

Pavel Nosachev — National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia). pavel_nosachev@bk.ru

This article analyzes the tradition of using the category of "gnosis" in studies of Western esotericism. The origins of the understanding of "gnosis" as a special form of spiritual experience is related to non-traditional religiosity connected with the works of the members of the Eranos circle (H-C. Puech, G. Quispel, H. Corbin). Because of Corbin, the category of "gnosis" appeared in A. Faivre's concept of Western esotericism as a form of thought. At the same time, among American researchers gnosis became a central category in the description of Western esotericism. A. Versluis defines gnosis as experience of spiritual initiation into some higher reality, which lies in the foundations of the so-called "Western esoteric tradition". G. A. Magee in his synthetic approach to the study of esotericism brings the esotericism and mysticism to a common basis, which is gnosis, in turn, defined as the "direct perception of the absolute truth". In his latest works W. Hanegraaff, one of the leading scholars in the field, offers the category of "gnosis" as a tool for a "Copernican revolution" in the study of esotericism.

Keywords*:* religious studies, Western esotericism, gnosis, mysticism, Eranos, A. Faivre, W. Hanegraaff.

ДВАДЦАТЬ лет назад в свет вышла книга Майкла Аллена Уильямса «Переосмысливая гностицизм: аргумент для демонтажа сомнительной категории», в которой автор

высказал ряд серьезных сомнений в эвристичности «гностицизма» как категории, предложив отказаться от нее в религиоведческих исследованиях[1]. Позже ко мнению Уильямса присоединились другие авторы, разделившие и расширившие его тезис[2]. Любопытным представляется то, что, несмотря на широкую критику термина «гностицизм», в последние годы в сфере исследований западного эзотеризма наблюдается немалый интерес к использованию синонимичной категории — «гнозис»[3]. Этот интерес столь широк, что объединил различные в идейном и методологическом отношении группы исследователей. В статье мы хотели бы реконструировать историю использования категории «гнозис» в исследовании западного эзотеризма[4] за рубежом[5].

1. Williams, M.A. (1996) *"Gnosticism": An Argument for Dismantling a Dubious Category*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
2. См., например, King, K.L. (2003) *What is Gnosticism?* Cambridge: Harvard University Press; Aland, B. (2009) *Was ist Gnosis? Studien zum frühen Christentum, zu Marcion und zur kaiserzeitlichen Philosophie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
3. Синонимичное употребление этих понятий распространено в исследовательской литературе, см., например, Kurt, R. (1977) *Die Gnosis: Wesen und Geschichte einer spätantiken Religion*. Leipzig: Koehler & Amelang.
4. Стоит отметить, что у категории «гнозис» применительно к западному эзотеризму было две истории: первая — «положительная», где гнозис рассматривался как опытное измерение эзотеризма, вторая — «отрицательная», в которой он ассоциировался с иррационализмом и правыми политическими движениями, в нашем исследовании мы не будем рассматривать это второе значение, так как он является маргинальным для современного состояния исследований. Подробнее о его истории см. Hakl, H.T. (2013) *Eranos: An Alternative Intellectual History of the Twentieth Century*. Brisol: Equinox.
5. Поясним, что в России с 90-х годов существует отдельное поле рассмотрения гнозиса именно в контексте исследований западного эзотеризма. Его истоками являются ежегодные конференции «Россия и гнозис», начавшиеся в 1993 году и проходящие по сей день, а развитием — конференции «Ассоциации исследователей эзотеризма и мистицизма» (АИЭМ, с 2007 года). В статье мы не планируем обращаться к российскому опыту прежде всего по двум причинам: наследие указанных конференций достаточно обширно и заслуживает отдельного рассмотрения; во многом российские дискуссии по теме являются производными от дискуссий зарубежных и не могут быть рассмотрены вне их контекста, напомним лишь, что ключевым докладчиком на первой конференции «Россия и гнозис» в 1993 году был Антуан Февр, концепция которого соответственно и стала точкой отсчета этих дискуссий (См. *Февр А.* 500 лет эзотеризма: Новая область междисциплинарных исследований в рамках академии // 500 лет гностицизма в России. М.: ВГБИЛ, 1994. С. 7–13). Также немалую роль для введения западной проблематики в российский контекст сыграл доклад Вадима Жданова, сделанный на четвертой конференции АИЭМ в Днепропетровске (см. *Жданов В.* Тайное или явное? Гнозис и эзотерика: проблема определений // Мистико-эзотерические движения в теории и практике. Сборник материалов Чет-

«Гностики всех стран — соединяйтесь»

Для того, чтобы понять историю и место концепции «гнозиса» в современных исследованиях, нужно вернуться к ее истокам, берущим свое начало в конференциях круга Эранос — отправной точке в исследовании западного эзотеризма[6]. Напомним, что круг Эранос был уникальным сообществом ученых, объединенных интересами в исследовании нетрадиционной и экзотичной для Запада религиозности, собиравшихся каждое лето на берегу Лаго Маджоре в Италии на вилле организатора встреч мецената Ольги Фрёбе-Коптайн с 1932 по 1982 год.

Первым ученым, который ввел категорию гнозис в академические исследования западного эзотеризма через круг Эранос, был французский религиовед Анри Шарль Пюэш, впервые выступивший в Эраносе в 1936 году. Для Пюэша гнозис не был лишь теоретической системой первых веков христианства, он видел в нем особый тип духовной практики, дающей спасение. «Что такое гнозис, если не осознание, — писал Пюэш, — ... но осознание не того, что целиком и полностью посвящено поискам спасения, а скорее того, что приносит спасение... или, еще лучше, это и есть спасение, поскольку он открывает человеку его... сущность и раскрывает знание Бога и всего сущего»[7]. В данном случае противопоставление знания, посвященного поискам спасения, знанию, приносящему спасение, подразумевает дихотомию внешнего знания о чем-то (например, исследование догматических учений) и знания на опыте, приобщения к таинственной жизни религии, иными словам, — «гнозиса». Такая практика выводилась за рамки конкретной эпохи, фактически описывая особый тип духовности, который можно обнаружить во все времена. Именно это понимание термина стало культивироваться в рамках Эранос. Наиболее полно в своем творчестве его выразил другой участник семинаров — друг и коллега Пюэша Жиль Киспель. Киспель превратил гнозис в «мифическую проекцию

вертой конференции АИЭМ. Санкт-Петербург: Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2011. С. 5–25).

6. О месте Эранос в истории исследований эзотеризма см. *Носачев П.* Отреченное знание. Изучение маргинальной религиозности в XX и начале XXI века. Москва: ПСТГУ, 2015. С. 25–58.

7. Цит. по Hakl, H.T. *Eranos: An Alternative Intellectual History of the Twentieth Century*, pp. 105–106.

опыта самопознания (*Selbsterfahrung*)»[8], опыта, лежащего в основе череды альтернативных духовных учений, протянувшейся от герметизма через катаров и средневековых мистиков к Гёте, Блейку и Юнгу. Такое представление о гнозисе нашло широкий отклик у ведущих ученых круга, таких как Юнг[9], Шолем, Корбен. Последний даже ввел моду среди членов клуба на именование себя «гностиками»[10]. Для Корбена гнозис был актуальным опытом познания духовного измерения мира, доступным лишь избранным. Вот как в одной из своих поздних статей он выражал эту идею:

> Наконец, для всех должно быть очевидно, почему мы ассоциируем концепцию гнозиса со взглядом огненных глаз. Взгляд гнозиса визионерский, а не теоретический, он причастен видению пророков, глашатаев Невидимого. Раскрыть «огненные глаза» — значит преодолеть все фальшивые и пустые оппозиции между верованием и знанием, между мышлением и бытием, между знанием и любовью, между Богом пророков и Богом философов[11].

Если убрать из этого высказывания свойственный Корбену профетический пафос, то становится понятным, что участники Эранос видели в гнозисе надисторическую категорию духовного опыта особого типа, именно этот опыт, по их мнению, и послужил условием возникновения учений всего спектра западного эзотеризма.

Благодаря такой популяризации категория гнозиса переходит в труды исследователей эзотеризма второй половины XX века. Роль посредника в этом контексте взял на себя все тот же Анри

8. Quispel, G. (1951) *Gnosis als Weltreligion*, s. 17. Zürich: Origo. Это центральное определение встречается в книге трижды, в оригинале выделено курсивом. Термин *Selbsterfahrung* напрямую отсылает к юнгианской категории *das Selbst*, обозначающей высшую полноту человеческого существа, в русскоязычной традиции переводимой как «Самость».
9. Киспель в своей работе сам последовательно развивал идеи Юнга, что привело некоторых исследователей к заключению о том, что гнозис у Киспеля стал ничем иным как еще одним названием процесса юнгианской индивидуации. Подробнее см. Hanegraaff, W.J. (1998) "On the Construction of 'Esoteric Traditions'", in A. Faivre, W.J. Hanegraaff (eds) *Western Esotericism and the Science of Religion,* pp. 11–61. Leuven: Peeters.
10. См. Wasserstrom, S.M. (1999) *Religion After Religion: Gershom Scholem, Mircea Eliade, and Henry Corbin at Eranos*, p. 31. Princeton: Princeton University Press.
11. Cit. ex: Ibid.

Корбен, организовавший в Сорбонне в 1964 году кафедру «Истории христианского эзотеризма». Позже, уже в 1979 году, пост главы кафедры занял Антуан Февр — друг и участник поздних семинаров Эранос. Именно Февр первым предложил концепцию осмысления эзотеризма как цельного феномена, в которой не последнюю роль сыграла категория гнозиса.

Опыт духовного преображения

Не ставя целью проводить анализ всей теории Февра, уже не раз рассмотренной в отечественной литературе[12], лишь напомним, что многолетний опыт исследования различных эзотерических учений привел его к необходимости выработки единой модели, способной описать всё их многообразие. Эта модель была предложена им в работе «Ключ к западному эзотеризму», в которой было выявлено шесть характеристик так называемой «эзотерической формы мысли»[13], к четырем обязательным ее чертам французский ученый отнес принцип соответствия одних частей космоса другим, представление о живой природе, особую роль воображения, опыт духовного преображения или трансмутации. Именно последняя характеристика, отвечающая за практическое измерение западного эзотеризма, и ассоциировалась Февром с гнозисом. «Гнозис» определяется им как особая форма духовной и интеллектуальной деятельности, дающая знание не рационального характера. В связи с эзотеризмом гнозис обладает двумя специфическими характеристиками: с одной стороны, он несет сотериологическую функцию, а с другой — является чем-то большим, чем религиозная вера, так как знающему (гностику) вера уже не нужна. С содержательной точки зрения, Февр рассматривает гнозис как практику «интериоризации»[14] — вхождения внутрь себя и нахождения там спасительного знания-опыта, соединяющего человека и Бога. Такая практика возможна как для отдельного человека, самостоятельно по-

12. См., например: *Халтурин Ю.* Эзотеризм и мировоззрение русского масонства XVIII — XIX веков: попытка определения // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2013. №31(4). С. 87–112. В статье не только проведен анализ концепции, но и дана хорошая ее иллюстрация на материале русского масонства.

13. Faivre, A. (1994) *Access to Western Esotericism*, p. 4. NY: State University of New York Press.

14. Ibid., p. 20.

лучающего знание-опыт из книг, так и для обучающегося под руководством наставника. В формальном плане эта практика выражается в культивации «активного воображения»[15], соединяющего адепта с «воображаемым миром», который на самом деле является иной реальностью, доступной активному воображению как органу, созданному для ее познания. Во многом гнозис рассматривается здесь как явление сходное с мистицизмом. Однако «в то время как гностик ищет в первую очередь посвящающего и спасающего знания, мистик … стремится, прежде всего, соединиться со своим Богом…»[16]. Теософия является особым типом гнозиса, не столько концентрирующимся на спасении человека, сколько дающим знание о скрытых принципах бытия мира и природе Бога, Его отношению к человечеству и т. п. Иными словами, теософия может быть сравнена с теологией как системой знаний, с тем важным различием, что в ее основе лежит гнозис. «Теософы — единственные авторы, вдохновленные священными книгами, а теологи… те, перед кем стоит задача объяснить теософию»[17]. Таким образом, в узком смысле теософия является открытием истин теологии, а в широком — повествует об основаниях всего мира. С другой стороны, теософы занимаются своего рода герменевтикой, но она основывается на принципе все того же «активного воображения». В теософии, в отличие от мистики, значительную роль играют символы, ибо через них и открывается вся полнота бытия.

Таким образом, гнозис по Февру составляет опытное ядро западного эзотеризма. Этот взгляд предполагает эссенциалистский подход к интерпретации религиозных феноменов, позже вызвавший критику со стороны многих исследователей западного эзотеризма 90-х и 2000-х годов. Теория незыблемых характеристик Февра в целом была отвергнута большей частью научного сообщества, переключившегося на отвечающие современным тенденциям в сфере гуманитарных и социальных наук постструктуралистски ориентированные подходы. При этом лишь категория гнозиса, в отличие от всех основных характеристик эзотеризма[18],

15. Ibid., p. 21. Здесь и далее воображение надо понимать не в смысле фантазии, а в смысле сферы, соединяющей человека с высшим иным миром.

16. Ibid., p. 23.

17. Ibid., p. 27.

18. Подробнее о теории эзотеризма как формы мысли и об определяющих эту форму четырех базовых характеристиках, одной из которых и являлся «гнозис», см.: Faivre, A. *Access to Western Esotericism*, pp. 10–15.

смогла продолжить свое существование в качестве эвристически значимой, получив наибольшую популярность среди американских исследователей.

Гнозис и специфика «эзотерической традиции»: американский подход

Стоит заметить, что американская традиция изучения западного эзотеризма имеет тесную связь с традицией круга Эранос, поэтому не столь удивительно, что понимание гнозиса как опытного измерения эзотеризма присуще целому ряду ведущих американских ученых. Самым показательным примером являются работы Артура Верслуиса.

Несмотря на многообразие стратегий толкования понятия «эзотерика», Верслуис предлагает простую схему, возводящую термин к его исконному значению. Вся «западная эзотерическая традиция»[19], согласно Верслуису, имеет две базовых составляющих: гнозис или гностическое понимание (*insight*), то есть знание о скрытых или невидимых мирах; и эзотеризм, означающий, что эти скрытые знания или предписаны для относительно небольшой группы людей, или ограничены для понимания в силу своей сложности и тонкости[20].

Гнозис рассматривается здесь как опыт духовного приобщения к иной высшей реальности. Знание, таким образом, понимается как опытное переживание того, что познается. Переживание дает знание, а знание является переживанием. Верслуис во многих своих трудах подчеркивает, что современному человеку, воспитаннику технократической рационалистической культуры, очень сложно даже приблизиться к пониманию смысла гнозиса[21], именно поэтому ученые и не склонны принимать его в расчет. Это утверждение находится в русле идей Корбена и всего круга Эранос. Гнозис, согласно Верслуису, является сущностным ядром «эзотерической традиции», всё остальное (каббала, алхимия, теософия и т. п.) есть лишь фор-

19. Versluis, A. (2004) *Restoring Paradise: Western Esotericism, Literature, and Consciousness*, p. 12. NY: New York University press.

20. См. Versluis, A. (2007) *Magic and Mysticism: An Introduction to Western Esotericism*, p. 2. Lanham: Rowman Littlefield.

21. Противопоставление современного рационализма и гностического взгляда на мир — излюбленный прием Верслуиса, см. например: Versluis, A. *Restoring Paradise: Western Esotericism, Literature, and Consciousness*, p. 2.

мы проявления этого ядра. Следовательно, Верслуис не только как Февр выделяет базовые черты, но утверждает их абсолютность для всей постулируемой им «западной эзотерической традиции»[22].

Согласно Верслуису, гнозис сам по себе неоднороден, в нем он выделяет два типа: космологический и метафизический. Метафизический определяется как «проникновение в Божественное»[23] и в свою очередь тоже делится на два пути: визионерский (соотносящийся с *via positiva* Дионисия Ареопагита) и соединяющий (соотносящийся с *via negativa*), «...визионерский подход идет через изображения, ... соединительный подход, напротив, избегает всех изображений»[24]. Следовательно, визионерский гнозис порождает многообразие поэтических и художественных репрезентаций внутреннего опыта визионера, источником которых служит мир воображения. В этих репрезентациях сообщается то уникальное знание о Божественном, которое получает в своем гнозисе визионер. Такой тип гнозиса преобладал в культурах, оставивших много визуальной и мифологической информации (по Верслуису, греко-римской и египетской)[25]. Гнозис соединения, также носящий названия «мистического брака»[26], ведет к прямому слиянию визионера и объекта его духовных усилий, слиянию, в котором границы между объектом и субъектом стираются.

Космологический гнозис по самому своему положению призван нести определенные знания об основах мироздания и определяется Верслуисом как «познание скрытых закономерностей космоса»[27]. Он раскрывает глубинные основания мира и находит свое отражение в таких учениях, как алхимия, астрология, хиро- и геомантия и им подобных. Американский исследователь под-

22. Заметим, что сам Верслуис подвергал отдельные положения методологии Февра критике (см. например: *Верслуис А.* Что такое эзотерика? Методы исследования западного эзотеризма // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2013. №31(4). С. 11–35), но, размежевываясь с концепцией французского ученого на словах, он в идейном плане стал его продолжателем, выведя эссенциализм Февра на новый уровень.

23. Versluis, A. *Restoring Paradise: Western Esotericism, Literature, and Consciousness*, p. 27.

24. Ibid.

25. Versluis, A. *Magic and Mysticism: An Introduction to Western Esotericism*, p. 11.

26. Versluis, A. *Restoring Paradise: Western Esotericism, Literature, and Consciousness*, p. 31.

27. Ibid., p. 27.

черкивает, что предложенное разделение гнозиса в известной степени условно и всё его разнообразие сводится к одному принципу опытного познания Высшего.

Метафизический и космологический гнозис имеют различные формы проявления и функционирования, следовательно, по Верслуису, их вполне можно сопоставить с магией и мистицизмом. Магия основана на знании о мире и опыте воздействия на мир, следовательно, она может рассматриваться как одна из форм космологического гнозиса. В то время как мистицизм, напротив, является не формой деятельности в мире, а средством бегства из мира, направленном на изменение мистика и приводящим к познанию Божества. Таким образом, мистицизм — не что иное, как синоним метафизического гнозиса. Такое разграничение помогает избежать проблем, связанных с частым пересечением магии и мистики в истории эзотеризма. Подытожив обзор, заметим, что Верслуис определяет все базовые понятия, в той или иной степени связанные с исследованием эзотеризма, соотнося и возводя их непосредственно к проблеме гнозиса.

Сегодня работы Верслуиса наиболее репрезентативно выражают тенденцию акцентирования особой роли гнозиса в среде американских исследователей западного эзотеризма. Но Верслуис не одинок, наряду с его работами стоит остановиться и на трудах Гленна Александра Мэйги — исследователя западного эзотеризма и специалиста по классической немецкой философии, также строящего свои рассуждение вокруг рассматриваемой категории. Еще в своих ранних трудах, посвященных связям философии Гегеля с западным эзотеризмом, Мэйги не раз выделял значимость гнозиса как особого опыта, раскрывающего высшее знание[28], подчеркивая, что именно этот опыт лежит в основе западного эзотеризма, обозначаемого им поначалу как «герметическая традиция»[29]. Но вплоть до последнего времени Мэйги не разрабатывал единой системы интерпретации западного эзотеризма, пока перед ним не встала задача составления и редактирования кембриджского сборника, посвященного одновременно и западному эзотеризму, и мистицизму, своего рода «суммы современного со-

28. Вот, например, как категория гнозиса применяется Мэйги в отношении системы Гегеля: «Гегель верит, что мы возвышаемся над природой и становимся хозяевами своей судьбы через глубинный гнозис, содержащийся в его системе». (Magee, G.A. (2001) *Hegel and the Hermetic Tradition*, p. 14. Ithaca and London: Cornell University Press).

29. Magee, G. (2001) *Hegel and the Hermetic Tradition*, p. 12.

стояния исследований»[30] темы. Для выполнения такой сложной задачи была необходима теоретическая рамка в форме вводных замечаний, в которых в завершенном виде и оформилась теория Мэйги, эту теорию он назвал «синтетическим подходом»[31], претендующим на одновременное соединение двух тенденций в исследовании эзотеризма: вдохновленного постструкутрализмом современного европейского опыта[32] и базирующегося на Эранос американского. Прежде всего он объединяет мистицизм и эзотеризм, утверждая, что «корни эзотерических течений почти всегда приводят нас к мистическим традициям»[33]. Сущность мистицизма Мэйги определяет как гнозис, который, в свою очередь, является не чем иным, как «непосредственным восприятием абсолютной истины»[34]. Весь мистицизм, как восточный, так и западный, коренится в «трансцендентном источнике бытия»[35], стоящем над категориальными оппозициями и превосходящем любые формы выражения. Именно особый тип познания этого источника, невыразимый ни словами, ни понятиями, и сообщается, согласно Мэйги, мистиками в их трудах. Основными характеристиками такого опыта являются его фундаментальное отличие от всего человеческого опыта познания чувственного мира, ощущение проникновения в сущность вещей, интуиция того, что всё составляет собой единство. Все эти черты подчеркивают фундаментальную разницу гнозиса и всех типов современного познания, ведь «величайший грех, совершенный эзотерикой… — заявление о доступе к “другой реальности”, которая в принципе не может быть достигнута с помощью эмпирических методов современной науки»[36].

30. Magee, G.A. (2016) “Editor’s Introduction”, in G.A. Magee (ed.) *The Cambridge Handbook of Western Mysticism and Esotericism*, p. XV. NY: Cambridge University Press.

31. Ibid., p. XXIII.

32. О постструктуралистском подходе в изучении эзотеризма см.: *Носачев П.Г.* «Я алгеброй гармонию проверил…»: религиоведение, эзотеризм и дискурс в творчестве Коку фон Штукрада // Религиоведение. 2017. № 1. С. 80–89.

33. Magee, G.A. “Editor’s Introduction”, p. XV.

34. Ibid., p. XVI.

35. Ibid., p. XVII.

36. Ibid., p. XXV. Стоит отметить, что основой теории западного эзотеризма Мэйги является идея о противоположности эзотеризма мировоззрению человека эпохи модерна. Согласно его мысли, суть Просвещения не в том, что оно сконструировало эзотеризм (как это утверждается в работах Ханеграаффа и Штукрада), а в том, что по контрасту с собой оно высветило специфику такого типа мировосприятия.

Говоря о связи мистицизма и эзотеризма с гнозисом, Мэйги замечает, что «мистицизм и есть гнозис; эзотеризм — технэ,... это технэ основано на гнозисе»[37]. При этом не стоит упрощать картину, утверждая, что в эзотеризме нет теоретического измерения, напротив, он содержит и практику, и теорию, но особого рода. Любая эзотерическая теория, по Мэйги, коренится в глубоком опытном убеждении о единстве всего сущего, это убеждение и есть гнозис. Все эзотерические практики не ведут к обретению некоего опыта, на деле они уже базируются на общем предзнании (можно было бы назвать его верой, но Мэйги отводит вере место только в религии), которое и является гнозисом. Таким образом, и эзотерическое, и мистическое мировоззрение есть необходимый продукт гнозиса. В свою очередь гнозис всегда требует какого-то рефлексивного и практического выражения, отсюда и возникает многообразие эзотерических теорий и систем мистических действий.

Если для американских исследователей использование категории гнозиса входит в определенную традицию, то современные европейские исследователи эзотеризма[38], сознательно дистанцировавшиеся от подхода круга Эранос[39], не обращались к рассматриваемой категории как эвристически значимой вплоть до недавнего времени, когда в работах ведущего европейского исследователя темы Воутера Ханеграаффа эта категория получила фактически центральное значение.

Коперниканский переворот в изучении эзотеризма

Начиная с середины 90-х годов общей тенденцией в европейских исследованиях западного эзотеризма была вдохновленная постструктурализмом критика нарративов и археология зна-

37. Magee, G.A. “Editor’s Introduction”, p. XXX.

38. Под современными европейскими исследователями мы подразумеваем определенное направление в изучение эзотеризма, сложившееся после 80-х годов, отмежевавшееся от наследия Эранос и преимущественно ориентированное на современные постструктуралистские философские теории, наиболее полными его выразителями сейчас являются В. Ханеграафф и К. фон Штукрад. Подробнее об этом см.: *Носачев П.* Отреченное знание. Изучение маргинальной религиозности в XX и начале XXI века. Москва: ПСТГУ, 2015.

39. Примеров такого дистанцирования достаточно много, пожалуй, самым последовательным ученым такого плана можно считать К. фон Штукрада, см. например, Stuckrad, von K. (2010) *Locations of Knowledge in Medieval and Early Modern Europe: Esoteric Discourse and Western Identities*. Leiden: Brill.

ния, призванные продемонстрировать сконструированость большинства старых научных предубеждений в отношении западного эзотеризма. Эти предубеждения условно можно разделить на два типа: редукционистская критика, считающая эзотеризм набором пустых суеверий, и религионистская эмпатия, усматривающая во всем многообразии эзотерических учений единое ядро, к которому можно приобщиться. С непримиримой критикой обоих этих позиций выступил в своей программной статье 1996 года Воутер Ханеграафф, для нас здесь особенно важной представляется его критика религионизма[40], поскольку именно его черты угадываются в работах Февра и Верслуиса[41]. По Ханеграаффу «религионизм… правильно было бы критиковать не за то, что он утверждает больше того, что может доказать, а за размывание границы между эмпирическим и неэмпирическим знанием, ошибочно приписывая научную ценность последнему… Эмпирическое исследование не может принять никакого аксиоматического убеждения о конечной природе реальности»[42]. Такое отношение к эссенциализму в описаниях эзотеризма было центральным для Ханеграаффа на протяжении почти двадцати лет и нашло свое полное отражение в его фундаментальном труде «Эзотеризм в академии», где он продемонстрировал, как категория «западного эзотеризма» была сначала сконструирована в рамках христианского апологетического дискурса, а затем унаследована просвещенческим дискурсом Нового времени и от него современными научными исследованиями. Казалось бы, в сконструированной категории нет смысла искать какую-то основу и, следовательно, анализируемая нами

40. Термин «религионизм», распространенный среди современных западных историков религиоведения, характеризует широкое течение среди религиоведов первой половины XX века, признавших несводимость религиозных феноменов к продуктам человеческой деятельности, это течение утверждает реальность центра религиозной жизни (того, который Р. Отто назвал нуминозным), описывает возможности некоей связи с этим центром и подчеркивает невозможность постичь суть религии с помощью стандартизированного инструментария современной науки. Наиболее полно эти тенденции были выражены кругом Эранос, но к этому же течению относят и классическую феноменологию религии, и формы интегрального традиционализма в религиоведении.

41. В одном из своих исследований Ханеграафф напрямую характеризует исследования Верслуиса как «открыто религионистские» (Hanegraaff, W.J. (2011) “Kabbalah in Gnosis magazine (1985-1999)”, in B. Huss (ed.) *Kabbalah and Contemporary Spiritual Revival,* p. 258. Beer-Sheva: Ben-Gurion University of the Negev Press).

42. Hanegraaff, W.J. (1995) “Empirical Method in the Study of Esotericism”, *Method & Theory in the Study of Religion* 7(2): 100.

тема не должна иметь никакого отношения к работам Ханеграаффа, но это не так.

Уже в «Эзотеризме и академии» есть смутные указания на то, что творчество амстердамского профессора обретает эссенциалистские черты, и ключевой здесь становится как раз категория гнозиса[43]. В конце книги Ханеграафф, рассматривая возможность систематического определения эзотеризма в истории его исследований, предполагает, что в эзотеризме можно выделить две характеристики: тяготение к космотеизму[44] и гнозис. Гнозис, по Ханеграафу, есть логическое следствие эманационистской сущности космотеизма и понимается им как опытное приобщение к высшему уровню бытия. Эзотерический дискурс характеризуется не столько «претензией на высшее или идеальное знание, но, скорее, путем утверждения того, что знание абсолютной реальности возможно и доступно для тех, кто стремится к нему»[45]. Эта же линия аргументации с выделением особой важности категории «гнозиса» для понимания западного эзотеризма была продолжена Ханеграаффом в его докладе, сделанном на симпозиуме «Путь гнозиса» в апреле 2013 года в Москве. Позже такие рассуждения нашли свое полное раскрытие в книге «Западный эзотеризм: Путеводитель для запутавшихся»[46], претендующей на роль учебника и были воспроизведены в главе с говорящим названием «Гнозис», написанной ученым для кембриджского руководства по западному эзотеризму и мистицизму, вышедшему в 2016 году[47].

Обобщить современные размышления Ханеграаффа на эту тему можно следующим образом. В религиоведении вот уже мно-

43. Стоит заметить, что это не первое обращение к «гнозису» в трудах Ханеграаффа, еще во время обучения в университете он написал примечательную статью (Hanegraaff, W.J. (1992) “A Dynamic Typological Approach to the Problem of ‘Post-Gnostic’ Gnosticism”, *Aries* 16: 5–43), где указал на важность гнозиса для исследований эзотеризма, но в последующих его работах эта тема не получала продолжения вплоть до последнего времени.

44. Подробнее об этом понятии см. введение к Assmann, J. (1997) *Moses the Egyptian: The Memory of Egypt in Western Monotheism*. London: Harvard University Press.

45. Hanegraaff, W.J. (2012) *Esotericism and the Academy: Rejected Knowledge in Western Culture*, p. 372. Cambridge: Cambridge University Press.

46. Hanegraaff, W.J. (2013) *Western Esotericism: A Guide for the Perplexed,* pp. 86–101. London: Bloomsbury Academic.

47. Hanegraaff, W.J. (2016) “Gnosis”, in G.A. Magee (ed.) *The Cambridge Handbook of Western Mysticism and Esotericism*, pp. 381–392. NY: Cambridge University Press.

гие годы преобладает тенденция чрезмерной рационализации, когда религиозные учения сводятся почти исключительно к букве, при этом об опыте самих верующих не говорится почти ничего, а ведь именно опыт и составляет суть религиозной жизни[48]. В этой связи с эвристической точки зрения категория гнозиса обладает большим потенциалом для исследований западного эзотеризма, поскольку она единственная напрямую касается опытного его измерения, но для ее продуктивного использования нужно разорвать плотную связь этого термина с историческим гностицизмом. Во многом из-за этой связи «гнозис» не получил широкого религиоведческого признания, поскольку начиная с ересиологической полемики раннего христианства шла тенденция к его стигматизации, унаследованная как историей философии, так и религиоведением. Лишь в последнее время в исследовательской литературе рассматриваемая категория наконец вновь вернулась к своему исторически более корректному значению «экстатического восхождения, ... непосредственного восприятия, ... единства с высшей реальностью...»[49]. Именно такое понимание, по Ханеграаффу, характерно для парадигматического текста *Corpus Hermeticum* и внутренне присуще всему западному эзотеризму. В герметических текстах адепт, встречаясь с откровением, знает, что он видит и слышит, в то же время он открывает, что сам принадлежит миру света, из которого исходит откровение.

Для пояснения значения гнозиса в истории мысли Ханеграафф выстраивает условную схему трех типов познания. Познание реальности через разум выражается в науке и философии, знание здесь сообщаемо посредством языка, воспроизводимо и подтверждаемо в эксперименте. Вера, другой тип познания, также дискурсивно сообщается, но убеждение в сообщаемом полностью зависит от личного опыта каждого верующего. Третий тип познания — гнозис — не может быть не только экспериментально проверен, но даже и сообщен дискурсивно. При этом гнозис не отвергает веру или разум, он лишь показывает их ограниченность, претендуя на то, чтобы вывести познающего на лежащий над этими категориями уровень познания истины. Поэтому большин-

48. В своем творчестве Ханеграафф не раз обращался к этой идее, см. программную работу Hanegraaff, W.J. (2003) “Dreams of theology”, in *Theology and Conversation: Toward a Relational Theology*, pp. 709–733. Leuven: Leuven University Press.

49. Hanegraaff, W.J. “Gnosis”, p. 391.

ство эзотерических систем легко комбинировались как с научным знанием, так и с религией, при этом отличаясь от них. Жесткая оппозиция между тремя типами познания — достояние позднего модерна, когда и наука, и религия стали намеренно отгораживаться от эзотеризма, а для эзотеризма «гнозис, как правило, стал восприниматься как “духовная” альтернатива вводящей в заблуждение вере (рассматриваемой как слепое доверие авторитету и традиции) и разуму (рассматриваемому как консервативный рационализм и редукционизм)»[50].

В чем же по Ханеграаффу суть гнозиса? Если мы обратимся к историческим источникам описания этой формы, то первое, с чем встретимся, это его невыразимость, любое высказывание о нем носит характер неадекватной аналогии. Таким образом, «чтобы действительно понять, о чем идет речь, нужно пережить такой опыт самому»[51]. Судя по текстам эзотериков, все они говорят о каком-то особом, отличном от обыденного, типе сознания, который среди современных исследователей может называться «экстаз», «транс» и т. п, но эти термины сами по себе мало что проясняют, к тому же сильно отягощены культурным фоном их возникновения и связанным с ним ассоциативным рядом, термин «гнозис» в этом плане имеет определенные преимущества. Согласно Ханеграаффу, наиболее удачным способом описания этого опыта являются концепции измененных состояний сознания, служащие «ключом к пониманию общих для западного эзотеризма притязаний на обладание “высшим знанием”»[52].

Как видно, в своих последних трудах Ханеграафф не дает исчерпывающего определения гнозиса, он подчеркивает его место в исследовании эзотеризма и описывает возможные перспективы его изучения. Можно даже сказать, что будущее развитие исследований в этой сфере он напрямую связывает с обращением к изучению эзотерического опыта (гнозиса) через призму кон-

50. Hanegraaff, W.J. *Western Esotericism: A Guide for the Perplexed*, p. 93.

51. Ibid., p. 94. Любопытно сопоставить эти слова Ханеграаффа с его характеристикой интегрального традиционализма, данной 20 лет назад, отмечая тупиковость теорий традиционалистов, как представителей религионизма, он писал: «Любая критика убеждений перенниалистов заходит в тупик “безвыходной логики”: “если вы поняли, вы согласитесь; если вы не согласны, очевидно, вы не понимаете”» (Hanegraaff, W. “Empirical method in the study of esotericism”, p. 122)

52. Hanegraaff, W. *Western Esotericism: A Guide for the Perplexed*, p. 99.

цепций изменённых состояний сознания. Одну из своих программных работ по теме он завершает следующим утверждением: «разумеется, осуществление этого подхода с необходимостью предполагает своего рода коперниканский переворот в изучении гностических, герметических и эзотерических форм религии, поскольку это будет способствовать изменению положения гнозиса от статуса малой планеты к рассмотрению его как Солнца религиозного космоса. Это может показаться радикальным, но это то, что и предлагает данная работа»[53]. Стоит пояснить, почему Ханеграафф здесь пишет о радикальности обращения к изучению эзотерического опыта. Дело в том, что общим настроем всех европейских исследований эзотеризма после 80-х была опора на широкий исторический анализ, склонность считать религиозные и эзотерические учения производными от географических и культурно-исторических реалий, не рассматривая возможность того, что некий опыт представителей эзотерических учений хоть как-то мог самостоятельно определять содержание этих учений. Долгое время опыт также считался производным от внешних условий. Ханеграафф был одним из главных защитников такого историко-критического подхода, здесь же он впервые предлагает пересмотреть отношение к личному религиозному опыту, введя его как важный фактор в изучение эзотеризма, тем самым эзотеризм перестает быть лишь сферой текстуальных, историко-критических исследований и открывается для целого ряда наук, в той или иной степени работающих с феноменом религиозного опыта.

Такая радикальная, на первый взгляд, переориентация вполне объяснима. Во-первых, как мы продемонстрировали выше, Ханеграафф с самых ранних своих работ склонялся к эссенциалистскому пониманию опыта в эзотеризме. Можно сказать, что ни конструктивистская, ни историцистская методологии в исследовании эзотеризма не давали ему достаточно полного понимания того, почему столь много людей избрало для себя именно такие формы духовной жизни. В смысловом отношении эссенциалистская категория гнозиса как особого опыта стала для него своего рода *deus ex machina*, с помощью которого достраивается пазл реконструкции эзотерической формы религиозности. Во-вторых, не стоит забывать, что такое *открытое* обращение к эссенциалистскому пониманию произошло не в чисто ака-

53. Hanegraaff, W.J. “Gnosis”, p. 392.

демическом труде «Эзотеризм и академия», а в рассчитанном на широкие массы введении в изучение эзотеризма. Стоит заметить, что именно эссенциалистская форма подачи материала является наиболее доходчивым и ясным способом изложения религиозных систем, ее проще всего воспринимает неподготовленный читатель[54]. Правда, и этот способ можно использовать различно, в последнем труде Ханеграаффа он обрел форму категоричных утверждений, тогда как, например, в одном из последних трудов его американского коллеги Джеффри Крайпла, посвященном введению в сравнительное религиоведение, сходные эссенциалистские категории (религиозный опыт, Святое и т. п.) всегда даются с пояснениями об их спорности для научного сообщества[55].

Таким образом, мы можем заключить, что на примере истории категории «гнозиса» видна смена вех в изучении западного эзотеризма, заключающаяся в переходе от историко-критических исследований и постструктуралистского отрицания самостоятельности религиозных явлений к проблематике религиозного опыта как центральной в понимании эзотерических учений. Сейчас всерьез можно говорить о ренессансе «гнозиса» как религиоведческой категории, и, как следствие, о возвращении к эссенциалистскому пониманию всего комплекса эзотеризма, пониманию, от которого с начала 60-х годов сперва в социологии оккультного, а затем и в трудах представителей европейского сообщества исследователей всячески стремились уйти. Этот процесс очень показателен и может объясняться по-разному. Как демонстрирует случай Ханеграаффа, чистый конструктивизм, уходящий в теории постструктуралистов, хорош для анализа интеллектуальной истории, но плох, когда речь заходит об истории религии[56]. Но, как известно, нет ничего нового под солнцем, и современное увлечение категорией «гнозиса» также имеет свои очевидные параллели. Мы не зря начали этот текст с упомина-

54. Дабы не умножать примеры такого типа, сошлемся лишь на богатую традицию феноменологии религии, развитую и продолженную в американском религиоведении после 60-ых, самыми яркими иллюстрациями такого подхода будут пользующиеся неослабевающей популярностью труды Мирча Элиаде.

55. См. Kripal, J. (2014) *Comparing Religions*. New Jersey: Wiley-Blackwell.

56. Пожалуй, именно так можно описать разницу между общей идеей «Эзотеризма в академии» и «Путеводителя...», книг, написанных Ханеграаффом друг за другом.

ния о работе Уильямса. Дело в том, что современное использование категории «гнозиса», как универсальной характеристики всего эзотеризма всех эпох и типов, очень напоминает историю с расширительным употреблением исторически синонимичной категории «гностицизм», ставшей, по выражению того же Уильямса, «меткой Протея, лишившейся всякого четкого значения для широкой читающий публики»[57], поскольку одновременно «значила слишком много и, возможно, слишком мало»[58]. В своём исследовании Уильямс предлагает несколько важных критериев, по которым мы можем определить эвристичность того или иного термина-конструкта[59], суть их можно суммировать следующим образом: целью любого конструкта является освещение темного вопроса, указание верного направления дальнейших исследований, превращение сложного явления в простое и доступное для описания. Отвечает ли категория «гнозис» этим требованиям? На наш взгляд — нет. Суть этой категории совершенно неясна, включение в ее рамки всего опыта всех эзотерических групп и учений размывает ее границы, а смешивание с не менее сомнительными категориями «мистицизма»[60] и «измененных состояний сознания»[61] превращает исследование с ее помощью в своеобразный тест Роршаха, где с помощью метода свободных ассоциаций ученый должен определить, почему то или иное движение относится к эзотеризму. Конечно, можно сказать, что любая научная категоризация является своего рода игрой, мало что дающей с эвристической точки зрения, а все попытки деконструкции понятий вписываются в известный тренд «десубстан-

57. Williams, M.A. *"Gnosticism": An Argument for Dismantling a Dubious Category,* p. 3

58. Ibid., p. 4.

59. То, что «гнозис» в рассматриваемом значении является исследовательским конструктом, не вызывает никаких сомнений, поскольку в истории эзотеризма из самих адептов этот термин использовали единицы.

60. Сама история сферы исследований мистицизма демонстрирует, что резкий переход на новый уровень постановки проблемы и рассмотрения вопросов произошел лишь тогда, когда сама категория «мистицизм» была поставлена под сомнение представителями конструктивистской парадигмы. (Подробнее см.: Katz, S. (ed.) (1978) *Mysticism and Philosophical Analysis*. New York: Oxford University Press; Gellman, J. (2014) "Mysticism", in Stanford Encyclopedia of Philosophy. 03.03.2014 [https://plato.stanford.edu/entries/mysticism/, accessed on 07.07.2017].

61. О дискуссионности категории ИСС и о различных вариантах ее понимания см. труды Питерских конференций «Психотехники и измененные состояния сознания», проходивших в 2012–2016 годах. Подробнее см. http://aiem-asem.org/

циализации», ставший общим после 60-х годов XX века, и это будет вполне справедливо. Справедливым будет и обвинение Уильямса в недостаточной аргументированности эпистемологической роли терминов-конструктов в научном исследовании. Но не стоит игнорировать и тот факт, что под понятием гнозиса в исследованиях эзотеризма скрывается вполне конкретная эссенциалистская по своей сути установка, принятие или отвержение которой влечет полный пересмотр всей системы исследований, как это хорошо иллюстрирует случай Ханеграаффа. Пожалуй, именно расплывчатость и неопределенность «гнозиса» как категории и делает ее столь удобной для криптоэссенциалситской методологии. Кроме того, введенная в исследование, она может стать своеобразным ящиком Пандоры, наполненным различными волюнтаристскими интерпретациями неких личных переживаний, значимость, содержание и эвристичность которых просто невозможно обосновать, что легко превратит научное исследования в мифопоэзию.

Завершить наш текст хотелось бы предостережением еще одного исследователя гностицизма и эзотеризма Йоанна Петру Кулиану, который в юмористическом ключе охарактеризовал весь спектр проблем, возникающий при широком использовании исследователями научной категоризации, эти проблемы, на наш взгляд, с неизбежностью встанут перед исследователями западного эзотеризма, если они вновь вернутся к эссенциалистскому описанию, широко применяя категорию «гнозис»:

> Когда-то я верил, что гностицизм был легко определяемым феноменом, принадлежавшим к истории религий поздней античности. Конечно, я был готов принять идею различного рода продолжений античного гнозиса и даже идею спонтанного появления мировоззрений, в которых бы в разное время возникали вновь отдельные элементы гностицизма. Однако вскоре я понял, что был весьма наивен. Не только гнозис был гностичен, но и католические авторы и неоплатоники были гностиками, гностична была Реформация, гностичен был коммунизм, гностичен был и нацизм; либерализм, экзистенциализм и психоанализ также были гностичны, современная биология была гностична, Блейк, Йетс, Кафка, Рильке, Пруст, Джойс, Музиль, Гессе и Томас Манн были гностиками. Более того, от очень авторитетных интерпретаторов гнозиса я узнал, что гностична наука и гностично суеверие; сила, противосила и отсутствие силы гностичны; гностичны правые и гностич-

ны левые; Гегель — гностик и Маркс — гностик; Фрейд — гностик и Юнг — гностик; все вещи и их противоположности одинаково гностичны[62].

Библиография / References

Верслуис А. Что такое эзотерика? Методы исследования западного эзотеризма // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2013. №31(4). С. 11–35.

Жданов В. Тайное или явное? Гнозис и эзотерика: проблема определений // Мистико-эзотерические движения в теории и практике. Сборник материалов Четвертой конференции АИЭМ. Санкт-Петербург: Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2011. С. 5–25.

Носачев П. Отреченное знание. Изучение маргинальной религиозности в XX и начале XXI века. Москва: ПСТГУ, 2015.

Носачев П.Г. «Я алгеброй гармонию проверил...»: религиоведение, эзотеризм и дискурс в творчестве Коку фон Штукрада // Религиоведение. 2017. № 1. С. 80–89.

Февр А. 500 лет эзотеризма: Новая область междисциплинарных исследований в рамках академии // 500 лет гностицизма в России. М.: ВГБИЛ, 1994.

Халтурин Ю. Эзотеризм и мировоззрение русского масонства XVIII — XIX веков: попытка определения // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2013. №31(4). С. 87–112.

Assmann, J. (1997) *Moses the Egyptian: The Memory of Egypt in Western Monotheism*. London: Harvard University Press.

Culianu, I.P. (1984) "The Gnostic Revenge: Gnosticism and Romantic Literature", in Von J. Taubes (Hrsg.) *Religionstheorie und politische Theologie. Bd. 2: Gnosis und politik*. München: Wilhelm Fink.

Faivre, A. (1994) *Access to Western Esotericism*. NY: State University of New York Press.

Fevr, A. (1994) "500 let ezoterizma: Novaia oblast' mezhdistsiplinarnykh issledovanii v ramkakh akademii" ["500 years of esotericism: A new area of interdisciplinary research within the Academy"], in *500 let gnostitsizma v Rossii*. M.: VGBIL.

Hakl, H.T. (2013) *Eranos: An Alternative Intellectual History of the Twentieth Century*. Brisol: Equinox.

Hanegraaff, W.J. (1992) "A Dynamic Typological Approach to the Problem of 'Post-Gnostic' Gnosticism", *Aries* 16: 5–43.

Hanegraaff, W.J. (1995) "Empirical Method in the Study of Esotericism", *Method & Theory in the Study of Religion* 7(2): 100.

Hanegraaff, W.J. (1998) "On the Construction of 'Esoteric Traditions'", in A. Faivre, W.J. Hanegraaff (eds) *Western Esotericism and the Science of Religion,* pp. 11–61. Leuven: Peeters.

62. Culianu, I.P. (1984) "The Gnostic Revenge: Gnosticism and Romantic Literature", in Von J. Taubes (Hrsg.) *Religionstheorie und politische Theologie. Bd. 2: Gnosis und politik,* p. 290. München: Wilhelm Fink.

Hanegraaff, W.J. (2003) “Dreams of theology”, in *Theology and conversation: Toward a relational theology*, pp. 709–733. Leuven: Leuven University Press.

Hanegraaff, W.J. (2011) “Kabbalah in Gnosis magazine (1985-1999)”, in B. Huss (ed.) *Kabbalah and Contemporary Spiritual Rrevival*. Beer-Sheva: Ben-Gurion University of the Negev Press.

Hanegraaff, W.J. (2012) *Esotericism and the Academy: Rejected Knowledge in Western Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hanegraaff, W.J. (2013) *Western Esotericism: A Guide for the Perplexed,* pp. 86–101. London: Bloomsbury Academic.

Hanegraaff, W.J. (2016) “Gnosis”, in G.A. Magee (ed.) *The Cambridge Handbook of Western Mysticism and Esotericism*, pp. 381–392. NY: Cambridge University Press.

Katz, S. (ed.) (1978) *Mysticism and Philosophical Analysis*. New York: Oxford University Press.

Khalturin, Yu. (2013) “Ezoterizm i mirovozzrenie russkogo masonstva XVIII–XIX vekov: popytka opredeleniia” [“Esotericism and the worldview of the Russian Freemasonry of the 18th–19th centuries: Toward a conceptualization”], *Gosudarstvo, religiia, tserkov’ v Rossii i za rubezhom* 31(4): 87–112.

King, K.L. (2003) *What is Gnosticism?* Cambridge: Harvard University Press; Aland, B. (2009) *Was ist Gnosis? Studien zum frühen Christentum, zu Marcion und zur kaiserzeitlichen Philosophie*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Kripal, J. (2014) *Comparing Religions*. New Jersey: Wiley-Blackwell.

Kurt, R. (1977) *Die Gnosis: Wesen und Geschichte einer spätantiken Religion*. Leipzig: Koehler & Amelang.

Magee, G.A. (2001) *Hegel and the Hermetic Tradition*. Ithaca and London: Cornell University Press).

Magee, G.A. (2016) “Editor’s Introduction”, in G.A. Magee (ed.) *The Cambridge Handbook of Western Mysticism and Esotericism*, p. XV. NY: Cambridge University Press.

Nosachev, P. (2015) *Otrechennoe znanie. Izuchenie marginal’noi religioznosti v XX i nachale XXI veka* [Renounced knowledge: the study of marginal religiosity in the XX and early XXI century]. Moskva: PSTGU.

Nosachev, P.G. (2017) ““Ia algebroi garmoniiu proveril…’: religiovedenie, ezoterizm i diskurs v tvorchestve Koku fon Shtukrada”[“«I checked harmony with algebra…”: Religious studies, esotericism and discourse in the works of K. von Stuckrad”], *Religiovedenie* 1: 80–89.

Quispel, G. (1951) *Gnosis als Weltreligion*. Zürich: Origo.

Stuckrad, von K. (2010) *Locations of Knowledge in Medieval and Early Modern Europe: Esoteric Discourse and Western Identities*. Leiden: Brill.

Versluis, A. (2004) *Restoring Paradise: Western Esotericism, Literature, and Consciousness*. NY: New York University Press.

Versluis, A. (2007) *Magic and Mysticism: An Introduction to Western Esotericism*. Lanham: Rowman Littlefield.

Versluis, A. (2013) “Chto takoe ezoterika? Metody issledovaniia zapadnogo ezoterizma” [“What is esoteric? Methods in the study of Western esotericism”], *Gosudarstvo, religiia, tserkov’ v Rossii i za rubezhom* 31(4): 11–35.

Wasserstrom, S.M. (1999) *Religion After Religion: Gershom Scholem, Mircea Eliade, and Henry Corbin at Eranos*. Princeton: Princeton University Press.

Williams, M.A. (1996) *"Gnosticism": An Argument for Dismantling a Dubious Category*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Zhdanov, V. (2011) "Tainoe ili iavnoe? Gnozis i ezoterika: problema opredelenii" ["Covert or overt? Gnosis and esotericism: The problem of definitions"], in *Mistiko-ezotericheskie dvizheniia v teorii i praktike. Sbornik materialov Chetvertoi konferentsii AIEM*, ss. 5–25. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Russkoi khristianskoi gumanitarnoi akademii.

Григорий Гутнер

Начало науки и религиозное переживание

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-209-232

Grigory Gutner

The Origin of Science and Religious Experience

Grigory Gutner — Institute of Philosophy, Russian Academy of Science; Saint-Philaret Orthodox-Christian Institute (Moscow, Russia). goutner@yandex.ru

This article describes the "beginning of science", that initial act of thought, through which scientific research begins. It is also demonstrated that the experience of the subject accompanying this act of thought is close to the religious experience. The specific scientific use of language and related ontological assumptions are analyzed. A comparison of language and the ontology of science with language and the ontology of utilitarian practices is made. Description is considered as the language typically used for science. Description is opposed to instruction. The latter is a basic form of the use of language in utilitarian practices. The most important form of expression in instruction is narrative. This form of language is considered especially. It is demonstrated that certain transformations of the narrative cause descriptions. When this occurs, the constitution of object takes place, which is the establishing act (or the origin) of science. In conclusion, certain common features of scientific and religious language associated with the use of motivations are demonstrated. By contrast, the fundamental difference between religion and science in language and in adopted ontological assumptions are shown.

Keywords: origin of science, religious experience, utilitarian practices, narrative, description, object.

Существует немало исследований, в которых выявляются общие корни религии и науки. Чаще всего в них рассматривается научная революция XVII века. Тот факт, что это грандиозное событие в своих существенных чертах имеет христи-

Гутнер Г. Начало науки и религиозное переживание // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2017. №4. С. 209–232.
Gutner, Grigory (2017) "The Origin of Science and Religious Experience", *Gosudarstvo, religiia, tserkov' v Rossii i za rubezhom* 35(4): 209–232.

анские истоки, по-видимому, не нуждается теперь в доказательствах[1]. Но я намерен здесь говорить не о только о науке Нового времени, но о науке вообще, как о весьма древнем предприятии, начавшемся, по-видимому, в античной Греции. Я покажу, что переживание, вовлекающее человека в научное познание, в известном смысле религиозно. Для этого нужно попытаться «поймать» момент зарождения научного интереса, то исходное действие мысли, с которого начинается научное познание. При этом неизбежно обращение к античному материалу. Однако присутствие религиозного мотива вполне известно ученым Нового времени. Напомню провоцирующее заявление Эйнштейна, что «серьезными учеными могут быть только глубоко религиозные люди»[2]. Религиозным он называет состояние человека, пораженного удивительным и величественным зрелищем разумно устроенной Вселенной. Примечательно также свидетельство Гейзенберга, который, рассуждая о состоянии исследователя, вспоминает высказывание Платона: «В одном месте „Федра“ говорится, что душа ужасается и трепещет при виде прекрасного»[3]. Иными словами, вполне религиозные переживания — удивление, благоговение, трепет — не чужды человеку, исследующему природу.

Впрочем, эту близость религии и науки не стоит переоценивать. В конце статьи я постараюсь показать такие особенности религиозного дискурса (точнее, речь пойдет о христианском дискурсе), которые принципиально отличают его от научного. Замечу, что именно эти черты, как правило, игнорируются при обсуждении разнообразных взаимосвязей и конфликтов религии и науки.

Задача этой работы во многом близка к той, которую ставил Эдмунд Гуссерль, говоря о начале геометрии[4]. Она состоит в попытке найти в истории мысли такое событие, которое можно было бы считать актом учреждения науки. Понятно, что речь идет не о хронологически определенном действии, совершенном

1. Разные аспекты взаимосвязи христианства и научной революции были раскрыты, например, авторами сборника «Философско-религиозные истоки науки», М., 1997. См., прежде всего статьи П. Гайденко, В. Катасонова, М. Кисселя.
2. *Эйнштейн А.* Религия и наука // Эйнштейн. Собрание научных трудов в четырех томах. Т.4. М.: «Наука», 1967. С. 128.
3. *Гейзенберг В.* Значение красоты в точной науке // В. Гейзенберг. Шаги за горизонт. М.: «Прогресс», 1987. С. 272. См. также *Платон* Федр // Платон. Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 2. М.: Мысль, 1993. С. 135–191. 251 а.
4. *Гуссерль/Деррида* Начало геометрии. М.: Ad Marginem, 1996.

конкретным лицом. Это такое действие, которое, будучи совершено однажды (неважно кем и когда), воспроизводится до тех пор, покуда существует наука.

Научное познание на фоне утилитарной деятельности. Вводные замечания

Чтобы определить характер учреждающего акта науки, следует указать, прежде всего, на контекст, в котором он осуществляется. Наука всегда составляла лишь часть жизненных практик, осуществляемых людьми. На это весьма проницательно указывал еще Гуссерль, обсуждая понятие жизненного мира[5]. Научное познание не есть нечто первичное, чем занят и во что вовлечен человек. Оно по каким-то причинам рождается на фоне иных практик.

По-видимому, большую часть наших практик следует охарактеризовать как утилитарные или результативные. Мы делаем нечто, в расчете на какой-либо полезный (в том или ином смысле) результат. Этот тип практик исключительно широк. В него включаются, прежде всего, самые естественные повседневные действия. К нему относится и экономическая или коммерческая активность, политическая деятельность, а также практически все действия, осуществляемые в военной, юридической, технической сферах, в сфере образования, медицины. Кажется, что список можно продолжать долго. Может показаться, что вся наша жизнь покрывается этим типом практик. Ведь мы, как будто, всегда стремимся к некоторому полезному результату.

Этот тип практик предполагает отношение ко всякому *сущему* как к средству. Последнее всегда оценивается с точки зрения его полезности, то есть тех возможностей, которые оно предоставляет. Именно такое сущее Хайдеггер описывает как *подручное*[6]. Заметим, что к этой категории оказываются отнесены не только инструменты и предметы потребления, но также природные явления, например, ветер, река и солнце[7]. Именно подручное составляет первичное окружение человека[8].

5. См. *Гуссерль Э.* Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Часть II, § 9. СПб.: Издательство «Владимир Даль», 2004.
6. См. *Хайдеггер М.* Бытие и время. § 15. Харьков: «Фолио», 2003.
7. Там же.
8. Заметим, что совокупность подручного у Хайдеггера вполне соотносима с тем, что Гуссерль называл жизненным миром.

Ясно, что наука также имеет дело с подручным. Но не это определяет ее существо. Наука существует тогда, когда есть *объект*. Нечто в окружающем многообразии (например, в многообразии подручного) оказывается выделено как предмет особого интереса. Этот предмет затем подвергается специальному изучению и, возможно, воздействию. С такого акта начинается деятельность, которую уместно назвать познанием. Он не только инициирует познание, но постоянно направляет его. Объект должен быть удержан в качестве объекта. Названный акт, следовательно, должен постоянно воспроизводится. Важно при этом добавить, что интерес к объекту — бескорыстный. Он интересен сам по себе, а не для дальнейшего использования.

Можно возразить, что значительная часть научных исследований прямо ориентированы на практические приложения, а почти все они так или иначе подразумевают возможность полезного использования. Однако наука перестанет быть наукой, если в ней вообще исчезнут практики, мотивированные чисто исследовательским интересом. Я даже не утверждаю, что этот интерес должен доминировать. Достаточно того, чтобы он хоть как-то присутствовал. Полное отсутствие такого интереса превратит науку в индустрию по добыванию полезной информации, а деятельность ученого невозможно будет отличить от деятельности инженера, технолога, эксперта и т.п. Конечно, ученому часто приходится выступать в названных ролях. Но это именно социальные роли, форма ответа ученого на запрос социума.

Итак, научное познание, скорее всего, появляется на фоне утилитарных практик, которые первичны, насущны и осуществляются постоянно. Чем может быть вызвано это появление? Именно этот вопрос мы и будем обсуждать дальше. Но основной тезис можно заявить сразу: благо он был высказан еще в античной Греции, то есть там, где наука впервые заявила о себе. Я имею в виду то место из «Метафизики», где говорится, что началом философии является удивление[9]. Из контекста высказывания видно, что речь там идет не только о философии в собственном смысле слова («первой философии» в терминах Аристотеля), а о науке вообще. Так, предметом, впервые вызывающем удивление, Аристотель называет движение небесных тел. Аристотель, впрочем, как известно, воспроизвел здесь высказывание Платона из диалога

9. *Аристотель* Метафизика // Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 1. М.: Мысль, 1983. С. 982 b 11-20.

«Теэтет»[10], в котором также говорится об удивлении. Именно это состояние человека я намерен рассмотреть.

Однако прежде скажу несколько слов об основных методологических допущениях, на которые я намерен далее опираться. Вопрос о начале науки, как видно из сказанного ранее, мы будем обсуждать, сопоставляя научное познание с утилитарной деятельностью. При этом я буду выделять три аспекта сопоставления. Во-первых, речь пойдет о языке, точнее о том способе его использования, который свойственен каждому из названных способов деятельности. Во-вторых, мы должны будем указать основные онтологические допущения, присущие как утилитарным практикам, так и научному познанию. Каждый из этих видов деятельности соотносится с определенным типом предметности или, иначе говоря, основан на определенных представлениях о структуре реальности. Существенно то, что эти представления находятся в тесной корреляции со способом использования языка, и эту корреляцию нам предстоит выявить[11]. В-третьих, наконец, нужно будет описать прагматическую сторону той и другой деятельности. Под этим я подразумеваю прежде всего состояние и намерения субъектов, эту деятельность осуществляющих. Здесь также необходимо будет установить корреляцию с двумя уже названными моментами, то есть с языком и онтологией.

Легко видеть, впрочем, что второй и третий аспект были уже вчерне обозначены. Онтологические допущения, на которых основаны утилитарные практики, состоят в интерпретации окружающей предметности как средств или, пользуясь хайдеггеровским термином, как подручного. Научное познание также связано с интерпретацией некоторой части окружающего как средств, однако главное для него — существование объекта, который средством не является. Также обозначен и интерес субъекта в обоих названных случаях. Для утилитарных практик — это достижение полезного результата. Научное познание определяется беско-

10. *Платон* Теэтет // Платон. Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 2. М.: Мысль, 1993. С. 155 c-d.

11. Я полагаю, что нет необходимости в доказательстве тесной связи между языком и онтологией. Эта тема хорошо изучена, прежде всего, благодаря аналитической философии. Исходной точкой этих исследований является, по-видимому, гипотеза лингвистической относительности (См. например, *Сепир Э.* Грамматист и его язык // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Издательская группа «Прогресс», 1993), а также концепция онтологической относительности, развитая Уиллардом Куайном (*Куайн У.В.О.* Слово и объект. М.: Праксис; Логос, 2000).

рыстным интересом к объекту, вызванным удивлением. Нашей задачей теперь является рассмотрение языка, присущего каждому из названных видов деятельности. Это рассмотрение позволит обнаружить много важных деталей, касающихся второго и третьего аспектов.

Научное и утилитарное употребление языка. Дескрипции и инструкции

Рассмотрим сначала использование языка, характерное для научного познания. Для этого интересно обратить внимание на важную идею, высказанную Карлом Поппером в его попытках обнаружить рождение науки в ходе биологической эволюции. Чтобы понять, как эволюция живых организмов привела к появлению человеческого знания, он, ссылаясь на исследования Бюлера[12], предлагает присмотреться к эволюции языка. Исходно язык, как и знаковые системы животных, выполнял лишь экспрессивную и сигнальную функцию. Производимые живыми существами знаки служили лишь для того, чтобы выразить внутреннее состояние или побудить другого к действию (бегству, спариванию, поиску пищи). Однако в какой-то момент эволюция языка привела к появлению третьей функции, которую Поппер называет *дескриптивной*. Он описывает ее так

> человеческий язык может передавать информацию о положении дел, о ситуации, которая может иметь место, а может и не иметь места или быть либо не быть биологически релевантной. Она может даже не существовать[13].

Именно эта функция языка делает возможным знание в собственном смысле слова. Ее появление в ходе эволюции стало решающим шагом в эволюционном развитии «от амебы до Эйнштейна», которому посвящена цитируемая статья.

Этого беглого определения дескрипции достаточно, чтобы понять, что такое использование языка — основное для научного дискурса. Достаточно взять любой научный текст, чтобы убедить-

12. *Поппер К.* Эволюционная эпистемология // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики. М.: Эдиториал УРСС, 2000. С. 64 и далее.
13. Там же. С. 66.

ся в сказанном. Но Поппер едва ли прав, говоря, что именно дескрипции конституируют человеческий язык вообще и определяют его отличие от экспрессивных и сигнальных знаков животных. В частности, он неправ, полагая, что дескрипции лежат в основе мифов и историй, которые издревле рассказывают люди[14]. Здесь наблюдения Поппера нуждаются в существенном уточнении. Дело в том, что человеческий язык обладает не только дескриптивной функцией, и как раз мифы и истории вовсе не являются дескрипциями.

Прежде чем перейти к этим уточнениям, напомню об учредительном акте науки, который, согласно нашему допущению, состоит в выявлении объекта. Это допущение вполне согласуется с мыслью о дескриптивной функции языка. Само наличие дескрипции свидетельствует, что объект уже выявлен. То, что описывается, и является объектом. Если есть описание, то есть и нечто, достойное описания, нечто выделенное из общего окружения и противопоставленное тому, кто описывает. Мы видим, между прочим, что рассматриваемое использование языка предполагает особые онтологические допущения. Они как раз и состоят в предположениях о такого рода предметах. Эти предметы уже (коль скоро их описывают) имеют неутилитарное (или хотя бы не только утилитарное) значение. Для того, что имеет только утилитарное значение, нужно не описание, а инструкция как им пользоваться.

Эту мысль мы будем далее развивать достаточно подробно. Но сейчас мы уже наткнулись на такое употребление языка, которое непохоже на дескриптивное. Это инструкции, предписания, требования. Поппер упоминает о них, но, кажется, не придает особого значения.

Присущее утилитарным практикам употребление языка несколько ближе к упомянутой Поппером сигнальной функции, чем к дескриптивной. Ближе прежде всего тем, что имеет, в конечном счете, инструментальный характер. Здесь мы будем иметь дело с таким употреблением языка, которое ориентирует на достижение целей и указывает соответствующие им средства. Иными словами, это будут как раз инструкции, предписания, требования, но не дескрипции.

Такое употребление языка подразумевают иную онтологию: не объекты, а инструменты, средства оказываются референтами

14. Там же. С. 67.

инструктирующих и предписывающих высказываний. Их отличие от объектов точно схватывается аристотелевскими понятиями возможности и действительности. В инструкциях и предписаниях речь идет о *существующем для другого*[15]. Они всегда подразумевают некоторую возможность. Объект же, напротив, существует сам по себе. Предметом дескрипции является действительность.

Это замечание выявляет временны*е* характеристики обоих дискурсов. Исследовательский дискурс обращен к настоящему. Он имеет дело с тем, что есть сейчас. Даже если объект описания существовал в прошлом или будет существовать в будущем, описание представляет его как нечто наличное, данное в единовременности. Употребление языка в утилитарном дискурсе передает обращенность в будущее. Оно втягивает нас в становление, изменение, смену событий.

Вспомним теперь об историях и мифах, которые Поппер, на мой взгляд ошибочно, связал с дескриптивной функцией языка. Есть, по крайней мере, одно обстоятельство, позволяющее сблизить их с утилитарными дискурсами: они также имеют дело со становлением. В них представлена последовательность событий, переход от прошлого к будущему, причем, как правило, предполагающий движение к цели.

Дескрипция и нарратив

Связь мифов и историй с утилитарными практиками проясняется в рамках понятия *нарратива,* ставшего с некоторых пор столь же частым в гуманитарных исследованиях, как и понятие дискурса. Имея в виду то понятие дискурса, которое кратко представлено выше, я хочу теперь уточнить понятия нарратива, мифа и дескрипции, что позволит нам лучше понять особенности утилитарных и исследовательских практик.

Понятие нарратива исходно разработано в литературоведении[16]. Его перенесение из филологических исследований в философские позволило увидеть роль нарратива в организации человеческой жизни. Однако именно при рассмотрении литературных текстов были выявлены наиболее точные противопоставления,

15. См. *Аристотель*. Никомахова этика // Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 4. М.: Мысль, 1983. С. 1097 a 15 — b 20. Ср. также с понятием «бытие-для» у Хайдеггера, которым определяется смысл подручного (*Хайдеггер М.* Бытие и время, § 12-15).

16. См. *Брокмейер Й., Харре Р.* Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. №3 С. 29–42.

в частности, проведена граница между нарративом и дескрипцией, существенная для нашего дальнейшего рассмотрения.

Присмотримся внимательнее к этим противопоставлениям, чтобы затем уяснить значение нарратива для человеческих практик.

Нарратив, с чем, кажется, никто не спорит, есть повествование о событиях. Вольф Шмид называет событие «стержнем повествовательного текста»[17]. Определение нарратива, таким образом, тесно связывается с определением события. Что касается последнего, то достаточно широкий круг авторов[18] связывает его с изменением. Событие есть, прежде всего, изменение, происходящее с персонажем. Цитируемый автор очень выразительно описывает смысл событийности, обращая, в частности, внимание на непредсказуемость, необратимость и неповторяемость событий[19]. Повествование о событиях, следовательно, втягивает нас в поток времени, в становление. Нарративными могут быть все произведения «поскольку изображаемое в них обладает временной структурой и содержит некое изменение ситуации»[20]. Замечая это свойство нарратива, Шмид вполне логично противопоставляет его дескрипции. Вот, что он пишет далее:

> Из области нарративности исключены, следовательно, все произведения, в которых описывается преимущественно статическое состояние, рисуется картина, дается портрет, подытоживаются повторяющиеся, циклические процессы, изображается социальная среда или классифицируется естественное или социальное явление по типам, классам и т. п.[21]

В этом противопоставлении существенны два обстоятельства. Во-первых, референтом описания является неизменное, ставшее, как бы изъятое из времени. Вновь вспомнив об аристотелевских категориях, заметим, что речь идет о действительном, о том, что есть, а не о том, что меняется, возникает и исчезает. Последнее является референтом нарративного произведения. Во-вторых, интересно, что приведенные Шмидом примеры дескрипций

17. *Шмид В.* Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 14.

18. Соответствующие ссылки можно найти у *Шмида*. С. 14–19.

19. Там же. С. 18–19.

20. Там же. С. 20.

21. Там же.

относятся, главным образом, к науке. Далее он пытается найти описательные тексты в литературе, но эти примеры не столь выразительны.

Трансформации нарратива

Нам важно удерживать далее это различие нарратива и дескрипции, поскольку далеко не во всех исследованиях оно проводится достаточно ясно. В частности, оно практически отсутствует в очень важной работе Ольги Фрейденберг «Рождение наррации»[22]. Однако нам необходимо обратиться к этому классическому исследованию, чтобы выявить другое важное различие — нарратива и мифа.

Исследуя античную литературу, Фрейденберг прослеживает как из мифа, как исходного единства, возникают некие двоящиеся образования: сравнение, метафора, экфраза. Наррация оказывается в их ряду. Миф — это, собственно, рассказ. Но рассказывается он так, что рассказчик и слушатели тождественны персонажам мифа. Наррация же возникает при обособлении рассказчика. Он теперь отличается от тех, о ком рассказывает. Ситуация, в которой ведется рассказ, иная, чем та, о которой рассказывают. Фрейденберг пишет даже о различии двух областей сущего. Одна принадлежит рассказчику и характеризуется как область настоящего, реального, происходящего сейчас. Другая — то, о чем рассказ. Она чаще всего принадлежит прошлому, уже завершенному. Вернее, впрочем, сказать, что она принадлежит к *иному времени*. Это нечто такое, чего нет сейчас и оно, в известном смысле фиктивно.

Понятая так наррация тесно связана с вид*е*нием, пророческим озарением, откровением божества. Видение выпадет из общего хода событий, относящихся к герою. Герой существует в настоящем. То, что открывается в видении, существует непонятно когда, в ином времени.

Принципиальное отличие от мифа в том, что предмет показа или рассказа дистанцирован от рассказчика и слушателя, от их наличной ситуации. Они являются не участниками, а зрителями. Миф не различает настоящее, прошлое и будущее. Наррация противопоставляет то, о чем идет рассказ, тому, что происходит здесь

22. *Фрейденберг О.М.* Миф и литература древности. М.: Изд. фирма «Вост. лит.» РАН, 1998. С. 262–286.

и теперь. Настоящее рассказчика (героя, рассказывающего историю или имеющему видение) есть длящееся, незавершенное настоящее. Рассказчик в тех примерах, которые приводит Фрейденберг, как правило, сам является участником каких-то событий. Но это совсем не те события, о которых он рассказывает. Следовательно, характеристики, которые мы отнесли к референту дескрипции, здесь могут принадлежать референту наррации.

Обращая внимание на различие наррации и мифа, Фрейденберг не делает другого важного различения: между последовательностью событий и ставшей, неизменной ситуацией. Предметом наррации может быть и то, и другое. Важно, что благодаря ей происходит выпадение из длящегося (событийного) настоящего. Для задач, которые решает Фрейденберг, такое различие, быть может, и неважно. Однако само по себе оно существенно.

Это выпадение из настоящего, как мы видели, может иметь характер видения, чудесного зрелища. Оно тоже фиктивно в том смысле, что его нет сейчас. Оно может быть никогда и нигде, в потустороннем мире, в вечности. Но тогда мы имеем дело не с наррацией, а с дескрипцией. *Это не рассказ о событиях, а описание зрелища*. Оно оказывается завершенным, ставшим, то есть действительным в аристотелевском смысле. То, что таким образом описывается, интересно само по себе. Оно не содержит изменения, ни к чему не ведет, не предполагает никакого другого результата, ничего, кроме самого описываемого.

Обратим внимание на захваченность рассказчика (одновременно зрителя) предметом рассказа. В описываемых Фрейденберг примерах часто упоминается о чуде, о диве. Соответственно, состояние рассказчика-зрителя можно охарактеризовать как *удивление*. К этой теме мы еще вернемся.

Следует обратить внимание на размытость границы нарратива. То, что Фрейденберг называет наррацией, не совпадает с нарративом, если понимать его, например, так, как понимает Шмид. Впрочем, и не исключает его. Он также может быть повествованием о событиях. В предложенном понимании важно, что события должны быть какими-то особенными, яркими, привлекающими внимание. По-видимому, они должны отличаться от тех событий, в которые вовлечен рассказчик. В таком случае нарратив может трансформироваться в двух противоположных направлениях. Одна трансформация состоит в том, что события вовлекают рассказчика и слушателя. Оба, хотя бы мысленно, переносят себя в то время, когда эти события разворачиваются, становят-

ся их участниками. Ситуация вполне, я полагаю, знакомая всем, кто в детстве читал захватывающие приключенческие истории. Но тогда наррация в пределе становится мифом. Дистанция исчезает и рассказ о других превращается в собственную историю. Таково, по-видимому, свойство любой событийности. Она всегда может вовлечь в себя. На этом основана одна важная функция нарратива, о которой пишут многие современные авторы, — нарратив превращается в своего рода инструкцию. Рассмотрим это подробнее.

Миф, нарратив и инструкция

Чтобы выяснить, к чему приводит соскальзывание нарратива в миф, нам нужно уточнить понятие мифа. Оно тоже оказывается весьма размытым из-за обилия интерпретаций. В мои планы не входит обзор литературы по этому вопросу, тем более, что я не намерен сказать здесь что-то новое. Поэтому я буду апеллировать к классическим исследованиям известных авторитетов. Впрочем, я начну со ссылки не на академические исследования, а на роман Томаса Манна «Иосиф и его братья», который дает прекрасную литературную экспликацию мифа. Один из примеров — история Елиезера, старого раба, который нянчит младших детей Иакова. Он постоянно рассказывает им одну и ту же историю. И хотя события, о которых она повествует, происходили задолго до рождения самого рассказчика, слушатели убеждены, что рассказывает он о самом себе. Поразительно, что и сам рассказчик думает также. Знание о временной дистанции, отделяющей его от героя повествования, не мешает Елиезеру отождествить себя с ним. На таком отождествлении построен весь роман. Его главный герой постоянно опознает в событиях, в которые он вовлечен, нечто уже сбывшееся. Его история уже рассказана. Происходящее с ним произошло уже многократно, но при этом происходит однажды. Это не подражание и не воспроизведение. Происходящее сейчас — это в точности то же, что было в прошлом. Поэтому нет дистанции между прошлым и настоящим. Герой повествования исполняет предписанное.

Именно такой рассказ, который, с одной стороны, уже рассказан, а с другой — твоя собственная жизнь, и есть миф. Из этого обстоятельства вытекает связь мифа с утилитарными практиками. Чтобы показать ее можно опереться на более академические источники, чем роман Манна. Я сошлюсь, прежде всего, на М. Элиа-

де, чьи исследования дают понимание мифа, весьма сходное с только что представленным. Если говорить кратко, то в основе мифа также усматривается тождество происходящих событий с тем, что уже давно рассказано.

> В своих сознательных поступках «примитивный», архаический человек не делает ничего такого, что не было бы уже сделано и пережито до него кем-то другим, *другим, который не был человеком*. То, что он делает сейчас, *уже было сделано*. Его жизнь является беспрерывным повторением деяний, которые когда-то были совершены другими (курсив М. Элиаде — Г.Г.)[23].

Но Элиаде уточняет это представление. Миф есть рассказ о первособытии, задающем все последующие события. Этим событием учреждено всё происходящее в мире, в частности, все человеческие действия. Так космогоническое совокупление неба и земли учреждает супружеские отношения. Но и для любого другого действия есть мифический прототип. Что бы ни делал человек, он лишь повторяет действия мифического героя. Охотник, преследующий зверя, тождественен в этот момент герою, который впервые стал охотиться. Также любой ремесленник, шаман, воин. Никто не делает что-либо по собственному разумению или произволу. Каждый исполняет предписанное. Только следуя раз и навсегда данным предписаниям, человек добивается требуемого результата. Ведь в рассказанной истории этот результат уже достигнут[24].

Поэтому миф тесно связано с утилитарными практиками. Это видно из самой мифологии. Она часто повествует о делах, необходимых или неизбежных в человеческой жизни, о таких которые так или иначе приносят полезный результат. Да и само рассказывание мифов — занятие весьма практичное. Оно дает предписания и задает образцы действий.

Связывая миф с утилитарными практиками, нужно разрешить одно недоумение. Миф, как следует из сказанного, отсылает нас к вечности. Он — всегда уже совершившееся. Миф, как пишут многие исследователи, помещает нас в вечное настоящее, в нем нет ни прошлого, ни будущего[25]. Ранее, однако, мы выяснили, что

23. *Элиаде М.* Миф о вечном возвращении. СПб.: «Алетейа». 1998. С. 15.

24. *Элиаде М.* Аспекты мифа. М.: Инвест-ППП, 1995.

25. Обоснованию этого тезиса посвящена упомянутая книга Мирчи Элиаде «Миф о вечном возвращении».

утилитарные практики ориентированы на будущее. Они связаны с изменением, нацелены на еще не достигнутый, а лишь возможный результат.

Однако вечность мифа не означает полной неизменности. Миф — рассказ о событиях, а потому предполагает время и изменение. Миф всегда уже рассказан, а потому завершен. Результат, на которой нацелены действия, уже достигнут. Но миф, с другой стороны, всегда рассказывается, события, о которых он повествует, еще совершаются. Миф, следовательно, есть вечно повторяющийся процесс, а не неизменность[26]. Поэтому и результат всегда предстает и как достигнутый, и как возможный.

Вернемся теперь к нарративу. Мы видели, что события могут вовлекать в себя и нарратив может смещаться к мифу. Мы, как правило, склонны различать рассказчика и слушателя, с одной стороны, и персонажей повествования — с другой. Однако это различие нередко скрадывается, дистанция сокращается, даже исчезает. Мы чаще всего полагаем, что совершаем собственные поступки и принимаем при этом самостоятельные решения. Мы не отождествляем себя с какими-то персонажами и уверенно сохраняем свою идентичность. Но при этом нам постоянно рассказывают разные истории, и мы даже не замечаем, что предпринимаем какое-либо действие и ожидаем некоторого результата именно потому, что такая история уже рассказана. Выбирая работу, мы уже слышали про то, как делают карьеру и зарабатывают деньги. Делая визит к врачу, мы знаем историю тех, кто болеет и лечится. На каждом шагу нас поджидают рассказанные истории, и мы более уверенно чувствуем себя, если оказываемся участниками истории с известным нам благоприятным исходом. Так что нарратив часто таит в себе миф.

26. Эту мысль прекрасно выразил Курт Хюбнер: «Архе (мифическое первособытие — *Г.Г.*) не является событием во времени и не содержит объектов, которым в данное время приписывается определенное место с помощью законов или правил, к примеру, “раньше” или “позже”; оно не сводится, как это было уже отмечено, к таким элементам, законам, правилам или временному контексту и совсем этим не объясняется; оно, как целостный гештальт, представляет собой историю. Однако поскольку оно, с другой стороны, рисует ход времени, из которого элемент времени не может быть изолирован, то оно должно быть названо временным гештальтом. Архе является поэтому не только схемой объяснения некоего процесса, коль скоро оно определяет и создает его, но конституирует и его временной ход: являющаяся в архе временная последовательность событий наполняет его содержание. Архе является, так сказать, парадигмой этой последовательности, повторяющейся бесчисленным и идентичным образом». *Хюбнер К.* Истина мифа. М.: Республика, 1996. С. 132–133.

Эти рассуждения вполне согласуются с характеристиками, которые дают нарративу многие современные исследователи. Он представляется как предписание или инструкция. Вот характерный пассаж из работы Йенса Брокмейера и Рома Харре:

> Нарратив, как мы уже отмечали, слишком часто используется так, как если бы он был лишь словом для обозначения некоторой онтологии. Однако это понятие должно использоваться скорее как выражение ряда инструкций и норм в различных практиках коммуникации, упорядочивания, придания смысла опытам, становления знания, процедурах извинения и оправдания и т.п. Хотя нарратив и кажется некоторой хорошо определенной лингвистической и когнитивной сущностью, его следует рассматривать, скорее, как конденсированный ряд правил, включающих в себя то, что является согласованным и успешно действующим в рамках данной культуры.[27]

Схожее понимание мы найдем у Лиотара, который проводит важное сравнение нарративных и научных языковых игр. Именно этот витгенштейновский термин Лиотар использует, рассматривая два различных способа употребления языка. Нарративные языковые игры состоят в рассказывании историй. Но это рассказывание историй опирается на два типа высказываний: прескриптивные и оценочные. Лиотар отталкивается здесь от архаических или традиционных языковых игр:

> ...народные истории сами рассказывают о том, что можно назвать положительными или отрицательными образованиями (*Bildungen*), то есть успехами или неудачами, которые венчают героев и либо дают свою легитимность общественным институтам (функция мифов), либо предлагают положительные или отрицательные модели (счастливые или несчастные герои) интеграции в установленные институты (легенды, сказки)[28].

Обратим внимание на сочетание предписаний с оценкой. Истории предписывают поступать «хорошо» и запрещают поступать «плохо». Эти оценки имеют сугубо утилитарный характер, речь идет о достигнутом результате, который может быть полезным или вредным.

27. *Брокмейер Й., Харре Р.* Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. С. 36.

28. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. СПб.: «АЛЕТЕЙЯ», 1998. С. 66.

Научные языковые игры, согласно Лиотару, опираются на *денотативные* высказывания. Здесь актуальна не полезность, а истинность. Их задача — описание предмета.

> Познание можно трактовать как совокупность высказываний, указывающих предметы или описывающих их (за исключением всех остальных высказываний), и по отношению к которым можно сказать верны они или ложны. Наука в этом смысле является областью познания[29].

И хотя научные языковые игры включают и иные типы высказываний, денотативные в них явно доминируют[30].

Посмотрим теперь на возможную связь денотативных высказываний и дескрипций с нарративом. Здесь мы вновь обратимся к исследованию Ольги Фрейденберг. Ранее я упоминал о двух противоположных потенциях нарратива (или наррации, если пользоваться терминологией Фрейденберг). Его приближение к мифу актуализирует его как инструкцию. Противоположная трансформация состоит в превращении нарратива в дескрипцию. Эта ситуация уже коротко рассматривалась. Предмет описания не вовлекает в себя, а поражает, вызывает восторг или страх. Дистанция оказывается непреодолимой. Даже если предметом рассказа является последовательность событий, эта последовательность подобна зрелищу. Фрейденберг не случайно указывает на завершенность, противопоставленную текущему настоящему нарратора. Грекам, народу, который придумал театр, наверное, хорошо знакомо такое состояние. События становятся предметом созерцания. Они не впускают в себя. Театральное зрелище разворачивается перед нашими глазами, но оно не совершается в нашем времени. Мы пришли в театр и ушли из него, а представленные события остаются внутри завершенной фабулы представления. И завершена она уже прежде, чем мы пришли в театр.

Можно найти много примеров, когда нарратив, как рассказ о последовательности событий, приближается к дескрипции. Таковы, например, видения, открывающие будущее, или образы иного мира[31]. Главное здесь именно в дистанции, в отстраненно-

29. Там же. С. 52.

30. Я не обсуждаю здесь основную тему Лиотара — возникновение и исчезновение метанарратива, — а ограничиваюсь исходным противопоставлением, с которого он начинает свое исследование.

31. Укажу характерные примеры, приводимые Фрейденберг (*Фрейденберг О.М.* Миф и литература древности. С. 275–276). Таково видение Феоклимена на пиру жени-

сти и завершенности. Чтение романа может вовлекать в ход событий, но может и разворачивать некое зрелище, когда события, хотя и сменяют друг друга, но предстают, в конечном счете, как завершенное целое. Оно не предполагает участия. Оно есть нечто иное, что может, например, восхищать или вызывать эстетическое удовольствие. Тогда нарратив похож на картину. Также можно подходить и к историческому исследованию: его задача раскрывать *картину прошлого,* складывающуюся как целое из череды сменяющих друг друга событий. Сама событийность в таком случае как бы меркнет. События предстают словно на одном полотне в кажущейся единовременности. На первом плане не столько события, сколько их связь, организующая исторически завершенное целое. Понятно, что такой подход к истории не является исчерпывающим. Я говорю лишь об одном аспекте исторического исследования, который, безусловно, дополняется другими. Но именно этот аспект превращает повествование в описание и делает прошлое объектом исследования.

Фрейденберг в качестве предмета наррации часто указывает нечто статичное, представленное нарратору как предмет созерцания. Нарратор, в таком случае, не повествует, а описывает, и предмет описания есть чудесное зрелище. Это зрелище приковывает к себе, словно вырывает рассказчика и слушателей из их настоящего, заставляет остановиться и созерцать. Предмет созерцания и описания выделен из пространства и времени. Он, как я уже упоминал, есть некое *диво*. В связи с этим Фрейденберг обращает внимание на этимологическую близость созерцания и чуда.

Это «диво» или «чудо» нужно понимать в зрительном смысле (ср. у нас «чудится», «дивиться» = смотреть); в греческом языке «чудо» и «взор», «зрелище» почти одинаково звучат, что, по-видимому, и породило эпическое стоячее выражение «чудо для взора», дословно «чудо увидеть», по существу тавтологичное[32].

Поясняя эту мысль, Фрейденберг дает в комментариях соответствующий перевод:

> хов: ему внезапно открывается картина будущего возмездия: залитый кровью чертог, тени убитых, бегущие в Эреб, покрывающуюся мраком землю (Одиссея, песнь XX, 345–360). Несколько иной, но структурно близкий пример представляет собой рассказ Эра о переселении душ, приводимый в X книге «Государства» Платона (Государство // Платон. Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 3. М.: Мысль, 1993. С. 614 c–621 b). В последнем случае следует обратить внимание, что в диалоге сам рассказ Эра есть предмет другого рассказа (наррации). Ни рассказчик (Сократ), ни слушатели не являются участниками описываемых событий.

32. *Фрейденберг О.М.* Миф и литература древности. С. 252.

θάυμα — «чудо», θέα — «зрелище», «взгляд», θέαμα — «зрелище»[33].

Это пояснение позволяет обнаружить (по крайней мере, предположить) важную взаимосвязь между созерцанием и удивлением. Ясно, что θεορία (созерцание) производно от θέα, а θάυμα означает также и удивление. Производным от него является глагол θαυμάζειν — удивляться. Именно это слово используют Платон в «Теэтете» (155 c-d) и Аристотель в «Метафизике» (982 b 11-20), когда говорят, что удивление есть начало философии или начало познания. Получается, что объект познания предстает как удивительное зрелище, как чудо. Его описание есть первый акт познания. Объект принципиально отличен от средства, от инструмента, которые принадлежат человеку и подчиняются ему. Он всегда нечто иное, он явлен и одновременно таинственен, он представляет собой загадку, которую нужно разгадать, однако едва можно разгадать до конца. Рождение науки в античной Греции вполне можно связать с этой способностью увидеть в некоторых вещах (например, движущихся светилах или геометрических фигурах) именно такое чудесное зрелище, заставляющее отвлечься от разных полезных дел и заняться их исследованием. Удивление, порождаемое таким зрелище, есть переживание во многом религиозное. Оно явно граничит с *благоговением*.

Не следует, конечно, думать, что такого рода переживания непременно сопровождают всех, кто занят научной деятельностью. На протяжении веков (или тысячелетий) существования науки ей занимались разные люди, руководимые разными мотивациями. Однако удивление, граничащее с благоговением, характерно не только для античности. В рамках этой статьи я не могу подробно анализировать тексты ученых более позднего времени. Напомню лишь о цитировавшихся в начале статьи высказываниях Эйнштейна и Гейзенберга.

Замечания о религиозном дискурсе

Здесь нам следует выявить некоторые особенности религиозного дискурса, которые позволят точнее определить отношения между разными практиками. Конечно, я не намерен писать о религии вообще. Ограничившись иудео-христианской традицией, я попробую рассмотреть такое употребление языка, которое сле-

33. Там же. С. 698.

довало бы считать именно религиозным. Впрочем, и эту задачу я не берусь решить в полноте. Речи и тексты, которые производятся в рамках религиозных практик, чрезвычайно многообразны. Хотя среди них довольно мало дескрипций, они играют здесь важную роль, которая, как мы уже заметили, состоит в описании виде*ний*. Не только античная литература описывает чудесные явления. Вспомним описания теофаний в пророчествах Даниила и Иезикииля или в Откровении Иоанна Богослова. Конечно, весьма распространена нарративная форма. Я не буду сейчас рассматривать особенности дескрипций и нарраций, присущих иудейским и христианским священным текстам. Они сильно отличаются, например, от античных. Но все же, я думаю, свойства этих форм, которые мы обнаружили ранее, присущи и им. Однако сейчас я обратил бы внимание на особый способ употребления языка, который, безусловно, находится в самом центре религиозных практик. Его уместно назвать исповеданием. Классическим текстом такого рода является «Исповедь» Блаженного Августина. Но она задает своего рода образец. Черты исповедания свойственны, например, средневековым богословским трактатам. С другой стороны, они присутствуют и в богослужебных практиках, как правило, связанных с покаянием. Весьма яркий пример — канон Андрея Критского.

Исповедание представляет собой речь о себе, обращенную к Богу. Такое обращение предполагает максимально открытое и точное свидетельство о своей жизни, своих грехах, своих убеждениях... Поэтому в исповедании часто возникают как нарративные, так и дескриптивные эпизоды. Но в целом это ни то, и ни другое. Это говорение от первого лица, предполагающее отношение, метко охарактеризованное Мартином Бубером как Я-Ты. Интересно читать, как, предпринимая отвлеченное философское рассуждение (например, о природе времени), Августин постоянно держит в уме эту обращенность. Например: «однако, Господи, мы понимаем, что такое промежутки времени, сравниваем их между собой и говорим, что одни длиннее, а другие короче»[34].

В этой знаменитой XI книге «Исповеди» тоже представлено исследование. Но в центре внимания не предмет исследования, а Тот, к кому обращается автор. Здесь есть нечто общее с той наррацией, о которой писала Фрейденберг. Чтобы понять эту общ-

34. *Августин.* Исповедь XI.21.

ность, уместно вновь вспомнить о мифе, в котором тождественны говорящий и герой, о котором идет рассказ. Мы видели, что трансформация мифа в наррацию устанавливает дистанцию между рассказчиком (в потенции описателем, исследователем) и его предметом. Исповедание также предполагает дистанцию. Но это удаленность не от предмета, а от лица (или Лица). Предмет в исповедании также присутствует, но это, прежде всего, сам говорящий, осуществляющий в своем говорении акт рефлексии. Даже если как в упомянутом фрагменте «Исповеди» присутствует еще один предмет (время), то он словно интериоризирован говорящим. У Августина — это вообще принципиальная позиция. Время существует в душе, поэтому исследование времени есть исследование собственной души.

Похожий ход можно увидеть в Прослогионе Ансельма Кентерберийского, который, подобно Августину, излагает свое рассуждения как молитвенное обращение к Богу. Может показаться странным, что, доказывая существование Бога, этот теолог обращается к Нему. Вспомним, однако, что исходной точкой доказательства является вера, благодаря которой он обнаруживает мысль о Боге в собственной душе. Получается, что богослов говорит Богу о себе и одновременно о Нем самом: «мы веруем, что Ты есть нечто, больше чего нельзя ничего себе представить»[35].

Итак, разница между дескрипцией, лежащей в основе исследования, и исповеданием, входящим в религиозную практику, определяется способом отношения к тому что/кто пребывает в центре говорения. Предмет, о котором идет речь, или лицо (Лицо), к которому обращаются. Ясно, что это еще не вполне определяет научность или религиозность дискурса. Впрочем, акт обращения к Богу, в котором Он впервые открывает Себя, а тот, к кому обращаются, отвечает и свидетельствует о себе, может быть первоначальным актом религиозного исповедания, подобно тому, как акт конституирования объекта учреждает науку. Оба этих действия в истоке имеют нечто близкое: удивление, благоговение, восхищение или страх.

Завершая наш разговор, замечу, что обнаруженные здесь различия между научным и христианским (возможно, даже в целом, авраамическим) дискурсами полезно иметь в виду, обсуждая отношения религии и науки. Эти отношения часто представляются

35. *Ансельм Кентерберийский.* Прослогион. II

то безнадежно конфликтными, то, наоборот, весьма дружественными. Авторы, настаивающие на конфликте, как правило указывают на принципиальную несовместимость научной картины мира с религиозной. Их оппоненты, напротив, упорно ищут возможности совместить эти картины, сконструировать некий синтез или продемонстрировать их дополнительность. В рамках этих моделей создано уже немало теорий[36]. Сторонники обоих подходов ведут продолжительную и, на мой взгляд, малопродуктивную дискуссию, постоянно обнаруживая либо новые моменты расхождения, либо дополнительные сходства. Я думаю, что обе стороны допускают одну и ту же ошибку, поскольку не замечают принципиальное различие двух дискурсов. Главное, на что они обращают внимание в религии, это попытка описания реальности, претендующая на истинность. Иными словами, они интерпретируют религию как своего рода науку и совершенно игнорируют и религиозное использования языка, и связанную с ним онтологию.

Религиозные тексты довольно часто подвергаются искажающему перетолкованию. Они как бы переводятся на язык дескрипций. Толкователь дистиллирует из текста описание и игнорирует главное — говорение от первого лица, обращенное к Другому. При таком перетолковании говорящий вовсе исчезает из рассмотрения, а Другой превращается в объект. Таким образом возникает «религиозная картина мира», которая либо соответствует, либо не соответствует научной теории. Например, в речи Августина из XI книги Исповеди можно увидеть теорию времени, которую вполне можно сопоставлять с позднейшими психологическими теориями. Ясно, что в августиновской теории некую роль будут играть такие объекты как Бог, вечность, сотворенный мир. В современных психологических описаниях времени таких объектов, скорее всего не будет, хотя, возможно, найдутся какие-то их аналоги. После этого можно долго рассуждать, прав ли Августин с точки зрения современной науки.

Я не отрицаю осмысленности таких сопоставлений. Нужно только понимать их ограниченность. Не забывать, например, что книга неслучайно называется «Исповедь». Если же мы решаемся игнорировать этот факт, то должны понимать, что сопоставляем вовсе не религию и науку. Мы сопоставляем научную теорию

36. См. *Денис Р.А.* Модели взаимоотношений между религией и наукой // Страницы: богословие, культура, образование. 14:2 (2010). С. 274–286.

с системой взглядов *имплицитно* присущей религиозному автору. Эти взгляды часто даже не высказываются прямо. Впрочем, как бы они ни высказывались, их сопоставление с научными взглядами требует специальной герменевтической процедуры, важная часть которой, как я только что говорил, представляет собой перевод на дескриптивный язык. Конечно, у всякого религиозного автора присутствует нечто, что можно было назвать картиной мира, мировоззрением или взглядами. Но нельзя упускать из виду способ или форму этого присутствия. Описание этих форм составляет задачу особого исследования, и я не готов о них сейчас говорить. Но, скорее всего, эти взгляды «работают» внутри дискурса не в качестве самостоятельных описаний, а как некий фон, на котором разворачивается исповедание.

Замечу, наконец, что похожее рассуждение наверняка применимо и к архаическим религиям. Они также не являют собой системы взглядов или картины мира. Мое предположение состоит в том, что они имеют преимущественно утилитарный характер, а потому представляют собой системы предписаний. Последние, как я пытался показать в статье, естественно выражаются в виде мифов. Поэтому «картина мира архаической религии» также может быть лишь результатом специального перевода, искусственной реконструкции, требующей особой герменевтики. Впрочем, наш воспитанный на научных взглядах ум, кажется довольно легко производит такие герменевтические процедуры. Проблема, скорее, в том, чтобы уметь от них воздерживаться[37].

Библиография/References

Августин. Исповедь. М.: Канон+ ОИ «Реабилитация», 2000.

Ансельм Кентерберийский. Прослогион. II // Ансельм Кентерберийский. Сочинения. М.: Канон, 1995.

Аристотель Метафизика // Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 1. М.: Мысль, 1983. С. 63–297.

Аристотель. Никомахова этика // Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 4. М.: Мысль, 1983. С. 53–294.

Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. №3. С. 29–42.

37. Есть немногочисленные, но очень яркие прецеденты такого воздержания. Они представляют собой неожиданный и очень яркий опыт схождения научного и религиозного дискурсов, где нет попыток их синтезировать или противопоставлять. В качестве примера укажу статью психиатра Бориса Воскресенского «Врач как раненый Эскулап» (Альманах Свет Христов просвещает всех. 2014, № 10. С. 63–76).

Воскресенский Б.А. Врач как раненый Эскулап // Свет Христов просвещает всех: Альманах Свято-Филаретовского православно-христианского института. 2014. № 10. С. 63-76.

Гейзенберг В. Значение красоты в точной науке // В. Гейзенберг. Шаги за горизонт. М.: «Прогресс», 1987. С. 272.

Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Часть II, § 9. СПб.: Издательство «Владимир Даль», 2004.

Гуссерль/Деррида Начало геометрии. М.: Ad Marginem. 1996.

Денис Р.А. Модели взаимоотношений между религией и наукой // Страницы: богословие, культура, образование. 2010. 14:2. С. 274-286.

Куайн У.В.О. Слово и объект. М.: Праксис; Логос, 2000.

Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: «АЛЕТЕЙЯ», 1998.

Платон Государство // Платон. Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 3. М.: Мысль, 1993. С. 79–420.

Платон Федр // Платон. Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 2. М.: Мысль, 1993. С. 135–191.

Платон. Теэтет // Платон. Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 2. М.: Мысль, 1993. С. 192–274.

Поппер К. Эволюционная эпистемология // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики. М.: Эдиториал УРСС, 2000. С. 64 и далее.

Религиозно-философские истоки науки / под ред. П.П. Гайденко. М., 1997.

Сепир Э. Грамматист и его язык // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Издательская группа «Прогресс», 1993.

Фрейденберг О.М. Миф и литература древности. М.: Изд. фирма «Вост. лит.» РАН, 1998.

Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков: «Фолио», 2003.

Хюбнер К. Истина мифа. М.: Республика, 1996.

Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003.

Эйнштейн А. Религия и наука. // Эйнштейн. Собрание научных трудов в четырех томах. Т. 4. М.: «Наука», 1967.

Элиаде М. Аспекты мифа. М.: Инвест-ППП. 1995.

Элиаде М. Миф о вечном возвращении. СПб.: «Алетейа", 1998.

Ansel'm Kenterberiiskii (1995) "Proslogion. II" [Proslogion], in Ansel'm Kenterberiiskii *Sochineniia*. M.: Kanon, 1995.

Aristotel (1983) "Metafizika" ["Metaphysics"], in *Sobranie sochinenii v 4-kh tomakh. T. 1*, ss. 63–297. M.: Mysl'.

Aristotel (1983) "Nikomakhova etika" ["Nicomachean Ethics"], in *Sobranie sochinenii v 4-kh tomakh*, ss. 53–294. T. 4. M.: Mysl'.

Avgustin (2000) *Ispoved'* [*Confessions*]. M.: Kanon OI "Reabilitatsiia".

Brokmeier, I., Kharre, R. (2000) "Narrativ: problemy i obeshchaniia odnoi al'ternativnoi paradigm" ["Narrative: Problems and promises of one alternative paradigm"], *Voprosy filosofii* 3: 29–42.

Denis R.A. (2010) "Modeli vzaimootnoshenii mezhdu religiei i naukoi" ["Models of interaction between science and religion"], *Stranitsy: bogoslovie, kul'tura, obrazovanie* 14(2): 274-286.

Einstein, A. (1967) “Religiia i nauka” [“Religion and science”], in Einstein, A. *Sobranie nauchnykh trudov v chetyrekh tomakh*. T. 4. M.: Nauka.

Eliade, M. (1995) *Aspekty mifa* [Aspects of a myth]. M.: Invest-PPP.

Eliade, M. (1998) *Mif o vechnom vozvrashchenii* [*The myth of the eternal return*]. SPb.: Aleteia.

Freidenberg, O.M. (1998) *Mif i literatura drevnosti* [*Myth and literature of antiquity*]. M.: Izd. firma “Vost. lit.” RAN.

Gaidenko, P.P. (ed.) (1997) *Filosofsko-religioznye istoki nauki* [*Philosophical and religious roots of science*]. Moscow.

Geizenberg, V. (1987) “Znachenie krasoty v tochnoi nauke” [“The meaning of beauty in the exact sciences”], in V. Geizenberg *Shagi za gorizont*. M.: Progress.

Heidegger, M. (2003) *Bytie i vremia* [*Being and time*]. Khar’kov: Folio.

Hubner, K. (1996) *Istina mifa* [*The truth of myth*]. M.: Respublika.

Husserl, E. (2004) *Krizis evropeiskikh nauk i transtsendental’naia fenomenologiia. Chast’ II, § 9* [*The crisis of European science and transcendental phenomenology*]. SPb.: Izdatel’stvo “Vladimir Dal”.

Husserl/Derrida (1996) *Nachalo geometrii* [*The origins of geometry*]. M.: Ad Marginem.

Quine, W.V.O. (2000) *Slovo i ob’ekt* [*Word and object*]. M.: Praksis; Logos.

Liotar, J.-F. (1998) *Sostoianie postmoderna* [*The Postmodern Condition*]. SPb.: ALETEIIa’.

Platon (1993) “Fedr” [“Fedr”], in *Platon. Sobranie sochinenii v 4-kh tomakh. T. 2*, ss. 135–191. M.: Mysl’.

Platon (1993) “Gosudarstvo” [“The State”], in *Platon. Sobranie sochinenii v 4-kh tomakh. T. 3*, ss. 79–420. M.: Mysl’.

Platon (1993) “Teetet” [“Teetet”], in *Platon. Sobranie sochinenii v 4-kh tomakh. T. 2*. 192–274. M.: Mysl’.

Popper, K. (2000) “Evoliutsionnaia epistemologiia” [“The evolution of epistemology”], in *Evoliutsionnaia epistemologiia i logika sotsial’nykh nauk: Karl Popper i ego kritiki*. M.: Editorial URSS.

Sepir, E. (1993) “Grammatist i ego iazyk” [“The grammarian and his language”], in E. Sepir *Izbrannye trudy po iazykoznaniiu i kul’turologii*. M.: Progress.

Shmid, B. (2003) *Narratologiia* [*Narratology*]. M.: Iazyki slavianskoi kul’tury.

Voskresenskii, B.A. (2014) “Vrach kak ranenyi Eskulap” [“The doctor as a wounded Aesculapius”], *Svet Khristov prosveshchaet vsekh: Al’manakh Sviato-Filaretovskogo pravoslavno-khristianskogo instituta* 10: 63-76.

Алексей Ситников

Религиозная традиция в современном обществе: опыт теоретического анализа

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-233-254

Alexey Sitnikov

Religious Tradition in Today's Society: Theoretical Analysis

Alexey Sitnikov — Department of State-Confessional Relations, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA) (Moscow, Russia). av.sitnikov@migsu.ranepa.ru

This article analyzes problems of preservation and reproduction of religious tradition in modern society using the example of Russian Orthodoxy. The author uses the apparatus of the phenomenological philosophy of A. Schutz to analyze the translation of "high" forms of tradition. P. Bourdieu's concept of habitus is used to describe the mechanism of the transmission of tradition in its "popular" manifestation. In the first case, the transfer of the semantic content of the tradition is realized under the conditions of the We-relationship in the immediate environment, where people are able to understand each other in the best possible way. In the second case, the concept of habitus allows us to describe how the tradition that has been developing for a long time within the community of believers remains at the level of practice, often not reaching the level of discourse and consciousness. Thus, a community of believers has various options for understanding and preserving the tradition: from attempts to penetrate the sense of the cultural heritage left by predecessors and to follow it today, to the preservation of the external manifestations of faith and the practices it presupposes in unchanged form. Therefore, religious tradition now appears in a variety of forms.

Keywords: religion, Orthodox Christianity, tradition, society, phenomenology, understanding, A. Schutz, habitus, religious practices, P. Bourdieu.

Религиозная традиция исследуется представителями разных научных дисциплин, существует множество подходов к этому понятию и попыток его определить. В них, так или иначе, рассматриваются проблемы преемственности и изменений в обществе, наследования каких-либо видов деятельности и ценностей от прошлого. Традицией считается то, что сохраняет устойчивость, дает людям ощущение преемственности и постоянства. Она постоянно производится и воспроизводится, претерпевая при этом изменения, которые не всегда полностью признаются теми, кто их совершает[1]. Наличие религиозной традиции способствует появлению у людей групповой идентичности, осознанию ими своего отличия от других групп. Возникающее благодаря традиции сообщество обладает определенным культурным багажом, унаследованным от предшественников. Он включает практики, вероучение и исторический опыт, владение которыми наделяет множество индивидов ощущением связанности и единства, а также причастности к древнему преданию. У них есть общий сакральный язык, ритуалы, символы, реликвии и т. д.

В настоящей статье анализ религиозной традиции будет основываться, прежде всего, на имеющихся исследованиях о российском православии. Некоторые сравнения с другими религиями позволят уточнить отдельные аспекты темы. Нами будет рассмотрены две теоретические модели, призванные объяснить, как в современном меняющемся мире существует и воспроизводится религиозная традиция. Почему она предстает во множестве различных образов? Может ли в сегодняшних условиях сообщество верующих придерживаться древней традиции в ее первозданном виде?

Кто является носителями религиозной традиции? Очевидно, что это очень неоднородная группа. Внутри нее можно выделить, во-первых, «продвинутых» носителей традиции (религиозных подвижников, священников, монахов и пр.) и, во-вторых, «обычных» прихожан с различной степенью воцерковленности и духовных запросов. М. Вебер отмечал, что

> люди различны по своей религиозной одаренности… не каждый наделен харизмой, необходимой для специфически религиозного образа жизни… Методично трудящиеся над собственным спасением религиозные виртуозы повсюду составляли в рамках общности верующих особое религиозное «сословие», которому часто была при-

1. Bell, C. (1992) *Ritual Theory, Ritual Practice*, p. 118. Oxford University Press.

> суща специфическая черта любого сословия — особый социальный престиж в кругу единоверцев[2].

При всей условности и некоторой упрощенности данное деление на «виртуозов», т. е. своеобразную духовную элиту, и «простецов», носителей «народной религии», широко распространено и, по всей видимости, не лишено оснований. Для изучения этих типов религиозности используются разные методы: этнологические и структуралистские часто применяют для изучения народной религии, подходящим для исследования мира «виртуозов» нередко считается феноменологическая философия. Мы последуем этому примеру и применим для анализа трансляции «высоких» форм традиции понятийный аппарат феноменологической философии А. Шюца, а для описания механизма передачи традиции в ее «низовых» проявлениях используем концепцию практических логик П. Бурдье, исследуя эвристические возможности последней. Нам представляется, что эти два совершенно разных теоретических подхода позволят увидеть важные стороны воспроизводства религиозной традиции, а их сопоставление приблизит к ответу на поставленные вопросы.

Модель «виртуозов»: воспроизводство духовных практик в ближнем окружении

Немалое количество аскетических и мистических текстов фиксируют и доносят до нас описания высших духовных состояний святых. Анализу содержания и условий достижения этого непосредственного опыта посвящена специальная литература[3]. Отметим некоторые выявленные исследователями черты, которые будут нам необходимы для дальнейшего анализа.

Осмысленность духовных практик — характерная черта православия[4]. Его духовной традиции «присущ отчетливый, ярко вы-

2. *Вебер М.* Хозяйство и общество. Очерки понимающей социологии. Т.II. Общности. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2017. С. 196.

3. Например, см.: *Зарин С.М. Аскетизм* по православно-христианскому учению. СПб.: Типография В.Ф. Киршбаума, 1907; *Шпидлик Т.* Духовная традиция восточного христианства. Систематическое изложение. М.: Издательство «Паолине», 2000; *Хоружий С.С.* К феноменологии аскезы. М.: Издательство гуманитарной литературы, 1998.

4. Даже всевозможные священнодействия в христианстве имеют многочисленные вполне рациональные толкования, которые разъясняют их смысл и значение (см.

раженный импульс и даже пафос понимания и истолкования. Добываемый опыт подвига традиция стремится сделать осмысленным, проработанным, истолкованным, истолкованным исчерпывающе, до конца, лишь таким она соглашается его принять и включить в свой корпус»[5].

Исследователи замечают, что свойственная традиции духовная практика является общим достоянием, может осуществляться лишь в ее собственной духовной среде, ей присуща диалогическая проверка всеобщим или соборным опытом, а «удостоверение его истинности заключается в установлении его соборности»[6].

Традиция всегда была очень внимательна к вопросу о способах, механизмах и путях своей передачи и воспроизводства. Внутри нее имеется институт духовного руководства, наставничества, который относится к непременным и изначальным условиям наличия и продолжения традиции. Отношения учитель–ученик играют первостепенную роль во всех направлениях духовной практики, «через отношение с наставником осуществляется введение в опыт, научение опыту»[7]. Практики духовного наставничества были разнообразными, но отношения с живым носителем традиции являлось обязательным условием[8].

Отметив эти найденные исследователями черты православной традиции, мы обратимся далее к феноменологической философии А. Шюца, чтобы построить модель, объясняющую механизм передачи, воспроизводства религиозной традиции на уровне духовной элиты. Шюц вводит понятия ближайшего и более широкого окружения, которым присуща разная степень взаимопонимания людей. Индивиды, находящиеся в ближайшем окружении, сосуществуют во времени и пространстве. Они, как говорит Шюц, «стареют вместе». Их сознания синхронизированы и ориентированы друг на друга. У них одна и та же среда, изначально задан

например: *Борнер Р.* Византийские толкования VII-XV веков на Божественную литургию. М.: Изд-во ПСТГУ; культурный центр «Духовная библиотека», 2015. С. 27).

5. *Хоружий С.С.* К феноменологии аскезы. С. 252.
6. Там же. С. 247.
7. Там же. С. 227.
8. Иеромонах (ныне — митрополит) Иларион (Алфеев) отмечает, что «в IX–XI вв. в Византии существовала и имела широкое распространение практика духовного руководства мирянами со стороны нерукоположенных монахов, эта практика включала принятие исповеди монахами, не имеющими духовного сана» (*Иларион (Алфеев), иером.* Преподобный Симеон Новый Богослов и православное предание. М.: Крутицкое Патриаршее подворье, 1998. С. 166).

общий интерсубъективный мир. Они обоюдно переживают своего партнера и осмысляют совместный опыт. Эти социальные отношения ближайшего окружения Шюц называет мы–отношения (*We-relationship*). Только находящиеся в них люди вправе считать, что они вполне понимают друг друга, поскольку можно приравнять самоистолкование переживания одного человека к соответствующему самоистолкованию переживания его партнера. Их интерпретационные схемы почти тождественны, и, что очень важно, у тех, кто живет в мы–отношениях, существует принципиальная возможность задать друг другу вопрос, уточняющий подлинность понимания.

Ближнему окружению А. Шюц противопоставляет отношения широкого окружения. В них действующие лица анонимны, и из-за отдаленности они располагают опосредованным опытом. Их взаимная соотнесенность в реальности отсутствует, а существует лишь в воображении. Поэтому они доступны друг другу только путем типизации. Широкое социальное окружение предстает в виде стандартных типов, т. е. людей, которые ведут себя «типичным» образом. Им приписывается специфическое поведение, их деятельность воспринимается как типичная и функциональная (например, типичный святой, типичный старец, священнослужитель).

Участники отношений широкого окружения делают умозаключения о чужих процессах сознания на основе опосредованного вывода, опирающегося на предшествующий и изначально обретенный в ближайшем окружении опыт мы–отношений. Совокупность полученного в ближайшем окружении опыта и созданные на его основе идеальные типы являются интерпретативными схемами для более широкого окружения и переносятся в него. А. Шюц полагает, что если бы человек не располагал полученным в ближайшем окружении опытом синхронно осуществимого постижения, то он бы не смог понимать более широкое окружение. По мнению Шюца, любая интерпретация с помощью типической конструкции носит вероятностный характер и обусловлена багажом опыта, имеющимся у наблюдателя на момент ее создания. Чем дальше интерпретации отходят от живой связи мы–отношений, тем больше оснований сомневаться относительно того, «действительно ли безусловно предполагаемое имеет место»[9].

9. *Шюц А.* Избранное: Мир, светящийся смыслом / пер. с нем. и англ. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. С. 902, 931.

Феноменологическая концепция А. Шюца показывает, почему передача религиозной традиции в наиболее полном и сохранном виде реализуется в условиях социальных отношений ближайшего окружения. Поддерживающие их люди находятся в мы–отношениях, способны наилучшим образом понять друг друга, у них одна и та же среда, совместный опыт, одинаковые интерпретационные схемы. Усвоение традиции от ее носителя в непосредственном общении образует живую цепочку преемственности: от учителя к ученику, от духовника к послушнику, от наставника к мюриду (в исламе). Об этом написана классическая статья В.С. Семенцова о механизме передачи традиционной религиозной культуры:

> Она передается от одного человека к другому, священный текст, при всем безграничном к нему уважении, играл в обучении скорее подчиненную, инструментальную роль; главной же целью было воспроизводство не текста, но личности учителя — новое, духовное рождение от него ученика. Именно это — живая личность учителя как духовного существа — и было тем содержанием, которое при помощи священного текста передавалось от поколения к поколению... Существо трансляции традиционной культуры состоит в том, что с помощью ряда специальных приемов духовная личность учителя возрождается в ученике. В тех случаях, когда эта передача личности имеет место, культура воспроизводится, в противном случае — нет[10].

В соответствии с нашей моделью целью и предназначением религиозной инфраструктуры (монастыри, приходские храмы, духовные школы и т. п.) является создание условий для сохранения и развития практики духовничества и наставничества, когда вокруг узкого сообщества «религиозных виртуозов» формируется более широкий примыкающий к ним слой, из которого рекрутируются последователи, «духовные чада», развивается коммуникация на личном уровне между кругом причастных традиции и обществом в целом. В таком случае духовная традиция имеет широкое влияние, служит этическим ориентиром, становится значимым фактором жизни общества.

10. *Семенцов В.С.* Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты // Восток-Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. С. 8.

В этих же целях включения наибольшего числа верующих в аутентичную традицию существует институт профессиональных священнослужителей, которые наделены правом определять, что является подлинной верой и практикой, что в ней более важно, а что менее. Они уполномочены интерпретировать доктрину и традицию в контексте изменения культурных и социальных условий[11]. Прежде чем выступать для религиозных общин авторитетными хранителями традиции, будущие священнослужители должны (в идеальном случае) пройти обучение, предполагающее не столько изучение письменного содержания традиции, сколько долгий непосредственный контакт с ее носителями. Духовная школа (которая не обязательно означает формальное пребывание в учебных заведениях) призвана воссоздавать ситуацию погружения в традицию, когда происходит социальное общение с ее носителями в условиях ближайшего окружения[12].

Соответствует ли реальность описанной выше идеальной модели воспроизводства традиции? В современном российском православии практики духовничества и старчества весьма широко распространены, но не достаточно исследован вопрос о том, сохранилась ли в советские времена преемственность с дореволюционным периодом. Как соотносятся современные российские практики с теми, которые имеют место в других православных церквах? Развитие и трансформация традиции неизбежно происходят и неоднократно фиксировались историками, иногда эти изменение проходят незамеченными для самих верующих[13]. В со-

11. *Nesbitt, P.* (2007) "Keepers of the Tradition: Religious Professionals and their Careers", in J. Beckford, N.J. Demerath (eds) *The Sage Handbook of the Sociology of Religion*, p. 297. Los Angeles and London: Sage.

12. В реальности духовные учебные заведения часто становились суровой школой жизни, местом испытаний и страданий, проходя через которые учащиеся развивали выносливость, терпение, силу воли, приобретали «способность к выживанию в любых условиях». Несмотря на «строго регламентированное выполнение ими религиозных обязанностей», большинство выпускников духовных школ оставались верующими в течение всей жизни, хотя многие избирали светскую стезю (*Манчестер Л.* Поповичи в миру: духовенство, интеллигенция и становление современного самосознания в России / пер. с англ. М.: Новое литературное обозрение, 2015. С. 203–222, 244–253).

13. В частности, существенные перемены произошли в XVII-XVIII вв. при становлении православной богословской школы. Ее модель сформировалась в ходе заимствования и адаптации католического образца, созданного иезуитами и изначально не имевшего никакого отношения к православию. Из иезуитских коллегиумов была взята методология и структура курсов, их проблематика и терминология. Богословие преподавали по католическим учебникам, в которых делались минимальные исправления в православном духе. Эта новая школа настолько прижи-

ветские времена репрессивные меры привели к тому, что религиозные практики были вытеснены за пределы официально признаваемой религиозной жизни в область локальной приватной культуры. Место священников заняли «неформальные лидеры, а центрами религиозной жизни стали местные святыни»[14]. В целом в советские времена, очевидно, произошла деградация религиозной жизни, потеря «высоких» форм традиции, существенное уменьшение числа ее аутентичных носителей. Даже в официальных документах церкви иногда указывается на имеющийся риск появления подделок и подмен в этой сфере[15].

Непосредственная передача духовных практик в условиях социальных отношений ближайшего окружения — это основной способ воспроизводства традиции. Нужно отметить его пределы и некоторую ограниченность. Речь идет о сравнительно небольших масштабах — живым общением может быть охвачено не такое уж значительное количество верующих. Далеко не всегда индивид в ходе религиозной социализации встречает на своем пути какого-либо носителя традиции, который становятся звеном в ее передаче. По мере отхода от мы–отношений ближайшего окружения и приближения к тому, что А. Шюц называет отношениями широкого окружения, усвоение религиозной традиции становится более

лась в Русской православной церкви, что через какое-то время стала восприниматься как своя исконная традиция (*Посохова Л.Ю.* Православные коллегиумы на пересечении культур, традиций, эпох (конец XVII — начало XIX в.). М.: Политическая энциклопедия, 2016. С. 71, 210). Другой пример трансформации религиозных практик в XX веке касается участия верующих в главном церковном таинстве — причастии. Православные в 1970-х гг. испытывали бы «шок, когда осознавали насколько их собственная практика причащения отличается от той, что была принята, например, до революции» (*Беглов А.* Практика причащения православных прихожан советской эпохи // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2012. № 3-4. С. 35).

14. *Панченко А.А.* Иван и Яков — необычные святые из болотистой местности. «Крестьянская агиология» и религиозные практики в России Нового времени. М.: Новое литературное обозрение, 2012. С. 288.

15. Священноначалие Русской православной церкви, в частности, осуждало «младостарчество». См.: материалы заседания Священного Синода РПЦ от 28 декабря 1998 года [https://mospat.ru/archive/1999/02/sr291281/, доступ от 20.11.2017]). Ценный материал для исследования с применением биографического метода содержится в книге: *Кикоть М.* Исповедь бывшей послушницы. М: Эксмо, 2017. В этом осмыслении субъективного опыта пребывания в современном православном монастыре имеется описание практики «откровения помыслов», выродившейся в систему доносов насельниц друг на друга, которые принимает настоятельница (с. 56–64). Общение с современными старцами и духовниками (с. 98, 117, 121, 131), по мнению М. Кикоть, часто плохо кончается: «Кто ушел, кто заболел, а кто-то сошел с ума». (с. 97).

произвольным и возникают основания сомневаться в адекватности интерпретации ее смысла. Отдаленные и анонимные верующие, усваивая традицию в опосредованном общении, непроизвольно привносят в нее поведение, почерпнутое из повседневной жизни, опыта, приобретенного в светских мы–отношениях. Носителями традиции становятся люди, усвоившие нормы и практики окружающего нерелигиозного мира. Каждый вносит в свою религиозную жизнь мирской бэкграунд. По заключению исследователей, «подавляющее большинство современных верующих — неофиты. А это значит, что их поведение — даже если они стремятся к глубокому освоению религиозной культуры — еще долгое время находится под определяющим влиянием их доцерковного опыта»[16]. Светский социальный опыт индивида, его принадлежность к той или иной социальной группе продолжают оказывать на него значительное влияние и после его воцерковления. Поэтому формы протекания религиозной жизни различных социальных слоев отличаются по своему характеру и содержанию. Даже общезначимые и неизменные религиозные догматы накладываются на свойственный той или иной социальной группе тип мышления и «порождают некий свойственный только этой группе симбиоз из общезначимых религиозных и социальных групповых коллективных представлений»[17].

Проблема понимания религиозного мира предшественников

Как отмечает Э. Гидденс, созданные современностью формы жизни «оторвали нас от всех традиционных типов социального порядка»[18], кардинально изменили все характеристики повседневного существования, включая наиболее интимные и глубоко личные, сделали их несовместимыми с религией. С того времени, когда происходило формирование религиозной традиции, состояние общества и самосознание людей радикально изменились. Общество

16. *Ипатова Л.П.* Современные особенности освоения православной традиции // Традиции и инновации в современной России. Социологический анализ взаимодействия и динамики. М.: РОССПЭН, 2008. С. 434.

17. Там же. Л.П. Ипатова приходит к выводу, что «обращение нашего современника к вере после периода секулярной жизни не приводит к простому воспроизводству религиозности „традиционного“ типа (представление о которой скорее вызвано распространенным сегодня мифом о некогда бывшем в России золотом — православном веке, но которая отнюдь не является сколько-нибудь определенной исторической реальностью)» (Там же. С. 447).

18. *Гидденс Э.* Последствия современности. М.: «Праксис», 2011. С. 115.

стало фрагментированным и индивидуализированным, а его члены сегодня ищут не вечного спасения, а счастья и благополучия, сосредоточены на личных интересах, требуют экономического роста и социальных гарантий. Когда сегодняшний человек пытается читать древний текст, то он вынужденно достраивает смыслы, активно конструирует недостающие для понимания элементы, внося то, что было совершенно неведомо древним авторам и читателям. Возможно ли избежать этого, укрывшись в религиозной традиции? Когда борьба за культурный контроль над современным обществом проиграна, то может ли верующий уйти в глухую оппозицию к секулярному миру и тем сохранить неприкосновенной свою древнюю традицию? Так, например, в США православный писатель-консерватор Род Дреер пришел к выводу, что консервативные христианские конфессии больше не определяют нормы в американском обществе, поэтому те, кто желает сберечь подлинную традицию, должны селиться и жить в отдельных закрытых общинах и сохранять в них христианскую культуру, противостоящую западному мейнстриму. Это называется им «выбором Бенедикта»[19].

Православные видят спасение от пороков современного мира в том, чтобы держаться предания. Это понятие имеет для верующих огромное значение. На нем базируется идентичность конфессии, легитимность власти иерархии, богословская рефлексия и духовные практики последователей церковного учения. О предании существует большая богословская литература. Одно из определений этого термина можно найти в катехизисе митрополита Филарета (Дроздова):

> Под наименованием «Священное Предание» понимается то, что истинно верующие и чтущие Бога словом и примером передают один другому, и предки — потомкам: учение веры, Закон Божий, таинства и священные обряды[20].

Как бы ни определять предание, речь в любом случае будет идти о *передаче* от поколения к поколению, от предков к потомкам.

19. *Dreher, R.* (2017) *The Benedict Option: A Strategy for Christians in a Post-Christian Nation*. New York: Sentinel. Святой Бенедикт Нурсийский в VI в. создал в Италии сеть монастырей со строгим уставом, в которых верующие противостояли миру варваров и искали жизни в тихом размышлении и молитве.

20. *Филарет (Дроздов), митр.* Пространный христианский катехизис Православной кафолической восточной церкви. Издание шестьдесят шестое. М.: Синодальная типография, 1886. С. 7.

Нечто, созданное предшествующими поколениями, необходимо усвоить, сохранить и передать потомкам. Предполагает ли это понимание мира предшественников? Если предполагает, то феноменологическая теория дает малоутешительные выводы о возможности такого понимания. Его интерпретация во многом аналогична тому, как это происходит во взаимодействиях широкого окружения, т. е. связано с путем типизации. Принципиально неосуществимо задать вопрос предшественнику, «отсутствует возможность верификации проведенной интерпретации»[21]. Основное условие понимания — взаимная соотнесенность действующих лиц — полностью отсутствует. Она есть лишь в воображении того, кто живет сегодня. Но его установка будет односторонней: предок никак не ориентирован на его поведение, совершенно независим от него. Шюц полагал, что «поскольку источником моего опыта мира предшественников являются коммуникативные акты моего ближайшего и более широкого окружения, то действующие в этих сферах критерии близости переживания и содержательной наполненности могут быть перенесены и на мир предшественников»[22]. Знание о мире предшественников и его интерпретация получаются из коммуникативных актов наших *alter ego* ближайшего и более широкого окружения. Поэтому понимание мира предшественников весьма проблематично, конструируется путем типизации. Типы являются интерпретативными схемами понимания созданного предшествующими поколениями. Такая интерпретация неизбежно носит вероятностный характер и зависит от мы–отношений интерпретатора, укорененных в современной ему действительности.

Высококвалифицированных конфессиональных специалистов по истории какой-либо религии, например, патрологов, очень мало. Кроме них вряд ли кто-нибудь понимает, что содержится в текстах, которые написаны полторы-две тысячи лет назад. Никто кроме профессиональных историков не знает, как функционировали институты общества в древние времена, каков был менталитет и словарь его жителей. Ученые спорят между собой об изменении значения терминов за тысячи лет, о трансформации институтов и сознания человека. Чтобы обнаружить смысл текста, необходимо проследить отношения, которые в момент его создания возникали между людьми в быту, в семье, по поводу без-

21. *Шюц А.* Избранное: Мир, светящийся смыслом. С. 917, 956–958.

22. Там же. С. 955.

опасности, власти и т. д. Любой текст не существует один, он всегда есть продолжение других текстов или ответ на них: «Значение текста открывается посредством соотнесения различных текстов и сети текстовых отношений»[23].

Интерпретация доступных исторических материалов основывается на предпосылках философского характера. Например, у византийского периода может быть республиканское прочтение, акцентирующее активное участие православного народа в политической жизни[24]. Другой широко распространенный взгляд утверждает противоположное — что христианству первых веков было присуще стремление «жить необремененно политическими заботами, не тревожась о том, что происходит в общественной сфере»[25], поскольку политическая сфера не является тем местом, где раскрываются высшие возможности человека. Таким образом, основанное на фактах понимание религиозной традиции может быть многообразным и не существует критериев подлинности ее интерпретации.

Поскольку опора на текстовые источники ненадежна, трансляция традиции предполагает живое взаимодействие с ее аутентичным носителем, поэтому, как отмечают исследователи, «традиция отдает явное преимущество непосредственно-личным формам: изустному наставлению и личному примеру, книжное научение подчиняется им, играя добавочную и вспомогательную роль… литература и текст вторичны»[26].

Если религиозная традиция предстает сегодня преимущественно в виде различных носителей, как совокупность текстов и символов, архитектурных ансамблей и изображений, ритуалов и праздников, памятных дат и образов святых, то отношения с ней должны быть описаны в терминах реконструкции. В богатом, многообразном и многослойном архиве прошлого хранится наследие, которое известно очень узкому кругу специалистов, а для широких слоев оно часто остается непонятным и почти утраченным. Время от времени наследие может извлекаться из этого хранилища, подвергнувшись при этом новому истолко-

23. *Linde, C.* (2009) *Working the Past: Narrative and Institutional Memory*, p. 170. New York: Oxford University Press.

24. *Калделлис Э.* Византийская республика: народ и власть в новом Риме. СПб.: Дмитрий Булавин, 2016.

25. *Арендт Х.* Vita Activa, или О деятельной жизни. М.: Ад Маргинем Пресс, 2017. С. 25.

26. *Хоружий С.С.* К феноменологии аскезы. С. 268.

ванию и объяснению. Контекст и условия будут менять смысловое содержание древних практик.

В рамках герменевтики ученые пытаются реконструировать логику действий тех представителей традиции, которые жили много веков назад, стремятся проникнуть в смысл того, что те делали. Но совершенно невозможно сказать, как бы предшественники, руководствуясь теми же самыми логикой и смыслом, поступали сегодня, в совершенно иных условиях, в современном контексте. Как в обстоятельствах сегодняшнего дня работали бы аутентичные смыслы и содержание древней традиции? Предшественники принципиально не могут ответить на этот вопрос: верификация какой-либо интерпретации этого невозможна.

В то же время религиозная традиция бывает востребована определенным сообществом или обществом в целом для тех или иных целей именно в виде отдельных ее практик, внешних проявлений и символов. Эти элементы традиции по-новому актуализируются, проникают в сознание какой-то группы, помогают ей найти ответы на злободневные вызовы времени. Не исключено, что при этом в них вкладывается какой-то новый смысл, отличный от существовавшего в прежнем контексте. Многие исследователи считают это нормальным явлением, так как традиция живет не в том случае, если ее носители просто механически фиксируют и воспроизводят старину, пассивно повторяют какую-то древнюю практику или идею. Напротив, прошлое работает, когда оно используется для создания конкретного желаемого настоящего и влияния на будущее. Традиция жива и развивается, когда ее различные смыслы усваиваются в настоящем, в какой-то степени формируют будущее, влияют на определение новых целей, связанных с преобразованием сегодняшнего и планированием предстоящего[27].

Конструирование религиозной традиции также имеет важные идеологические и интегративные функции. Часто непосредственное взаимодействие верующих друг с другом остается анонимным и, по сути, ограничивается лишь чувством солидарности лично незнакомых людей, которые идентифицируют себя с одной традицией. Это сообщество можно назвать воображаемым, в том смысле, что их члены воображают себя связанным с конкретной группой индивидов, представляют, что имеют друг с другом нечто

27. Linde, C. *Working the Past: Narrative and Institutional Memory*, p. 15, 223.

общее[28]. Но при этом верующих одной конфессии, несомненно, связывает данное ощущение верности совместному религиозному наследию и тем смыслам, которые они в нем находят. Понятно, что в данном случае говорить об аутентичном продолжении древней традиции нельзя.

Народная религия: модель сохранения традиции как порождаемых габитусом практик

В рамках феноменологической концепции А. Шюца сохранение и передача традиции видится как нечто осмысленное, осознанное. Как уже отмечалось выше, для христианства весьма характерно наличие смысла как в вероучении, так и действиях. Однако у любой религии имеется другая сторона, связанная с повседневными практиками массы простых верующих. Традиция воспроизводится не только в осознанно-рефлексивных действиях, но и в сохранении верующими внешнего облика, особого стиля и ритуала, в сохранении и точном до последней мелочи повторении практик, включая их телесные проявления. С риском для жизни и карьеры, вопреки суровым гонениям и репрессиям верующие в СССР сберегли многие культы и благочестие, почитание святынь и связанные с ними нарративы.

На уровне народной религии многие действия и верования часто не поддаются пониманию, не требуют осмысления или оправдания с позиций морали[29]. Существуют многочисленные и широко распространенные во все времена массовые религиозные практики: жертвы, культ сакральных предметов, паломничества к святыням (ими могут быть источники, озера, гробницы, деревья и т. п.), сбор материальных носителей сакрального (вода, камушки, сухарики, песочек с гробницы, лампадное масло). Эти священные сувениры не просто напоминают о паломнической поездке и повышают статус их обладателя в его религиозной группе, но и имеют функционально-терапевтические свойства: помогают от различных болезней, поддерживают в преодолении кризисных ситуаций, снимают страхи. Данные действия также могут быть проявлением каких-то бессознательных процессов или структур[30].

28. Anderson, B. (1991) *Imagined Communities. Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*. London, New York.

29. *Панченко А.А.* Иван и Яков — необычные святые из болотистой местности. С. 21.

30. Там же. С. 269, 301, 58.

Как на уровне массовой народной религии воспроизводится традиция, как она захватывает и форматирует повседневные практики? Чтобы исследовать эти вопросы, обратимся в концепции П. Бурдье. В начале своей научной карьеры он в течение нескольких лет проводил в Алжире исследования разных этнических групп, в частности, кабилов. На основе этих этнологических изысканий была написана его первая книга[31], содержащая немало наблюдений о религии. В ней заложены основания будущей концепции, в том числе начата разработка понятия габитус[32].

Если представить религиозную традицию как устойчивую объективную структуру, независящую от сознания и воли людей, готовых ее принимать как данность, то можно объяснить, почему она направляет индивидов на определенные действия и порождает у них особые устремления. Для описания такого рода реальности П. Бурдье использовал понятие габитуса, определяя его как «имманентный закон, вписанный в тела сходной историей»[33]. Это механизм, который спонтанно порождает практики, задает вкус и стиль индивидов, регулирует их восприятие, мышление и т. д. Габитус есть продукт социальной среды, коллективной истории, прошлого[34]. Он выступает как интериоризированная в сознании социальная структура, кристаллизированность прошлых практик сообщества.

Характерные для габитуса схемы восприятия и оценивания являются результатом неосознанного и непреднамеренного действия. Он в чем-то аналогичен грамматике языка — из ограниченного числа нерефлексивных правил индивид производит неограниченный набор стратегий и практик. Для объяснения того, что такое габитус, Бурдье даже указывает на модель порождающей грамматики Н. Хомского. Знание языка равнозначно владению

31. Bourdieu, P. (1958) *Sociologie de l'Algérie*. P.: Presses universitaires de France.

32. Rey, T. (2014) *Bourdieu on Religion. Imposing Faith and Legitimacy*, p. 23. New York. Этнологи-структуралисты часто изучали традиции народных религий, полагая, что те обнаруживают объективные, не осознаваемые людьми структуры, лежащие в основе и всякого поведения и в основе человеческого разума. П. Рикер отмечает, что в рамках структуралистского подхода независимая от наблюдателя традиция, в которой воплощены различные оппозиции, обречена на продолжение (*Рикер П.* Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: Академический проект, 2008. С. 97–108). Теорию П. Бурдье называют конструктивистским структурализмом, и он многое перенял от структуралистского способа мышления, в частности, габитус он называл «структурирующей структурой».

33. *Бурдье П.* Практический смысл / пер. с франц. СПб.: Алетейя, 2001. С. 115.

34. Там же. С. 109.

этой порождающей процедурой. Носитель языка «имплицитно владеет очень точной системой формальных процедур составления и интерпретации языковых выражений. Эта система постоянно применяется автоматически и бессознательно, чтобы производить и понимать новые предложения»[35].

Бурдье полемизирует с феноменологическим подходом: практики не требуют от тех, кто их осуществляет, ориентации друг на друга, синхронизированности сознания и т. п. Нет необходимости задавать вопрос о намерениях другого. Согласно Бурдье, габитус порождает практики «автоматически», он есть «спонтанность, не обладающая сознанием и волей»[36]. Как только человек начинает размышлять над своей практикой, он теряет всякую возможность выразить ее истинную суть. Практики не предполагают намерения действующего лица, они согласовываются без всякого расчета и сознательного соотнесения. Бурдье ссылается на пример из Лейбница: двое настенных часов прекрасно согласуются между собой, но достигается это не их взаимопониманием, а тем, что они искусно сделаны и точно идут. Аналогично часам практики членов одной группы всегда согласованы больше и лучше, чем о том знают входящие в нее люди[37].

В области религии габитус присущ каждому конкретному и долго существующему сообществу верующих. Он складывается веками, аккумулирует историю конфессии, устойчив, трудно и очень медленно изменяется. Вхождение в традицию означает усвоение религиозного габитуса. Верующий является носителем характерных для его религиозной группы практик. Это установившиеся обычаи, ритуалы и манера их исполнения, освящаемый ими образ жизни, повседневное поведение и условности. Принадлежность к религиозной группе во многом формирует у своих приверженцев вкус и стиль, а также форму их выражения. Габитус имеет разные измерения: телесные (внешний облик, осанка, жесты, манера одеваться), эстетические (вкус и стиль), моральные, когнитивные, лингвистические (язык, речь) и проч. Верующие одной конфессии усваивают сходный габитус, который сформирован множеством прочных предрасположенностей. В нем воплощена традиция, он является средством закрепления практик и их трансляции следующим поколениям.

35. *Хомский Н.* О природе и языке. М.: URSS, 2017. С. 18.

36. *Бурдье П.* Практический смысл. С. 109.

37. Там же. С. 113–115.

Сегодня во внешнем облике, стиле и образе поведения многих православных воспроизводятся картины, фильмы и книги, в которых изображаются благочестивые жители Древней Руси или Московского царства. В городах современной России существует сеть специализированных магазинов православной одежды, имеется православная мода, есть даже православные парикмахерские т.п. Отметим, что по аналогичному пути идут многие религиозные сообщества, полагая, что традиция должна проявляться прежде всего в материальных вещах — в одежде, прическе, обычаях. Авторитетные духовные лидеры определяют, какие материальные предметы будут символизировать сохранность традиции. Например, для хасидов сохранение еврейской традиции невозможно, в частности, без ношения одежды, в которую одевались жители еврейских поселений в XVIII веке.

Таким образом, верующий оказывается во многом детерминирован традицией, он неосмысленно производит практики и воспроизводит те самые структуры, которые породили его габитус, хотя при этом действует спонтанно и обладает ощущением свободы[38]. В концепции П. Бурдье традиция сохраняется как универсум ритуальных практик, порождаемых габитусом. Происходит это прежде всего на телесном уровне, не доходя до уровня сознания. Прошлое приводится в движение и заново живет в теле, а действующие не знают и не понимают, что они делают, но при этом то, что они делают, обладает каким-то неведомым им смыслом[39].

Концепция П. Бурдье дает ключ к объяснению некоторых важных исторических моментов жизни религиозных сообществ нашей страны. Исследователи русского православия считают, что его отличало от других христианских конфессий именно чрезмерная склонность к обрядам[40]. Внешние проявления веры, «обряд, периодическая повторяемость некоторых жестов, поклонов,

38. Жесткий структуралистский детерминизм считается недостатком теории П. Бурдье. См. подробнее: *Ситников А.В.* Методы изучения религии в социальной теории П. Бурдье // Вестник РУДН. Серия «Социология». 2017. №1. С. 38–50.

39. *Бурдье П.* Практический смысл. С. 142, 134.

40. Прот. И. Мейендорф полагает, что православный верующий «на элементарном уровне, будучи не в состоянии различить основное и второстепенное, он предпочитает сохранить *всё*. Формальный и ритуальный консерватизм восточных христиан, несомненно, сыграл в истории положительную роль. Он помог им сохранить свою веру в темные времена монгольского и турецкого владычества. Однако в настоящее время он стал проблемой» (*Мейендорф И., прот.* Смысл предания // Мейендорф И., прот. Пасхальная тайна: Статьи по богословию. М.: Эксмо; ПСТГУ, 2013. С. 68).

словесных формул» часто выступали более важными, чем догматическое учение[41]. Это со всей силой проявилось в старообрядческом расколе XVII века, когда обряд стал выше содержания православия, и, сохраняя в неизменности видимые проявления веры, противники церковных реформ изменили ее более важные черты и, по сути, создали новую религиозную традицию[42].

Отметим, что остается неисследованным вопрос о совместимости практик носителей массовой народной религиозности и тех, кого мы рассматривали в первой части статьи и обозначили как религиозных «виртуозов». В каких-то случаях они совместимы, но нередко первые оказываются за рамками христианства, а последние не вписываются в модель сохранения традиции, понимаемой в смысле порождаемых габитусом устойчивых практик. Сквозь нивелирующие личность агиографические нарративы иногда прорываются неповторимые индивидуальные черты святых, обладающих харизмой[43] и нонконформистским поведением. «Виртуозы» порой весьма вольно относятся к условностям и нормам религиозного сообщества и могут даже бросать вызов своей социальной среде. В качестве примера укажем на основателей монашества, юродивых и некоторых святых. Средневековый юродивый — это святой, который «совершает все время предосудительные поступки: производит бесчиние в храме, ест колбасу в страстную пятницу, танцует с публичными женщинами и т. п.»[44]. Неотъемлемой принадлежностью юродства было обличение царей и сильных мира сего. И не только юродивые бросали вызов сообществу, но асоциальное поведение отмечалось иногда у вполне обычных византийских монахов, которые совершали «странные поступки»: например, «сняв одежду, шли в женскую баню», откуда их, естественно, выгоняли с побоями и насмешками[45].

41. *Шмеман А.* прот. Исторический путь православия. М.: «Паломник», 1993. С. 364.

42. *Зеньковский С.А.* Русское старообрядчество. В 2-х тт. М.: Институт ДИ-ДИК, 2016. С. 319, 348.

43. Исследователи жизни Иоанна Кронштадтского отмечают ряд особенностей его практики: очень эмоциональное чтение молитв, доходящее до экзальтации, импровизация во время богослужения и добавление в тексты служб собственных фраз (*Кириенко Н.* Святой нашего времени: отец Иоанн Кронштадтский и русский народ. М.: Новое литературное обозрение, 2006. С. 70–73).

44. *Федотов Г.П.* Святые Древней Руси. М.: Моск.рабочий, 1990. С. 200.

45. *Иларион (Алфеев), иером.* Преподобный Симеон Новый Богослов и православное предание. М.: Крутицкое Патриаршее подворье, 1998. С. 174.

Таким образом, сохранение религиозной традиции понимается в настоящее время по-разному, предстает во множестве различных образов, существует несколько вариантов ее воспроизводства. Традиция и стремящееся следовать ей сообщество не имеют консенсуса в понимании пути своего движения. С позиций феноменологии неизменность внешних проявлений традиции и предписываемых ею практик и ритуалов еще не означает сохранения смысла традиции. Одно и то же действие или поведение будет иметь неодинаковый смысл в разных контекстах. Напротив, те, кто выступают за неизменность внешних форм и ритуалов, будут настаивать на том, что в них проявляется суть вероучения. По-разному интерпретируемая традиция становится основой для многообразных и очень различных консервативных общественных и политических движений, которые, как правило, не могут поладить друг с другом как по вопросам общественно-политической повестки, так и в понимании того, что составляет возрождаемую ими истинную традицию.

Библиография / References

Иларион (Алфеев), иером. Преподобный Симеон Новый Богослов и православное предание. М.: Крутицкое Патриаршее подворье, 1998.

Арендт Х. Vita Activa, или О деятельной жизни. М.: Ад Маргинем Пресс, 2017.

Беглов А. Практика причащения православных прихожан советской эпохи // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2012. № 3-4. С. 34–59.

Борнер Р. Византийские толкования VII-XV веков на Божественную литургию. М.: Изд-во ПСТГУ; культурный центр «Духовная библиотека», 2015.

Бурдье П. Практический смысл / пер. с франц. СПб.: Алетейя, 2001.

Вебер М. Хозяйство и общество. Очерки понимающей социологии. Т. II. Общности. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2017.

Гидденс Э. Последствия современности. М.: «Праксис», 2011.

Зарин С.М. Аскетизм по православно-христианскому учению. СПб.: Типография В.Ф. Киршбаума, 1907.

Зеньковский С.А. Русское старообрядчество. В двух томах. М.: Институт ДИ-ДИК, 2016.

Ипатова Л.П. Современные особенности освоения православной традиции // Традиции и инновации в современной России. Социологический анализ взаимодействия и динамики. М.: РОССПЭН, 2008.

Калделлис Э. Византийская республика: народ и власть в новом Риме. СПб.: Дмитрий Булавин, 2016.

Кикоть М. Исповедь бывшей послушницы. М: Эксмо, 2017.

Киценко Н. Святой нашего времени: отец Иоанн кронштадтский и русский народ. М.: Новое литературное обозрение, 2006.

Манчестер Л. Поповичи в миру: духовенство, интеллигенция и становление современного самосознания в России / пер. с англ. М.: Новое литературное обозрение, 2015.

Мейендорф И., прот. Пасхальная тайна: Статьи по богословию. М.: Эксмо, Православ. Св.-Тихоновский гуманитарный ун-т, 2013.

Панченко А.А. Иван и Яков — необычные святые из болотистой местности. «Крестьянская агиология» и религиозные практики в России Нового времени. М.: Новое литературное обозрение, 2012.

Посохова Л.Ю. Православные коллегиумы на пересечении культур, традиций, эпох (конец XVII — начало XIX в.). М.: Политическая энциклопедия, 2016.

Рикер П. Конфликт интерпретаций Очерки о герменевтике. М.: Академический проект, 2008.

Семенцов В.С. Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты // Восток-Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988.

Ситников А.В. Методы изучения религии в социальной теории П. Бурдье // Вестник РУДН. Серия «Социология». 2017. №1. С. 38–50.

Федотов Г.П. Святые Древней Руси. М.: Моск.рабочий, 1990.

Филарет (Дроздов), митр. Пространный христианский катехизис Православной кафолической восточной церкви. Издание шестьдесят шестое. М.: Синодальная типография, 1886.

Хомский Н. О природе и языке. М.: URSS, 2017.

Хоружий С.С. К феноменологии аскезы. М.: Издательство гуманитарной литературы, 1998.

Хоружий С.С. Фонарь Диогена. Критическая ретроспектива европейской антропологии. М.: Институт философии. Теологии и истории св. Фомы, 2010.

Шмеман А. Исторический путь православия. М.: «Паломник», 1993.

Шпидлик Т. Духовная традиция восточного христианства. Систематическое изложение. М.: Издательство «Паолине», 2000.

Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / пер. с нем. и англ. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004.

Alfeyev, H. (1998) *Prepodobnyi Simeon Novyi Bogoslov i pravoslavnoe predanie* [*St Symeon the New Theologian and Orthodox Tradition]. M.: Krutitskoe Patriarshee podvor'e.*

Anderson, B. (1991) *Imagined Communities. Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*. London, New York.

Arendt, H. (2017) *Vita Activa, ili O deiatel'noi zhizni* [*Vita Activa, or About active life*]. M.: Ad Marginem Press.

Beglov, A. (2012) "Praktika prichashcheniia pravoslavnykh prikhozhan sovetskoi epokhi" ["Taking Holy Communion in the Soviet Era: Practices of the Russian Orthodox Laity"], *Gosudarstvo, religiia, tserkov' v Rossii i za rubezhom* 3-4: 34-59.

Bell, C. (1992) *Ritual Theory, Ritual Practice*. Oxford University Press.

Bornert, R. (1966) *Les Commentaires Byzantins De La Divine Liturgie du VII au XV siècle*. Paris.

Bourdieu, P. (1958) *Sociologie de l'Algérie*. P.: Presses universitaires de France.

Bourdieu, P. (2001) *Prakticheskii smysl* [*Practical reason*]. SPb.: Aletejya.

Dreher, R. (2017) *The Benedict Option: A Strategy for Christians in a Post-Christian Nation*. New York: Sentinel.

Fedotov, G. (1990) *Svyatye Drevnei Rusi* [*Saints of medieval Russia*]. M.: Mosk. rabochii.

Giddens, A. (2011) *Posledstviia sovremennosti* [The Consequences of Modernity]. M.: Praksis.

Homskii, N. (2017) *O prirode i iazyke* [*On nature and language*]. M.: URSS.

Horujy, S. (1998) *K fenomenologii askezy* [*Toward a phenomenology of asceticism*]. M.: Publishing house of humanitarian literature.

Horujy, S. (2010) *Fonar Diogena. Kriticheskaia retrospektiva evropeiskoi antropologii* [*The lantern of Diogenes. A critical retrospective of European anthropology*]. M.: Institute of Philosophy. Theology and history of St. Thomas.

Ipatova, L. (2008) "Sovremennye osobennosti osvoeniia pravoslavnoi traditsii" ["Modern features of mastering the Orthodox tradition"], in *Traditsii i innovatsii v sovremennoi Rossii. Sotsiologicheskii analiz vzaimodeistviia i dinamik*i. M.: ROSSPEN.

Kaldellis, E. (2016) *Vizantiiskaia respublika: narod i vlast' v novom Rime* [*Byzantine Republic: People and power in the new Rome*]. SPb.: Dmitrii Bulavin.

Kikot, M. (2017) *Ispoved byvshei poslushnitsy* [*Confession of a former nun*]. M: Eksmo.

Kitsenko, N. (2006) *Sviatoi nashego vremeni: otets Ioann kronshtadtskii i russkii narod* [*Saint of our time: Father John Kronstadt and the Russian people*]. M.: Novoe literaturnoe obozrenie.

Manchester, L. (2008) *Holy Fathers, Secular Sons: Clergy, Intelligentsia, and the Modern Self in Revolutionary Russia*. Northern Illinois University Press.

Meyendorff I., priest. (2013) *Paskhalnaia taina stati po bogosloviiu* [*Easter mystery: Articles on theology*]. M.: Ehksmo, Pravoslav. Sv.-Tihonovskii gumanitarnyi un-t.

Linde, C. (2009) *Working the Past: Narrative and Institutional Memory*. New York: Oxford University Press.

Nesbitt, P. (2007) "Keepers of the Tradition: Religious Professionals and their Careers", in J. Beckford, N.J. Demerath (eds) *The Sage Handbook of the Sociology of Religion*, pp. 295–322. Los Angeles and London: Sage.

Panchenko, A. (2012) *Ivan i Yakov — neobychnye sviatye iz bolotistoi mestnosti. Krestyanskaia agiologiia i religioznye praktiki v Rossii novogo vremeni* [*Ivan and Jacob are unusual saints from swampy terrain. "Peasant Hagiology" and religious practices in Russia in the modern era*] M.: Novoe literaturnoe obozrenie.

Philaret (Drozdov), metropolitan (1886) *Prostrannyi khristianskii katekhizis Pravoslavnoi kafolicheskoi vostochnoi tserkvi. Izdanie shestdesiat shestoe* [*Complete Christian catechism of the Orthodox Eastern Church. Sixty-sixth edition*]. M.: Sinodalnaya tipografiya.

Posohova, L. (2016) *Pravoslavnye kollegiumy na peresechenii kultur, traditsi, epokh (konets XVII — nachalo XIX v.)* [*Orthodox schools at the intersection of cultures, traditions, eras (late XVII — early XIX century)*]. M.: Politicheskaya ehnciklopediya.

Rey, T. (2014) *Bourdieu on Religion. Imposing Faith and Legitimacy*. New York.

Ricoeur, P. (1969) *Le Conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. Paris. Editions du Seuil.

Schutz, A. (2004) *Izbrannoe. Mir svetiashchiisia smyslom* [*Selected works. The world glowing with meaning*]. M.: Rossiiskaia politicheskaia entsiklopediia (ROSSPEN).

Sementsov, V. (1998) "Problema transliatsii traditsionnoi kul′tury na primere sud′by Bkhagavadgity" ["The problem of the translation of traditional culture using the example of the fate of the Bhagavad Gita"], in *Vostok-Zapad. Issledovaniia. Perevody. Publikatsii*. M.: Glavnaia redaktsiiaa vostochnoi literatury izdatel′stva "Nauka".

Sitnikov, A. (2017) "Metody izucheniia religii v sotsial′noi teorii P.Burd′e" ["Methods of studying religion in Pierre Bourdieu's social theory"], *Vestnik RUDN. Seriia "Sotsiologiia"* 1: 38-50.

Spidlik, T. (1986) *The Spirituality of the Christian East: A Systematic Handbook. Volume 1 (Cistercian Studies)*. Publisher: *Cistercian Publications*.

Weber, M. (1972) *Khoziaistvo i obshchestvo. Ocherki ponimaiushchei sotsiologii* [*Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*]. Moscow: Izdatel'skii dom Vysshei shkoly ekonomiki.

Zarin, S. (1907) *Asketizm po pravoslavno-khristianskomu ucheniiu* [*Asceticism in Orthodox Christian teaching*]. St. Petersburg.

Zenkovsky, S. (2016) *Russkoe staroobriadchestvo* [*Russian Old Belief*]. In two volumes. M.: Institute of DI-DIC.

Александр Кольцов

Проблема религиозного обращения на примере феноменологического движения в Германии

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-255-275

Alexander Koltsov

The Problem of Religious Conversion: The Case of Phenomenological Movement in Germany

Alexander Koltsov — Department of Philosophy of Religion and Religious Aspects of Culture, St.-Tikhon's Orthodox University (Moscow, Russia). avk-23@yandex.ru

This article looks at the origins of phenomenological investigations into the problem of religion. Reinach's Aufzeichnungen *drew the attention of Göttingen phenomenologists toward religious experience; at the same time the philosophical discussion was accompanied by the active interest of Husserl's students in Christianity. This article summarizes psychological research into the problem of religious conversion before reconstructing the history of phenomenological religiosity. The "democratization" of interest in the study of religion and the search for a universal explanatory theory led to a situation in which psychologists of religion lost sight of the phenomenon of "religious awakening" among philosophers. But the dual nature of the phenomenon as a collective process that at the same time was an object of intellectual reflection raises interesting questions about the possible role of academicians in transforming religious meanings within a tradition. This question leads to an exploration of the relationship of the phenomenon to the phenomenological project as a whole. In the final analysis, it becomes possible to point out some questions about theories of religious conversion and to find a new way of problematizing the history of the phenomenological movement.*

Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ 14-18-03771 «Современная западная психология религии: адаптация в российском контексте», организация-адресат финансирования — Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет.

Keywords: religious conversion, phenomenological movement, epiphany, Max Scheler, Adolf Reinach, Edith Stein.

В ИСТОРИЯХ феноменологического движения принято говорить о групповом религиозном обращении его участников, причем интерес к религии часто ставится в зависимость от познавательных установок феноменологов[1]. Эти наработки закрепили в истории философии представление о том, что имеет место особое явление — коллективное религиозное обращение интеллектуалов, сопровождающееся глубокой теоретической рефлексией, зафиксированной как в специально посвященных тому трудах, так и в переписке между участниками процесса. Беата Бэкман ставит коллективное обращение феноменологов в ряд с другими массовыми конверсиями в интеллектуальной среде.

Однако эти утверждения остаются неубедительными до тех пор, пока не будут решены две задачи: во-первых, необходима аккуратная реконструкция хронологии процесса коллективной конверсии, о котором историки философии говорят как о несомненном факте; во-вторых, должен быть найден метод сопоставления биографических фактов с феноменологическими концепциями, что только и позволит говорить о специфике «феноменологического» религиозного обращения.

Наметить пути решения этих задач возможно путем обращения к психологической традиции изучения конверсии. Наш случай становится удобной точкой встречи историка философии с психологией: эмпирическая наука способна вооружить исследователя инструментарием для описания хронологии становления идей; в свою очередь, конверсивные теории могут быть обогащены, если соотнести их с любопытным в двух отношениях кейсом группового обращения интеллектуалов, сопровождавших свои переживания рациональной рефлексией. Для такого соотнесения предстоит, во-первых, обобщить выработанное в психологии учение о религиозном обращении; на этом этапе в центре внимания окажется проблема соотнесения событийных и смысловых аспектов,

1. В первом издании монографии Шпигельберга этой теме был посвящен отдельный раздел: Spiegelberg, H. (1960) “Phenomenology and Conversion”, in *The Phenomenological Movement*, p. 173 ff. Dordrecht; см. также: Vidal, J. (1972) “Phénoménologie et Conversions”, *Archive de Philosophie* 35: 209–243. Б. Бэкман прямо пишет о массовом характере обращений: Beckmann, B. (2003) *Phänomenologie des religiösen Erlebnisses*, ss. 43, 45–46. Würzburg: Königshausen & Neumann.

в связи с чем будет предложена гипотеза об особого рода переживании, которое удачно характеризуется значимым для эстетики начала XX века концептом *эпифании*, поскольку базовым признаком конверсии окажется событийность экстраординарного порядка. Во-вторых, на основе выявленных категорий будет реконструирована история религиозной жизни феноменологов: этот раздел статьи станет первой попыткой возможно полной фактографии изучаемого процесса. В завершение надлежит сопоставить представленные во втором разделе эмпирические данные с теоретическими положениями первой части, прочитывая их в свете обнаруженной гипотезы, что станет первичным вкладом в решение второй из поставленных перед историей феноменологии задач — разработка вопроса о связи специфики феноменологической философии с религиозной биографией ее разработчиков.

1. Психология религиозного обращения[2]

История этого понятия начинается с того момента, когда автор книги Деяний апостолов изложил историю призвания Павла в соответствии с выстроенным в философских школах античности каноном повествования об «обращении» учителя[3]. Впоследствии Павел, вкупе с Августином, станут ключевыми фигурами, с оглядкой на которые будут сформулированы классические теории конверсии, известные по трудам Уильяма Джеймса, Артура Нокка и других авторов. Кардинальная смена познавательного интереса привлечет внимание религиоведов второй половины XX столетия к нарастающей популярности новых религиозных движений, что приведет к пересмотру концепций обращения: на смену рассказам о внезапном призвании к новой жизни пришло представление о длительном процессе усвоения новых смыслов и их встраивания в стремящуюся к целостности картину мира[4].

2. Содержание этого раздела во многом опирается на материалы семинаров центра Современной западной психологии религии ПСТГУ (важнейшие из них отражены в сборнике: Психология религии: между теорией и эмпирикой. М.: ПСТГУ, 2015); представляемые в настоящей статье результаты не могли бы быть достигнуты без консультаций и критики моих исследований со стороны коллег по центру, за что я глубоко им признателен.

3. См.: Divjanović, K. (2015) “Konversionserlebnisse: Der Beginn eines neuen Lebens”, in *Paulus als Philosoph. Das Ethos des Apostels vor dem Hintergrund antiker Populärphilosophie,* ss. 22–62. Münster: Aschendorff Verlag.

4. *Ардашева Л.* К вопросу о моделях и процессе религиозного обращения // Психология религии: между теорией и эмпирикой. М.: ПСТГУ, 2015. С. 87–106.

Новейшие обзорные исследования позволяют выявить пять аспектов, раскрывающих представление об обращении в современной психологии религии, которые будут последовательно изложены ниже.

1) Идеальный аспект: событийность обращения как концепта

В критике классических теорий религиозного обращения встречается указание на стилизацию автобиографических рассказов, устанавливающее зазор между событийной действительностью и представлениями о том, каким должен был быть повествуемый опыт[5]. О неизбежности зазора свидетельствуют схожие наблюдения над истоками жанра — историями философских обращений: здесь учитель выступает как «παράδειγμα τοῦ ἀρίστου βίου»[6] (Й. Хан), причем к парадигматическим элементам относится искание и обретение учителем истины, и сама история поисков уже демонстрирует адепту сообщаемое учение[7]. Таким образом, «обращение» оказывается изначально концептуально насыщенной риторической фигурой; вместе с тем речь о нем всегда является попыткой утверждения событийности концепта.

В поисках теории, которая бы описывала эмпирическую действительность, современные ученые обращаются к инструментарию феноменологической психологии, будь то модель символических систем Клиффорда Гирца[8] или ставка на смену хронологического контекста «смысловым», как у Анри Гурена[9]. Однако зазор между концептуальностью и событийностью, вместо того чтобы быть преодоленным, усугубляется теперь тем, что обращение *мыслится* как происшествие принятия новых *смыслов*. Избавиться от этой двойственности можно только ценой допущения, что вся дискуссия о религиозном обращении была ведома недальновидной верой в сфабрикованный конструкт, априорно не имеющий отношения к реальности, а также ценой отказа в дальнейшем обсуждать это понятие. Более правдоподобным ви-

5. Там же. С. 92–94.
6. Образец лучшей жизни (др.-греч.).
7. Divjanović, K. “Konversionserlebnisse: Der Beginn eines neuen Lebens”, ss. 28–29, 62.
8. *Антонов К.* От обыденного к священному: религиозное обращение и пути рационализации религии (феноменологические и психологические аспекты) // Психология религии: между теорией и эмпирикой. М.: ПСТГУ, 2015. С. 75.
9. Gooren, H. (2010) *Religious Conversion and Disaffiliation: Tracing Patterns of Change in Faith Practices*, p. 44. N.Y.: Palgrave Macmillan US.

дится предположение, что теоретикам конверсии следует учитывать многоплановость этого явления как одну из его существенных характеристик.

2) Момент кризиса

Обобщения, выявляющие сущностные черты религиозного обращения, всегда связывают с ним мотив критической напряженности. Ключевое переживание обретения новой веры всегда является ответом на порожденное неудовлетворенностью искание[10]. Классические теории напрямую соединяют обращение с кризисом, который предшествует ему и в нем преодолевается[11]. Впоследствии это представление было поставлено под вопрос из-за подозрения, что рассказ о кризисе мог быть подсказан респонденту принятой доктриной. При этом и в новых исследованиях говорится о критической напряженности, которая, однако, становится пунктирным лейтмотивом религиозной жизни, и это будет осмысляться как спиралевидная закономерность, возможно, связанная с неизбежным несоответствием практически данного положения вещей — идеально-нормативной картине мира. Теории, можно сказать, разнятся только ответом на вопрос о принципиальной возможности преодоления конфликта между должным и сущим, при этом острота самого конфликта остается неизменной чертой феномена религиозного обращения.

3) Религиозный аспект: священное и мирское

Если мы обнаружили особое явление, «учреждаемое» на проблемной напряженности между событийным и концептуальным порядками, впору спросить о специфике этого явления, которая позволяла бы классифицировать его как религиозное. На уровне аккуратной работы с фактами, чтобы говорить о религиозном обращении, приходится ввести предварительное условие, оговаривающее субъективный выбор религиозного пути решения указанных проблем. Философский же анализ обращения указывает

10. Lofland, J., Stark, R. (1965) "Becoming a World-saver: A Theory of Conversion to a Deviant Perspective", *American Sociological Review* 30(6): 864–867; Divjanović, K. "Konversionserlebnisse: Der Beginn eines neuen Lebens", ss. 56–57.

11. Paloutzian, R.F. (2005) "Religious Conversion and Spiritual Transformation: A Meaning-System Analysis", in *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, p. 333. N.Y.: Guilford Press.

на то, что мощность переживания «поворота интенциональности»[12] ограничивает свободу его субъективного толкования: пережитый опыт принимает статус сакрального и становится базовым феноменом религиозного сознания. Иерофания в таком случае — ключевой момент, по контрасту с которым устанавливается профанность обыденной действительности, и только тогда жизнь, запертая в неизбывном антагонизме между священным и мирским, становится религиозной[13].

Таким образом, природа религиозного ставится в зависимость от комплекса экзистенциальных факторов, среди которых: ситуация неудовлетворенности, решительное разногласие между должным и сущим, усвоение новой смысловой парадигмы.

4) Социальный аспект

Рассуждения о социальной стороне интересующего нас явления следует начать с оговорки о субъектном характере обращения. Дивьянович отмечает, что античные авторы неслучайно использовали термин, семантика которого подразумевает деятельное участие в процессе самого обращающегося (в отличие от «призвания») или, по меньшей мере, всегда указывает на решающую роль собственного выбора[14]. При этом в тех же источниках большое значение придается фигуре учителя, от которого обращенный принимает новое учение[15], и здесь уже нужно говорить о социальных эффектах конверсии. На эмпирическом уровне это нередко будет проявляться через стремительное вхождение в сообщество единомышленников, даже в ущерб прежним социальным связям. В этом случае нельзя пренебрегать казусом коллективного смыслотворчества, когда осмысление личных переживаний испытывает на себе определяющее влияние референтной группы, так что именно последняя становится носителем концептуальной системы значений[16].

12. *Антонов К.* От обыденного к священному: религиозное обращение и пути рационализации религии (феноменологические и психологические аспекты). С. 79.
13. *Гирц К.* Религия как культурная система // *Гирц К.* Интерпретация культур. М.: РОССПЭН, 2004. С. 137–139.
14. Divjanović, K. “Konversionserlebnisse: Der Beginn eines neuen Lebens”, s. 24.
15. Ibid., s. 57–59.
16. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. М.: Московский философский фонд, 1995. С. 254–259; *Ардашева Л.* К вопросу о моделях и процессе религиозного обращения. С. 94–95.

5) Экзистенциально-эмпирический аспект

Если в начале обзора говорилось о концептуальной природе явления, то теперь стоит вспомнить о необходимой проекции этого концепта на событийную, фактографическую плоскость. Пока что наши обобщения оставляют немного пространства для вмешательства психологов. Во избежание порочной спекулятивности надлежит вернуться к упомянутой выше значимости экзистенциальных факторов. Теоретическая рефлексия устанавливает среди признаков конверсии особую интенсивность переживаний, ощущение катарсиса, при этом важен эффект спонтанности — новые смыслы врываются извне субъективно данной взаимосвязи событий.

Мы имеем дело с религиозным обращением только при наличии биографических фактов, за обнаружение которых ответственна эмпирическая наука. Представляется возможным выделить следующие группы факторов, учет которых позволит выявлять закономерности изучаемых процессов:

а) социальные: это та среда, которая составляет более-менее постоянный круг общения интересующих исследователя лиц, оказывая влияние на их мировоззрение (то, что в некоторых психологических теориях называется референтными группами); говоря об этих факторах, необходимо учитывать, во-первых, происхождение и родственные связи, а во-вторых, взаимоотношения лиц с друзьями и коллегами;

б) институциональные: в отличие от первой группы, здесь идет речь об институциональной принадлежности, что является более объективным фактором по сравнению с описанием личных отношений; принадлежность к получившим общественное признание группам — достаточно сильный фактор, связанный с нормативно декларированными ожиданиями по отношению ко всякому участнику сообщества;

в) индивидуально-биографические: отдельные происшествия, значимые в общем биографическом контексте; это могут быть как события, решительно меняющие образ жизни (например, участие в военных действиях), так и менее фатальные, но получившие особую субъективную значимость по тем или иным причинам;

г) интеллектуальные: это факты «внутренней» биографии персонажа, отраженные либо в текстах, либо в свидетельствах собеседников; главным образом, это система субъективных смыслов, вырабатываемая в результате рефлексии над составляющими три

первые группы факторами; в то же время следует помнить, что налицо и обратная связь, когда события социального плана обусловлены идейными предпосылками, которыми руководствуется человек.

Гипотеза

Рассмотренные положения порождают вопросы: как фактическая событийность обращения связана с концептуальным оформлением этого явления? Как в связи с первым вопросом понимать служащий поводом к обращению конфликт? В чем религиозная природа обсуждаемого явления? Что является источником принимаемых новообращенным смыслов? Как возможно описать происшествие, следствием которого будет религиозное обращение?

Каждый из этих вопросов остается неразрешимым, но их совокупность указывает направление для постановки рабочего вопроса. Проблема может быть пояснена из описания внутренней сложности религиозного сознания:

> В силу стихийного характера ее [системы значений] формирования, в силу ее тесной переплетенности с повседневностью, она может быть весьма причудлива по своей структуре и содержанию, нести значительный синкретический и мирской элемент, содержать элементы народной религии, естественного антропоморфизма, включать наряженные в религиозные одежды интересы и ценности различных общественных групп и социальных слоев, к которым принадлежит адепт. Будучи психологически весьма прочными объединениями элементов, они, однако, почти никогда не бывают когерентными в логическом и, что еще более важно, эмоциональном и волевом отношении[17].

Здесь сказано, что уверовавший имеет дело с калейдоскопом смыслов, причем понятно, что «психологическая прочность» случайно возникающей картины обусловлена спайкой этих смыслов в хронологически фиксируемом переживании. Ближайшим указанием на подобный опыт кажется художественная находка Дж. Джойса: в одном из его рабочих набросков описано то, как случайно подслушанный обрывок разговора ведет к обнаруже-

17. *Антонов К.* От обыденного к священному: религиозное обращение и пути рационализации религии (феноменологические и психологические аспекты). С. 83–84.

нию потустороннего рациональному анализу «излучения сущности» вещей:

> Этот случай навел его на мысль собирать подобные происшествия в книгу эпифаний. Под эпифанией он понимал внезапное духовное проявление, будь то в простоте речи или жеста, или даже в примечательном ходе мысли. Ему казалось, литератор должен записывать эти эпифании особо бережно, как наиболее деликатные и мимолетные моменты…
>
> *Claritas estъ quidditas*[18]. После анализа второго качества [симметричности] сознание осуществляет единственно возможный логически синтез и обнаруживает третье качество [яркость]. Этот момент я называю эпифанией. Сначала мы узнаем, что объект — это *одна* цельная вещь, затем выясняем, что он имеет сложно организованную структуру, что это в действительности *вещь*; наконец, когда нам ясно соотношение частей и когда все части сведены к особой цельности, мы постигаем, что объект есть *та* вещь, которой он является. Его душа, его чтойность прорывается к нам сквозь видимые покровы. Душа простейшего объекта, чья структура столь прочна, кажется нам сияющей. Происходит эпифания объекта[19].

Если отстраниться от эстетических аспектов и сосредоточиться на психологической стороне поиска нерушимой реальности[20], то в описании *эпифании* удается обнаружить модель случайного, но при этом чрезвычайно значимого *совпадения хронологически-событийного* и *идеального уровней*. Религиозное обращение можно рассмотреть как вид эпифании, и тогда существеннейшей чертой этого явления нужно будет признать сам факт пересечения двух порядков — событийного и концептуального. Описанный выше момент кризиса может быть объяснен как спор в человеке двух опытов: переживание такого совпадения как обнаружения подлинной реальности вступает в противоречие с пониманием его случайности при обыденном расхождении смыслов с действительностью. Усилия эмпирической науки должны тогда быть направлены на прослеживание биографических и когнитив-

18. Ясность есть чтойность (лат.).

19. Joyce, J. *Stephen Hero* [http://theliterarylink.com/joyce.html, accessed on 30.05.2016].

20. Последовательный разбор теории эпифании Джойса см. напр.: *Эко У.* Эпифания: от схоластики к символизму // Поэтики Джойса. СПб.: Симпозиум, 2006. С. 115–158. Там установлены, в частности, источники понимания эпифании как обнаружения «нерушимой реальности».

ных траекторий, определяющихся эпифаническим событием обращения. Ценность сделанного предположения не только в том, что оно синтезирует известные нам теории обращения и предлагает общую точку отсчета для дискуссии между их сторонниками. Религиозный статус явления, возможно, ставится теперь в зависимость от фактического переживания, и только во вторую очередь связывается с принимаемыми смыслами (мы не можем пока сказать, всякая ли эпифания может считаться религиозной). Каким-то образом должен трансформироваться и социальный аспект конверсии — это будет связано с отказом от поисков рациональных или коммуникативных предпосылок религиозного обращения; наоборот, можно ставить вопрос о социальном эффекте спонтанного переживания.

Достоинство гипотезы видится и в том, что она способна препятствовать распаду общегуманитарной дискуссии о религиозном обращении на обособляющиеся друг от друга эмпирические, исторические и философские исследования. В этом отношении важно учитывать равнозначность концептуального и событийного аспектов явления. Примером нежелательного игнорирования такой равнозначности представляются современные психологические теории, ориентирующиеся преимущественно на данные эмпирических наблюдений. Но даже на эмпирическом уровне необходимо компенсировать наблюдаемую в религиоведении тенденцию к демократизации познавательного интереса; в связи с этим ценным будет рассмотрение одного из ведущих интеллектуальных движений XX века — немецкого феноменологического движения.

2. Религиозные обращения феноменологов

Мы постараемся изложить историю религиозных обращений ведущих представителей феноменологического движения, прослеживая хронологическую последовательность и при этом, по возможности, обращая внимание на выделенные выше четыре группы сопутствующих конверсии «экзистенциально-эмпирических» факторов.

Общим для основных действующих лиц нашей истории — Эдмунда Гуссерля (1859–1938), Макса Шелера (1874–1928), Адольфа Райнаха (1883–1917) и Эдит Штайн (1891–1942) — является происхождение из еврейских семей, для которых принадлежность к европейской культуре была важнее национальных и религиозных особенностей. Стоит отметить, что для интеллектуалов еврейско-

го происхождения конца XIX — начала XX веков такое самоопределение было весьма характерно[21]. При этом в вопросах веры большинству «европейски ориентированных» евреев был присущ индифферентизм: формально они в большинстве случаев оставались иудеями, отношение к христианству также было достаточно безразличным. Дети в таких семьях получали образование в гражданских учебных заведениях, а не в существовавших наряду с гимназиями иудейских школах, религиозное воспитание обычно сводилось к знакомству с ритуальной традицией.

О религиозности юного Гуссерля можно судить по его отзыву о времени, проведенном в светских школах (до девяти лет он учился на родине в Проснице, затем провел один год в гимназии в Вене, после чего посещал школу в чешском Оломоуце): «Я рос в атмосфере господства позитивизма, который воспринимался как единственная точка зрения, подобающая просвещенным людям. В окружавшей нас религии такой позитивизм видел лишь, с одной стороны, примитивные суеверия отсталых людей, кумиропоклонничество и тому подобное, с другой стороны — обскурантистский догматизм учений»[22].

Поворотным событием становится переезд Гуссерля в Лейпциг для изучения астрономии (1876–1878). Ранее лишенный дружеской компании, в университете он знакомится с Томасом Масариком, благодаря которому попадает в студенческий кружок, многие члены которого изучали теологию и происходили из церковных семей. В общении с ними Гуссерль встречает пример религиозности, сочетаемой с образованностью и понятным ему образом жизни. После трех лет изучения математики в Берлине будущий философ переезжает в 1881 году в Вену, где, вновь под влиянием Масарика, он, во-первых, изучает Священное Писание, во-вторых, знакомится с Францем Брентано и слушает его лекции. Крайне любопытно позднейшее свидетельство в письме 1919 года, где сообщается о «неодолимых религиозных переживаниях»[23], под влиянием которых Гуссерль в то время принял решение профессионально заниматься философией как поиском «пути к Богу

21. Schweighofer, A. (2015) *Religiöse Sucher in der Moderne: Konversionen vom Judentum zum Protestantismus in Wien um 1900*, ss. 31–34. Berlin: De Gruyter.

22. Цит. по: Ibid., s. 156. Дальнейшие сведения о Гуссерле взяты из этого источника. Следует сказать, что дальше в монографии автор предпринимает неортодоксальную попытку представить Гуссерля религиозно верующим человеком, что, разумеется, требует внимательного изучения.

23. Цит. по: Ibid., s. 157.

и к подлинной жизни»[24]. 23 апреля 1886 года основоположник феноменологии принял крещение в лютеранском храме Вены. Следует указать, что в 1880 году из католичества в протестантизм перешел Масарик, во многом под влиянием идей Шлейермахера; этот факт служит подтверждением представления о протестантизме как наиболее симпатичной интеллектуалам начала XX века форме религиозности, что, в частности, объясняет и конфессиональный выбор Гуссерля.

Второй по значимости представитель феноменологического движения[25], Макс Шелер, также происходил из секуляризованной еврейской семьи. Шелер провел детские годы в Мюнхене, обучался в городской гимназии; известно, что с четырнадцати лет под влиянием школьного окружения он интересовался католицизмом (напомним, что к Католической церкви принадлежит большинство населения Баварии)[26]. После окончания гимназии он отправляется в путешествие в южный Тироль, где знакомится с будущей первой супругой — Амели фон Девиц-Кребс. В 1899 году Шелер принимает католицизм и вступает в брак.

Ученик неокантианца Рудольф Ойкена, Шелер был одной из самых ярких фигур в интеллектуальной жизни Германии. Однако его академическая карьера складывалась непросто, что не в последнюю очередь было связано со скандальной репутацией философа: в прессе периодически критиковалась как его личная жизнь, так и социально-политическая деятельность. После нескольких лет преподавания в университете Мюнхена Шелер был лишен поста и проживал в Берлине, издавая свои труды в качестве свободного исследователя; в этот период он обращается к феноменологической философии.

Поводом к возникновению феноменологического движения стало появление в 1900 и 1901 годах двух томов «Логических исследований» Гуссерля. Вскоре с новой философской программой знакомится обучавшийся в то время у Теодора Липпса в Мюнхене Адольф Райнах. Через несколько лет в Геттингене вокруг Райнаха складывается философский кружок, который станет центром феноменологического движения. Организующим манифестом

24. Ibid.

25. О значимости Шелера для интеллектуальной жизни Германии см.: *Куш М.* Победителю достается все: Философия жизни и триумф феноменологии // Логос. 2004. № 43(3). С. 167–200.

26. Здесь и далее биографические сведения о Шелере взяты из: Henckmann, W. (1998) *Max Scheler*, ss. 16–39. München: Verlag C.H. Beck.

геттингенских феноменологов было провозглашение новой философской техники (обратим внимание, что новшество виделось именно в методологических, а не доктринальных моментах, что избавляло феноменологию от претензий на выработку цельного учения); обновление познавательных стратегий требовалось в силу уверенности в том, что европейская наука, как и духовная жизнь в целом, находится в ситуации кризиса[27]. Эта идея отражена в первой публикации Райнаха «Вильям Джеймс и прагматизм»[28], где прагматизму противопоставляется феноменология; особо примечательно, что безразличный к вопросам религии Райнах сосредоточивается в своем рассмотрении на проблеме Бога в философии Джеймса и прямо связывает понятие Бога с принципом рационализма.

После 1910 года Шелер, не имевший в тот период профессорского места, но считавшийся современниками ярчайшим католическим мыслителем, регулярно выступал с лекциями в Геттингене. Многие его выступления воспринимались как свидетельство о христианской вере[29]. Религиозные проблемы затрагивались и в исследованиях Койре и Герринга[30].

Значительной вехой в истории религиозных обращений стала Первая мировая война. Психологии известен феномен связанного с фронтовым опытом переживания катарсиса и обретения новой системы осмысления действительности[31]. По-видимому, с подобным опытом связано пробуждение религиозного интереса у Дитриха фон Гильдебранда[32]. В условиях военной службы произошло и религиозное обращение Райнаха. Этот случай представляет особый интерес. Во-первых, своей интенсивностью: сохранявший доселе благожелательный нейтралитет в вопросах веры философ открывает абсолютное измерение в феномене божественного и предпринимает попытку систематически переработать результаты своих прошлых исследований в свете религиозной мысли.

27. См. напр.: *Райнах А.* О феноменологии // Собрание сочинений. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001. С. 329–335.

28. Reinach, A. (1989) “William James und der Pragmatismus”, in *Sämtliche Werke. Textkritische Ausgabe in 2 Bänden. Bd. I.*, ss. 45–50. München: Philosophia Verlag.

29. Beckmann, B. *Phänomenologie des religiösen Erlebnisses*, s. 158.

30. Ibid. S. 46.

31. Об этом см. напр: Lewin, K. (1917) “Kriegslandschaft”, *Zeitschrift für angewandte Psychologie* XII: 440–447; Jünger, E. (1980) “Der Kampf als inneres Erlebnis”, in *Sämtliche Werke. Bd. 7.* Stuttgart.

32. Beckmann, B. *Phänomenologie des religiösen Erlebnisses*, s. 46.

Во-вторых, осмысление религиозных переживаний задокументировано в черновых набросках к фундаментальному труду по философии религии, которые Райнах делал в период с ноября 1915-го по октябрь 1916 года[33]. Религиозно-философские фрагменты доступны в полном собрании сочинений Райнаха[34]. Содержание этих фрагментов проанализировано в исследовательской литературе, а нам принципиально важно указать лишь на то, что выстроенная в них феноменология религии исходит из описания религиозного переживания как опыта очевидности абсолютного измерения, которое бывает дано в различных актах и явлениях. Феноменологический анализ такого опыта обнаруживает особое пространство божественного, а единственным совершенным проявлением абсолютного в эмпирически известных актах является земное служение Христа. 9 апреля 1916 года, во время недолгого отпуска, Райнах вместе с супругой принял протестантское крещение, а 16 ноября следующего года погиб на фронте[35].

Примерно одновременно с религиозным обращением Райнаха начала интересоваться христианской духовностью Эдит Штайн. Семья, из которой происходила ученица и ассистентка Гуссерля, в отличие от упоминавшихся ранее случаев, придерживалась иудейских традиций; тем не менее в пятнадцать лет Штайн отошла от иудаизма и свои студенческие годы (изучала психологию в Бреслау в 1911–1913 гг.) называла временем «интеллектуального атеизма»[36], что напоминает юношеские настроения самого Гуссерля. С 1913 года Штайн принимает участие в феноменологическом движении, и, по-видимому, первой значимой для нее встречей с христианством были гостевые лекции Шелера (известны ее отзывы о важности этих лекций для знакомства с католичеством). Предположительно после 1915 года круг ее чтения составляют классические богословские источники, среди которых: труды Лютера, Новый Завет, книги Августина и Кьеркегора, а также Игнатия Лойолы и Терезы Авильской. Вместе с тем в жизни Штайн происходит чреда примечательных событий, что, по-видимому, и заставляет ее сообщить в письме Роману Ингардену, что

33. Ibid., s. 65.

34. Reinach, A. (1989) “Aufzeichnungen (1916/17)”, in *Sämtliche Werke. Textkritische Ausgabe in 2 Bänden. Bd. I,* ss. 589–611. München: Philosophia Verlag.

35. Beckmann, B. *Phänomenologie des religiösen Erlebnisses*, s. 71.

36. Ibid., s. 156. Излагаемые впоследствии сведения, кроме особо оговоренных случаев, почерпнуты из биографического раздела этого исследования: Beckmann, B. *Phänomenologie des religiösen Erlebnisses*, ss. 156–162.

она «на каждом углу» натыкается на религиозные переживания[37]. В качестве примера подобных переживаний Бэкман приводит описание путешествия во Франкфурт, где на Штайн сильное впечатление произвело появление в городском соборе торговки с рыночной корзиной, которая тотчас после недолгой тихой молитвы вернулась к своим обыденным занятиям. В эти годы частой собеседницей Штайн была верующая католичка Феломена Штайгер, с которой она много говорила о роли Святого Духа в жизни христианина. Вероятно, одним из наиболее сильных переживаний была встреча с вдовой Райнаха в 1918 году: Штайн описывала эту встречу как пример сверхъестественного доверия человека Богу и готовности принять волю провидения. К этому году Штайн принимает окончательное решение о переходе в католичество и сообщает друзьям о своем «христианском перерождении».

Связанные с религиозным пробуждением размышления были философски оформлены Штайн в труде «Свобода и благодать», работа над которым велась несколько лет (возможно, она началась сразу после знакомства с записками Райнаха в 1917 году) и завершилась в 1921 году. В основе ее философских изысканий лежит вопрос о способе действия божественной благодати в тварном мире, подчиненном естественным законам, неотъемлемой частью которого — и, следовательно, так же обусловленной природной необходимостью — является человек. Поставленный вопрос решается установлением духовной сферы, к которой принадлежит как Бог, так и человеческая душа (началом ее обнаружения в человеке является и рациональное познание, и этический императив свободного действия); в соответствии с присутствием божественного и человеческого измерений, в области духа «внутреннее» совпадает с «возвышенным», и это единство обусловливает специфику религиозной жизни.

По утверждению Бэкман, крещение Штайн откладывалось из-за несогласия на это ее семьи; Штайн была крещена лишь 1 января 1922 года.

В 1920–1921 годах курс лекций по феноменологии религии читал Мартин Хайдеггер[38]. Упомянуть этот факт стоит, поскольку разрабатываемые в лекциях идеи очевидным образом входят в дискуссионное пространство феноменологического движения.

37. Beckmann, B. (2014) “Einführung der Bearbeiter”, in Stein, E. *„Freiheit und Gnade“ und weitere Beiträge zu Phänomenologie und Ontologie (1917 bis 1917).* Edith Stein Gesamtausgabe. Bd. 9, s. XXVII. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

38. *Коначева С.* Бытие. Священное. Бог: Хайдеггер и философская теология XX века. М.: РГГУ, 2010. С. 32 и слл.

Уместным представляется также упомянуть более поздний доклад Хайдеггера о теологии как позитивной науке (1927): в нем, по утверждению Светланы Коначевой, религиозный горизонт жизни представлен диалектическим синтезом, преодолевающим дорелигиозную картину мира, не отменяя действительности последней в рамках профанного уровня[39]; это утверждение можно сопоставить с учением о благодати Штайн, где духовная свобода не отменяет продиктованного законами порядка вещей.

Хронологию религиозных обращений мы закончим упоминанием сотрудницы Штайн Ядвиги Конрад-Мартиус — их совместными усилиями было издано первое собрание трудов Райнаха в 1920 году[40]. В 1920-х годах поместье Конрад-Мартиус в Бергцауберне стало «обителью феноменологов», где собирались многие представители геттингенского круга. Происходя из протестантской семьи и будучи убежденно религиозной, Конрад-Мартиус стала крестной матерью Штайн; известно, что впоследствии она же убедила принять крещение другую представительницу феноменологического движения — Герду Вальтер[41].

Последним эпизодом истории станет отход от Католической церкви Шелера. К 1920-м годам он получил профессорское место в Кельне, где пережил очередную любовную драму, приведшую к заключению третьего брака в 1924 году. Многие исследователи связывают охлаждение приверженности Шелера католицизму с внутренними трудностями и свидетельство напряженной внутренней работы, вызванной утратой конфессиональной религиозности, усматривают в поздних трудах философа, где намечается новая для него система пантеистической онтологии[42]. В декабре 1923 года Шелер предпосылает своему сочинению «Христианство и общество» предисловие, где содержится следующий пассаж:

> Автору всегда было ясно, что в соответствии с полнотой богословия Римской Церкви он не мог назвать себя «верующим католиком» ни в какой из периодов своей жизни и своего становления (поскольку уже в книге «Формализм в этике...» он неутомимо оспаривал и отрицал представление о праведной божественной каре). И тем не менее, во время работы над этим сочинением он [автор] был гораздо

39. Там же. С. 76.

40. Beckmann, B. “Einführung der Bearbeiter”, s. XXVI.

41. Beckmann, B. *Phänomenologie des religiösen Erlebnisses*, s. 45.

42. Henckmann, W. *Max Scheler*, s. 31 ff.

> ближе к церковному сознанию, нежели сегодня. О степени и образе отстранения автора от системы вероучения (что проявляется уже в содержании и способе обоснования идеи Бога) в свое время будет свидетельствовать серия метафизических исследований — в том числе готовящийся к изданию второй том «О вечном в человеке». В то же время, если автора спросят, какое из религиозных или духовных объединений, еще могущих оказывать влияние на направление и образ развития общества, он сочтет наиболее действенным и благоприятным, он и сегодня не преминет ответить: христианская Церковь в той форме, которую она приобрела в римском католицизме. Те, кто усмотрят в этих двух утверждениях просто т. н. «противоречие», по нашему мнению, недооценивают сложность этого мира[43].

Комментируя отход Шелера от католичества, составитель хрестоматии по религиозной философии Германии замечает: «В этом проявляется глубокий трагизм духовной жизни Европы и в особенности ситуация интеллектуалов нашего времени. Уход Шелера был знаком того, что вслед за духовной весной теперь вовсе не обязательно следует плодотворная осень»[44].

3. Итог: обобщения и вопросы

Чтобы подытожить предпринятое рассмотрение, соотнесем сделанные на историко-философском материале наблюдения с выделенными выше аспектами теории обращения и высказанной гипотезой.

Во-первых, обращая внимание на экзистенциальный аспект религиозного обращения, трудно отказать в решающем значении случайным событиям в рассмотренных биографиях (как, к примеру, знакомство Гуссерля с Масариком, участие Райнаха в мировой войне или наблюдения Штайн во франкфуртском соборе). Утверждая фактическое наличие большого количества конверсий среди приверженцев феноменологической философии, невозможно при этом с однозначностью установить между ними причинно-следственную взаимосвязь. Это обстоятельство представляет серьезные трудности для теории коллективного обращения интеллектуалов.

43. Цит. по: Ibid., s. 30–31.

44. Wolff, P. (1949) “Einführung”, in *Christliche Philosophie in Deutschland. 1920 bis 1945. Ausgewählte Texte*, s. 12. 9–28. Regensburg: Joseph Habbel.

Переходя к социальному аспекту, мы обнаруживаем несоответствие нашего материала стандартным случаям связанной с конверсией ресоциализации. Создается впечатление, что главным образом принадлежность философской школе определяет социальный статус участников движения (ярким исключением здесь будет Шелер, в чьей биографии ключевую роль играли события личной жизни). Религиозная жизнь становится как бы частным путем каждого феноменолога.

При этом стоит признать правдоподобность предположения, что феноменологическая философия предрасполагала к пробуждению религиозного интереса[45]. В отношение идейного аспекта обращения стоит указать на значимость для феноменологов практики философского удивления и внимательной рефлексии над опытно воспринимаемыми очевидностями. Эккард Вольц-Готтвальд[46] сопоставляет такие познавательные практики со средневековым мистицизмом, а для нас оказывается в этой связи важна ориентация на «внутреннюю религиозность».

Еще одним любопытным примером переноса характеристик религиозного обращения на феноменологию будет эффект кризиса. Как говорилось выше, геттингенские философы были ведомы идеей преодоления через обновление философского мировоззрения провозглашенного ими же общекультурного кризиса. Причем техничность феноменологических методов позволяет предполагать, что конфликты субъективно-экзистенциального характера также предполагалось решать через философский праксис.

Только что сказанное еще раз объясняет, как принадлежность к интеллектуальному кругу могла приводить к конверсии: вероятно, феноменология провоцировала на религиозное осмысление случайных переживаний, и ответственной за механизм такого обусловливания была категория абсолютного. В рамках феноменологии религиозного переживания оформляются две стратегии обнаружения Абсолюта: Шелер следует логике онтологического доказательства, выводя идею Бога из мышления, а затем подчиняя цельность человеческой личности опыту иерофании; иным образом действует Райнах, усматривая потенциальное указание на область абсолютного в любом конечном акте, причем априорная очевидность абсолютного измерения позволяет включить

45. Beckmann, B. *Phänomenologie des religiösen Erlebnisses*, s. 42–46.

46. Wolz-Gottwald, E. (1999) *Transformation der Phänomenologie: zur Mystik bei Husserl und Heidegger*. Wien: Passagen Verlag.

в философию религии фигуру Христа как единственного актуального носителя потенциальной полноты. Если в первом случае религиозность понимается как естественная для человека, то во втором случае, как кажется, можно говорить о рациональном конструировании религиозного «домена», оформляющего выбивающиеся из общей картины мира переживания. Это наблюдение ценно тем, что позволяет поставить вопрос о теологических следствиях феноменологии религии и о ее влиянии на церковную доктрину. Этот вопрос должен быть решен в отдельном исследовании, но здесь его можно дополнить двумя частными предположениями: во-первых, интерес феноменологов к мистикам на фоне общего своеобразия феноменологической философии с большой долей вероятности осложнил Католической церкви программу борьбы с модернизмом посредством разработки неосхоластики. Во-вторых, конфессиональное разнообразие при обращении феноменологов на фоне описанных особенностей социализации заставляет предположить внутреннюю связь дискуссии о священном как сущностном феномене религии с экуменическими усилиями некоторых участников этой дискуссии.

Наконец, возвращаясь к гипотезе о религиозном обращении как своего рода эпифании, отметим, что рассмотренный эмпирический материал позволяет принять эту гипотезу к дальнейшей проработке. Пример участников феноменологического движения показывает механизм узнавания абсолютного в чреде событий, которая оказывается нерасторжимо связана с постигающими ее идейными установками. Именно в такой проблемной плоскости имеет смысл искать дальнейшие пути раскрытия связи феноменологической философии с пробуждением религиозного сознания. Для теорий конверсии в свою очередь значимо, что этот процесс можно описать как чудо узнавания абсолютного в конечном. По-видимому, избавиться от «чудесности» избранного предмета изучения можно только ценой решительного разведения идеального и эмпирического измерений вопроса, то есть посредством отказа от междисциплинарного обсуждения феномена религиозного обращения.

Библиография / References

Антонов К. От обыденного к священному: религиозное обращение и пути рационализации религии (феноменологические и психологические аспекты) // Психология религии: между теорией и эмпирикой. М.: ПСТГУ, 2015.

Ардашева Л. К вопросу о моделях и процессе религиозного обращения // Психология религии: между теорией и эмпирикой. М.: ПСТГУ, 2015.

Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М.: Московский философский фонд, 1995.

Гирц К. Религия как культурная система // *Гирц К.* Интерпретация культур. М.: РОССПЭН, 2004. С. 104–148.

Коначева С. Бытие. Священное. Бог: Хайдеггер и философская теология XX века. М.: РГГУ, 2010.

Куш М. Победителю достается все: Философия жизни и триумф феноменологии // Логос. М., 2004. № 43(3). С. 167–200.

Райнах А. О феноменологии // Собрание сочинений. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001. С. 327–350.

Эко У. Эпифания: от схоластики к символизму // Поэтики Джойса. СПб.: Симпозиум, 2006. С. 115–158.

Antonov, K. (2015) "Ot obydennogo k sviashchennomu: religioznoe obrashchenie i puti ratsionalizatsii religii (fenomenologicheskie i psixologicheskie aspekty)" ["From the ordinary to the holy: Religious conversion and ways of rationalizing religion (Phenomenological and Psychological Aspects)"], in *Psixologiia religii: mezhdu teoriei i ėmpirikoi*, pp. 75–86. M.: PSTGU.

Ardasheva, L. (2015) "K voprosu o modeliax i protsesse religioznogo obrashcheniia" ["On the question of models and process of religious conversion"], in *Psixologiia religii: mezhdu teoriei i ėmpirikoi*, pp. 87–106. M.: PSTGU.

Beckmann, B. (2003) *Phänomenologie des religiösen Erlebnisses*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Beckmann, B. (2014) "Einführung der Bearbeiter", in Stein, E. *„Freiheit und Gnade" und weitere Beiträge zu Phänomenologie und Ontologie (1917 bis 1917)*. Edith Stein Gesamtausgabe. Bd. 9. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Berger, P., Luckmann, T. (1995) *Sotsial'noe konstruirovanie real'nosti* [*The social construction of reality*]. M.: Moskovskii filosofskii fond.

Divjanović, K. (2015) "Konversionserlebnisse: Der Beginn eines neuen Lebens", in *Paulus als Philosoph. Das Ethos des Apostels vor dem Hintergrund antiker Populärphilosophie,* ss. 22–62. Münster: Aschendorff Verlag.

Eco, U. (2006) "Epifaniia: ot skholastiki k simvolizmu" ["Epiphany: From scholastics to symbolism"], in *Poėtiki Dzhoisa*, pp. 115–158. SPb.: Simpozium.

Geertz, C. (2004) "Religiia kak kul'turnaia sistema" ["Religion as a cultural system"], in *Interpretatsiia kul'tur*, pp. 104–148. M.: ROSSPĖN.

Gooren, H. (2010) *Religious Conversion and Disaffiliation: Tracing Patterns of Change in Faith Practices*. N.Y.: Palgrave Macmillan US.

Henckmann, W. (1998) *Max Scheler*. München: Verlag C.H. Beck.

Konacheva, S. (2010) *Bytie. Sviashchennoe. Bog: Khaidegger i filosofskaia teologiia XX veka* [*Being. The Holy. God. Heidegger and philosophical theology of the XX century*]. M.: RGGU.

Kusch, M. (2004) "Pobediteli dostaetsia vse: Filosofiia zhizni i triumf fenomenologii" ["Winner takes all: Lebensphilosophie and the triumph of phenomenology"]? *Logos* 43(3): 167–200.

Lofland, J., Stark, R. (1965) "Becoming a World-saver: A Theory of Conversion to a Deviant Perspective", *American Sociological Review* 30(6): 862–875.

Paloutzian, R.F. (2005) “Religious Conversion and Spiritual Transformation: A Meaning-System Analysis”, in *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, pp. 331–347. N.Y.: Guilford Press.

Reinach, A. (1989) “Aufzeichnungen (1916/17)”, in *Sämtliche Werke. Textkritische Ausgabe in 2 Bänden. Bd. I,* S. 589–611. München: Philosophia Verlag.

Reinach, A. (1989) “William James und der Pragmatismus”, in *Sämtliche Werke. Textkritische Ausgabe in 2 Bänden. Bd. I.*, ss. 45–50. München: Philosophia Verlag.

Reinach, A. (2001) “O fenomenologii” [“On phenomenology”], in *Sobranie sochinenii*, pp. 327–350. M.: Dom intellektual′noi knigi.

Schweighofer, A. (2015) *Religiöse Sucher in der Moderne: Konversionen vom Judentum zum Protestantismus in Wien um 1900*. Berlin: De Gruyter.

Spiegelberg, H. (19601) “Phenomenology and Conversion”, in *The Phenomenological Movement*, pp. 173ff. Dordrecht.

Vidal, J. (1972) “Phénoménologie et Conversions”, *Archive de Philosophie* 35: 209–243.

Wolff, P. (1949) “Einführung”, in *Christliche Philosophie in Deutschland. 1920 bis 1945. Ausgewählte Texte*, ss. 9–28. Regensburg: Joseph Habbel.

Wolz-Gottwald, E. (1999) *Transformation der Phänomenologie: zur Mystik bei Husserl und Heidegger*. Wien: Passagen Verlag.

Тимур Мухтасаров

Храм в городском социальном пространстве: типология научных подходов

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-276-298

Timur Mukhtasarov

Academic Approaches in the Study of Church Buildings in Urban Space: A Typology

Timur Mukhtasarov — SS Cyril and Methodius Institute of Post-Graduate and Doctoral Studies, Russian Orthodox Church (Moscow, Russia). gs-timur@list.ru

This article is devoted to an analysis of scholarly literature dealing with church buildings in contemporary urban space, both outside and inside Russia. Five analytical approaches were defined: historical, sociological, spatial, theological, and economic. In the historical approach, a church building is taken by itself, with no active relation to the social environment. In the sociological approach, the social processes around the church become central. The theological approach is similar, but here the focus is on the spiritual dimension of church activities. Spatial characteristics of the church building and its environment are central for the approach we call spatial. The last approach deals with the church economy as a part of urban economic life. The presence of a church is an absolute necessity for Christians, and research into temple-like structures must be complex and combine all various approaches.

Keywords: church, temple, church building, city, urban space.

Здания православного храма выделяется в современном городе и своим внешним видом, и своим назначением. Само по себе оно являются уникальным, примечательным сооружением на общем фоне, меткой, которая характеризует религиозную и культурную идентичность в современном мире[1]. В нем

1. Spasojević, M., Milojević, M. (2014) "New Churches in the Cities of Serbia and Site Selection for their Construction", *Prace Geograficzne*, Zeszyt 137, p. 39. Instytut Geografii I Gospodarki Przestrzennej Uj Kraków.

Мухтасаров Т. Храм в городском социальном пространстве: типология научных подходов // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2017. №4. С. 276–298.
Mukhtasarov, T. (2017) "Academic Approaches in the Study of Church Buildings in Urban Space: A Typology", *Gosudarstvo, religiia, tserkov' v Rossii i za rubezhom* 35(4): 276–298.

воплощена историческая память — связь с прошлым и надежда на будущее[2]. Естественным образом оно вызывает интерес исследователей в различных областях научного знания. Во второй половине XX в. росло число публикаций, затрагивающих тем или иным образом церковные сооружения, при этом не всегда собственно сооружение находилось в центре внимания исследования, часто оно играло вспомогательную роль, например, как обозначение местоположения общины. Большинство исследований проводились за рубежом. В России, в силу исторических причин, подобные труды начали появляться только в 1990-е годы.

Об интересе к исследованиям церкви в городском пространстве говорит факт выхода трехтомной работы «Города и церкви: международная библиография»[3]. Это библиография исследований городских церквей, единственный труд такого масштаба. В нем отображено, как сопутствующие урбанизации процессы — социальные конфликты, расовая напряженность, бедность — влияли на христианство с 1800 по 1990 гг. Исследование разделено на исторические периоды. В каждом периоде приведены ключевые факторы, события их хронология. Приводятся основные работы в хронологическом порядке, касающиеся деятельности церкви в городе. Работа затрагивает в основном североамериканские города, но также приведены особо значимые работы по другим странам.

В данном обзоре не ставится задача дать исчерпывающую картину относительно исследований храмов, деятельности церкви, так как число таких работ очень большое и круг рассматриваемых вопросов чрезвычайно обширен. Здесь хотелось бы показать современные подходы к изучению церковных зданий, возникающих вокруг них социальных отношений, то, как они встроены в городское пространство, какой аспект их существования или деятельности, связанной с ними, интересует авторов. Притом ограничиться только теми исследованиями, где фигурирует здание церкви или упоминается территория, где находится церковь — местная община, район, город, то есть в той или иной степени присутствует храм как материальный объект. В рассмотренных работах можно обозначить несколько подходов: исто-

2. Clark, J. (2007) "'This Special Shell': The Church Building and the Embodiment of Memory", *Journal of Religious History* 31(1): 60.

3. Hartley, L.H. (1992) *Cities and Churches: an International Bibliography*. American Theological Library Association and Scarecrow Press.

рический, социологический, пространственный, теологический, экономический. Данная классификация сделана на основании предметов изучения, исследуемых в статьях, того, чему посвящена работа — какой непосредственный аспект существования церковного здания интересует исследователя.

Исторический подход

Исторический подход может включать в себя несколько направлений. В первую очередь это исследования по истории архитектуры[4], истории искусств[5], где здание храма рассматривается как отдельный, самостоятельный элемент, безотносительно среды, пространства в котором он находится, социальных аспектов данного места. Могут упоминаться только исторический контекст его возведения и характерные моменты его истории. Объединяет эти направления интерес авторов непосредственно к зданию как материальному объекту и как произведению архитектуры в исторической перспективе. Это либо какой-то период времени, либо все время существования здания с момента его возникновения.

Кроме этого, в конце XX века стали появляться исторические работы другого плана. Они характеризуются «применением комплексного подхода к исследованию ... истории храмов»[6]. Как правило, это детальное историческое исследование, чаще отдельных, реже нескольких сооружений. В них дается всестороннее описание истории создания, личностей строителей, характеристики социальной среды во время создания и в основные периоды времени, возможных трансформаций, преобразований. Рассматриваются и анализируются аспекты социальной и культурной сторон деятельности общины, их трансформация во времени. Так, в работе Т.А. Рутман, кроме публичных религиозных событий (приходские праздники, крестные ходы), в которых принимают

4. *Туманик А.Г.* Русский православный кафедральный храм второй половины XIX века (на примере архитектуры крупнейших православных храмов Сибири). Диссертация на соискание ученой степени доктора исторических наук. Улан-Удэ, 2002.
5. *Казарян Г.В.* Храм в Гандзасаре. Архитектура и рельефы. Диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. Москва, 2010.
6. *Рутман Т.А.* Храм в историко-культурной среде русского города: Церкви Ильи Пророка и Иоанна Предтечи в Ярославле. Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук. Ярославль, 2002.

участие только верующие люди, отмечаются социокультурные функции храмов: «организация начального образования, оздоровление нравственного климата, помощь неимущим и больным, организация культурного досуга, ... издание журнала»[7]. В исследовании церкви *Riverside* в Нью-Йорке уделяется внимание социальным изменениям, культурным преобразованиям городской среды, также связанным с деятельностью общины[8]. В работе, посвященной храмам города Торонто[9], отмечалось уменьшение числа церковных зданий в городе — храмы либо разрушались, так как место было нужно для строительства иных зданий, либо они переоборудовались, перестраивались под иные нужды, в частности, производственные. Это было вызвано не только общей тенденцией секуляризации, но конкретным изменением экономической и культурной жизни людей в данном месте, продолжающимся процессом урбанизации, вследствие чего люди сделали соответствующий выбор — отказались от религиозных сооружений в пользу экономических объектов. В пригороде того же города отмечалась иная картина.

В работе, посвященной строительству церквей в Лондоне, обустройству храмов, богослужению в период царствования в Англии Якова I (начало XVII в.), отмечается влияние настроений в обществе, религиозного сознания на облик материального здания храма, его «физической структуры» [10].

Таким образом, исследователи в области истории обращают внимание на важность социальных аспектов, социальной среды, пространства города, того, где расположен объект исследования, учитывают «сложную систему взаимовлияния храма и города»[11].

Социологический подход

В рамках подхода, который можно назвать «социологическим», рассматривается не здание храма, как таковое, а деятельность,

7. Там же. С. 4.
8. Paris, P., Cook, J., Hudnut-Beumler, J., et.al. (eds) (2004) *The History of The Riverside Church in The City Of New York*. New York: University Press.
9. Caulfield, J. (1995) "The Growth of the Industrial City and Inner Toronto's Vanished Church Building", *Urban History Review / Revue d'histoire urbaine* 23(2): 3–19.
10. Merritt, J.F. (1998) "Puritans, Laudians, and the Phenomenon of Church-Building in Jacobean London", *The Historical Journal* 41(4): 935–960.
11. *Рутман Т.А.* Храм в историко-культурной среде русского города: Церкви Ильи Пророка и Иоанна Предтечи в Ярославле. С. 7.

процессы, связанные с храмом, а именно, богослужебная и социальная деятельность. Они рассматривают церковь с точки зрения её участия в социальных процессах в обществе, вовлеченности в них. Внимание уделяется социальному аспекту существования прихода и сопутствующим процессам, которые являются внешними по отношению к церкви.

(а) Богослужебная деятельность церкви

В данных исследованиях говориться о важности, значимости храма, как места совершения богослужения, сакральных действий для верующих. С одной стороны, богослужебная деятельность, сакральная жизнь церкви является внутренним процессом, но в данном случае исследования посвящены только внешним аспектам богослужения, безотносительно его содержания, церковной проповеди, взглядов и позиций церкви по различным общественно значимым вопросам. Не принимается во внимание, как именно церковь влияет на мировоззренческие установки ее членов. В работах учитывается внешний фактор богослужебной деятельности, то есть здание храма рассматривается как значимое социальное место, точка притяжения для людей в их ежедневной, «мирской» жизни. Например, постоянные члены приходов включают в свой распорядок регулярное посещение храмов. Невоцерковленные (те, кто считает себя верующим, но не посещает богослужения) приходят только во время значимых событий в их жизни. Неверующие люди зачастую ведут себя более сдержанно в непосредственной близости с храмом. Даже в отсутствии храмов, культовых сооружений и при наличии прямых или скрытых запретов на участие в богослужении, как это было, например, в советское время, люди все равно находили возможность совершать богослужения; встречались даже случаи увеличения числа верующих после закрытия храмов[12], увеличение интереса к религии у молодежи, что воспринималось, возможно, как форма протеста; использовались новые способы передачи информации религиозного содержания — записи на магнитную ленту на бытовом магнитофоне. Интерес к религии вызывало и исполнение произ-

12. *Жук С.* Религиозные практики, повседневная религиозность и западная массовая культура в закрытом городе Днепропетровске в послесталинское время (1960–1984 гг.) // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2012. №30(3-4). С. 349–379.

ведений с христианскими сюжетами известными артистами того времени[13].

Жители не противостояли власти напрямую, но старались обойти требования властей, «перехитрить» их и сохранить религиозное пространство. В нехристианской среде Китая были сходные примеры: например, храмы переименовывали в честь официально признанного Конфуция, а внутри оставлялись старые божества. Переформатировав свои религиозные обряды, верующие встроили их в изменённое городское пространство и адаптировали свои ценности к новым политическим условиям[14].

Показательным является пример города Магнитогорска[15]. Этот город строился в советское время на пустом месте, и предполагалось, что это даст возможность оторвать людей от прежних традиций, привычек, создать человека нового типа — «*человека советского*», безрелигиозного, так как здесь формировалась новая городская среда, в которой не было места храмам и иным привычным сооружениям. Вместо них появлялись новые типы зданий — дома культуры, клубы, кинотеатры. Вводились новые праздники, по времени они целенаправленно совпадали с религиозными, чтобы заменить последние. Человек оказывался оторванным от своего прошлого, от привычного пространства, среды. В этом случае люди изыскивали возможность проводить религиозные обряды в землянках или у себя дома, или же находили отдаленный храм, иногда расположенный на расстоянии более чем двадцати километрах, причем в условиях, когда общественного транспорта практически не существовало (1930-е годы). Важную роль играла семья, так как часто только родители могли сообщить основы вероучения детям, родившимся на новом месте, в новой среде, на фоне активной антирелигиозной пропаганды в школе и внешкольных организациях.

В данных и аналогичных им работах важным является факт, что люди не мыслили свою жизнь без богослужения и без храмов и даже в период гонений всеми способами стремились вести религиозную жизнь, участвовать в богослужениях, проводить религиозные обряды. После смены коммунистических прави-

13. Там же.

14. Shuk-Wah, P. (2008) “Religion, Modernity, and Urban Space: The City God Temple in Republican Guangzhou”, *Modern China* 34(2): 247–275.

15. *Макарова Н.* «Город без церквей»: религиозность в Магнитогорске в 1930-е годы // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2012. №30(3-4). С. 158–180.

тельств в странах бывшего СССР и Восточной Европе началось быстрое восстановление и строительство новых храмов. Но темпы восстановления, число открывающихся храмов не удовлетворяет потребностям верующих. Так в России общая вместимость православных храмов меньше принятого показателя — 10% от числа регулярно посещающих храмы по данным социологических опросов[16]. По этой причине под храмы стали приспосабливать существующие сооружения, чтобы верующие могли прийти, поучаствовать в общественной службе. В некоторых регионах страны доля таких приспособленных храмов достигает 30% от общего числа[17].

(б) Социальное служение

Наибольшее число исследований посвящено непосредственно социальному аспекту работы церкви, ее внебогослужебной деятельности в той сфере, которую принято обозначать как социальная работа или социальное служение. Причина этого заключается, по-видимому, в том, что именно этот аспект является самым заметным для общества в целом, в том числе, для неверующих или не воцерковленных людей. Темы исследований самые разнообразные, начиная от частных случаев деятельности отдельных приходов до влияния на уровне регионов.

На уровне приходов большое внимание уделяется работе церкви, направленной на уменьшение последствий социального и экономического неравенства, социальной напряженности. Это деятельность приходов в бедных районах, в так называемом внутреннем городе (*inner city*). Такая работа является традиционной

16. См. нормы в: СП 31-103-99. Свод правил по проектированию и строительству. Здания, сооружения и комплексы православных храмов. Приложение Г. Госстрой России. Москва. 2000. См. расчеты в: *Бердинский М.В.* Приспособление существующих сооружений под православный храм. Диссертация на соискание ученой степени кандидата архитектуры. Москва, 2009. С. 7. По данным ВЦИОМ, число регулярно посещающих храм составляет 10-12% от числа опрошенных (https://wciom.ru/index.php?id=238&uid=3769, доступ от 20.12.2016), число регулярно приступающих к таинствам составляет 7% (https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=13385, дата обращения 20.12.2016). Согласно Приложения Г СП 31-103-99 (см. выше), для укрупненных расчетов вместимости храмов рекомендуется принимать показатель «7,5 человек на 1000 жителей этой группы, проживающих в зоне обслуживания», это 10% от числа регулярно приступающих к таинствам, что недостаточно.

17. ВЦИОМ, там же (см. прим.16).

для церкви и привычной, ожидаемой со стороны общества[18], так как она существовала с момента основания христианства и его богословское обоснование изложено в Евангелии[19]. Помощь оказывается, по возможности, всем слоям населения — от детей до пожилых людей. Значительное внимание уделяется образовательным программам, как осуществляемым непосредственно приходами, так и сотрудничеству в этой области со светскими школами[20], так как качество образования в бедных районах невысокое и многие молодые люди, не имея возможности получить достаточное образование и найти работу, вынуждены идти на нарушение закона. Изучался вопрос, как церковь способствует социально-экономическому развитию и успеху молодых людей, их способности встроиться в существующую экономическую систему[21]. Предпринимались попытки не только сгладить последствия социально-экономической дифференциации общества на уровне местных общин, но нивелировать сами причины такого положения людей, путем реализации общегородских программ, с участием многих приходов и общественных организаций[22].

Одним из способов улучшения качества жизни и противодействия последствиям социального неравенства рассматривается социальный капитал: «социальный капитал, сети социальной поддержки имеют важное значение для улучшения качества жизни людей»[23]. Одиночество, ощущение оторванности от общества, чувство незащищенности оказывают негативное воздействие на человека. Церковь предоставляет возможность для общения, взаимной поддержки, призывает людей более активно

18. Ballard, P. (2005) "The Church at the Centre of the City", *The Expository Times* 116(8): 253–258.

19. Лк.14: 12-14; Мф.25: 31-40.

20. Purdy, N., Meneely, H. (2015) "Good News for the Poor? A Case Study of Church and School Collaboration in Inner-City Belfast", *Pastoral Care in Education* 33(3): 147–153.

21. Cook, K.V. (2000) ""You Have to Have Somebody Watching Your Back, and If That's God, Then That's Mighty Big": The Church's Role in the Resilience of Inner-City Youth", *Adolescence* 35(140): 717–730.

22. Bishop Anthony Pilla (1996) "The Moral Implications of Regional Sprawl: the Cleveland Catholic Diocese's Church in the City Vision and Process", *National Civic Review* 85(2): 49–52.

23. *Забаев И., Орешина Д., Пруцкова Е.* Социальный капитал русского православия в начале XXI в.: исследование с помощью методов социально-сетевого анализа // Государство, Религия, Церковь в России и за рубежом. 2014. №32(1). С.41.

участвовать в жизни общества, государства[24]. При этом положительное воздействие от взаимодействия получают не только те, кому помогают, но также и те, кто оказывает помощь; так или иначе, «религия ... может являться фактором, увеличивающим социальный капитал»[25].

Социальная деятельность церкви, касающаяся насущных проблем общества, зачастую рассматривается как необходимый аспект существования церкви, без которой община не мыслит своей жизни. Ее называют «литургия после литургии»[26]. При этом она часто рассматривается как форма проповеди христианства, способ привлечения новых членов в общину. Соответственно, это способ образования новых общин и расширения и сохранения существующих. Один из взглядов на внебогослужебную деятельность состоит в том, что церковь должна учитывать особенности местного сообщества, чтобы эффективно служить для его блага. Особенности общественной жизни влияют и формируют черты церковной жизни и миссии[27].

В силу огромного разнообразия форм социальной, внебогослужебной деятельности, исследователи предпринимали попытки классифицировать церкви, общины по этому критерию. Например, в период с 1945 по 1960 было проведено исследование в 700 городах США[28]. Один из выводов по результатам изучения состоял именно в том, что задача классификации крайне сложна, однако была предпринята попытка сделать такую типологию для протестантских церквей. Кратко можно выделить два аспекта этой типологии. Первый способ классификации — это классификация относительно различных социокультурных условий, в которых существует приход и в соответствии с которыми он ведет социальную работу. Здесь выделяются два варианта. Первый характеризуется тем, что прихожане данных церквей живут в раз-

24. Alex-Assensoh, Y., Assensoh, A.B. (2001) “Inner-City Context, Church Attendance, and African-American Political Participation”, *The Journal of Politics* 63(3): 886–901.

25. *Забаев И., Орешина Д., Пруцкова Е.* Социальный капитал русского православия в начале XXI в.: исследование с помощью методов социально-сетевого анализа. С. 64

26. Yun, J. (2012) “Building the Local Church in South Korea Through a Needs-oriented Diaconal Ministry”, *HTS Teologiese Studies/Theological Studies* 68(2), #Art. 1193, p. 2.

27. Ibid., p. 4.

28. Shippey, F.A. (1960) “The Variety of City Churches”, *Review of Religious Research* 2(1): 8–19.

личных местах города, в том числе и на большом удалении. Общей для них является принадлежность к одной или близким социальным группам, у них схожий доход, образование, социальное положение. Чтобы находится в храме с людьми своего круга или из близкой социальной группы, они согласны проделывать большой путь до церкви. Прихожане приходов второго типа проживают сравнительно компактно на небольшом удалении. В каждом из этих типов можно также выделить подтипы, и в результате количество вариантов оказалось довольно велико. Второй способ классификации включал попытку учесть требования религиозных лидеров, чтобы классификация отражала дополнительно и особенности *учения* данного направления (церкви, деноминации). В результате количество вариантов становится столь велико, что практически теряется из виду собственно социальный аспект жизни общины.

Пространственный подход

При использовании того, что можно назвать пространственным подходом, учитываются различные пространственные характеристики зданий храмов. Условно их можно разделить на «внешние факторы» и собственно здание храма. Внешние факторы — это характеристики района расположения храма (социальный, демографический, экономический состав населения, удаленность от центра, тип и назначение застройки), расположение храма относительно других сооружений, особенности строений, соседствующих с храмом. Иными словами, все это можно назвать характеристиками среды, окружающего городского пространства. Непосредственно здание храма — это черты и особенности самого храмового сооружения: внешний вид, форма, организация внутреннего пространства. Пространственные характеристики, как внешние, так и внутренние, могут либо только приниматься во внимание и учитываться как второстепенные свойства сооружения при изучении явлений, связанных с приходом, церковью (в основном это социальная деятельность), так и быть непосредственно предметом исследования.

(а) Храм в городском пространстве

В работах, рассматривающих храм в городской среде, учитываются внешние по отношению к зданию пространственные характеристики: район расположения религиозного сооружения и его

особенности, окружающий ландшафт, строения и прочее. Здание храма в какой-то степени рассматривается как отдельный пространственный объект. Эти факторы рассматриваются как дополнительные, принимаются во внимание, учитываются в процессе изучения деятельности прихода, социальных процессов в районе расположения здания храма.

Одно из первых масштабных исследований, учитывающих расположение храмов, было проведено в Северной Америке в 1920-1930 годы и было посвящено вопросу успешности протестантских приходов с целью дать практические рекомендации для руководства церквей по укреплению существующих и созданию новых общин[29]. В качестве критерия успешности использовалось число прихожан. В работе было исследовано 970 протестантских приходов из 47 деноминаций в 16 городах. Целью исследования было практическое обоснование тезиса, что приход зависит от городской среды, места его расположения. Гипотеза состояла в том, что в бедных и неблагополучных районах группировались слабые, угасающие приходы, а в благополучных районах — процветающие. В основном эта гипотеза подтвердилась, но часть приходов, примерно 12-13%, не укладывались в эти рамки. Автор называет такие приходы *non-modal*. Притом это действительно как для успешных, так и для неуспешных приходов — в благополучных районах есть неуспешные приходы (*sub-modal*), в неблагополучных районах есть успешные, процветающие приходы (*super-modal*). Последние автор делит на два типа — независящие от окружения и те, кто стремиться удовлетворить потребности людей, проживающих в данном районе. Путем сравнения с обычными (*modal*) приходами, автор выделяет следующие характеристики для *sub-modal* приходов: низкую приспособляемость, низкую групповую солидарность, конкуренцию, недостаток финансовых ресурсов, недостаток лидеров. И наоборот, для *super-modal* приходов: приспособляемость, групповая солидарность, хорошее помещение или новое оборудование, многообразные социальные программы или хорошо развитая одна программа, хорошее финансирование.

Эта гипотеза использовалась в дальнейшем, например, в исследовании 1970-1980-х годов[30]. Но здесь рассматривается не про-

29. Sanderson, R. (1932) *The Strategy of City Church Planning*. New York: The Institute of Social and Religious Research.

30. Hadaway, C.K. (1982) “Church Growth (And Decline) in a Southern City”, *Review of Religious Research* 23(4): 372–386.

сто изменение числа прихожан, но исследуются причины таких процессов, изучается территория, район расположения храма. В центре внимания опять же протестантская деноминация. Показано, что приход, его жизнь, благополучие, зависит от окружающей среды (район, социальный состав населения). Причина этого в консервативности церкви, ее укорененности в местном сообществе.

В другом исследовании подобного типа, в котором характеристика церкви рассматривается как зависимая от места положения в городе, приходы классифицируются в соответствии с районом расположения[31]. Предполагается, что в каждом районе у церкви есть свои специфические возможности и проблемы, с которыми она сталкивается. В качестве первостепенных характеристик, как говорилось выше, принимаются социальные, экономические и иные особенности деятельности приходов, а пространственный параметр принадлежности к определенному району выступает в качестве второстепенного. Выделяются шесть типов: центр (*downtown*), старая жилая зона, новая жилая зона, иноязычные, негритянские, а также отдельно выделенную «экономическую» группу приходов, для которых экономические проблемы и задачи, проблемы поиска средств к существованию являются первоочередными. Этот подход развивался и далее. Например, применялся подход на основе концентрических зон — по удаленности от центра города[32]. Здесь выделялись пять зон: опять же центр (*downtown*), переходная зона, районы проживания рабочих, спальные районы (более благополучные, чем предыдущие), пригород. Каждая зона образует свой тип прихода.

Если в странах Запада проблемой для церкви является уменьшение числа верующих, снижение числа прихожан и закрытие церквей вследствие этого, то в странах постсоветского пространства стала остро ощущаться нехватка церковных зданий. В период после 1990 года началось не только активное восстановление старых, разрушенных храмов, но и строительство новых[33], так как численность городского населения значительно возрос-

31. Sears, C.H. (1936) *City Man*. New York and London: Harper & Bros.

32. Leiffer, M.H. (1955) *The Effective City Church*. Abingdon Press.

33. За 25 лет религиозного возрождения Русской православной церковью в России и по всему миру было построено 25 тысяч новых храмов. Новые православные храмы России. 1990–2010-е гг. Фотообзор. http://www.pravoslavie.ru/63345.html. Дата обращения 14.11.2016. (Здесь учитываются как храмы, возведенные на месте снесённых после 1917 года, так и построенные на новом месте).

ла по сравнению с началом XX века, а количество храмов, наоборот, уменьшалось и новые храмы не возводились. Возник вопрос оптимального выбора места размещения новых храмов. Например, используется принцип шаговой доступности до здания церкви — как правило, примерно 15 минут. При этом вместимость храма рассчитывается исходя из числа верующих, регулярно посещающих богослужения, согласно социологическим исследованиям[34]. Этот подход аналогичен принципу выбора места для строительства начальных школ, газовых распределительных станций или банковских отделений[35]. Городские власти исходили из того, что удовлетворение религиозных потребностей — одна из функций города, и ее выполнение значимо не только для верующих, но для города в целом. Кроме того, храмы являются не только объектами паломничества или религиозного туризма, но и частью национального своеобразия страны, влияют на становление культурной идентичности[36].

Есть работы, в которых делается попытка оценить связь между церквями и городским пространством[37]. Применяется так называемый экологический подход[38], когда религиозная конгрегация (община, приход) рассматривается как один из социальных институтов, которые формируются и действуют в обществе — в политике, экономике, культуре. Конгрегация анализируется как взаимодействующая с другими единицами общества — людьми, организациями, культурами. Пространство рассматривается как физическое — здание в собственности церкви. Физическое место молитвы (храм) важно для верующих. Безопасность места молитвы равна владению местом, пространством. Церковь даёт людям религиозное «чувство дома». Социальное пространство формируется внутри физического.

34. Spasojević, M., Milojević, M. “New Churches in the Cities of Serbia and Site Selection for their Construction”, p. 46.

35. Hong Zhaohui, Yan Jiamin, Cao Lu (2014) “Spatial and Statistical Perspectives on the Protestant Church Shortage in China: Case Studies In Hangzhou, Zhengzhou, Hefei And Fuzhou Cities”, *Journal Of Third World Studies* XXXI(1): 97.

36. Spasojević, M., Milojević, M. “New Churches in the Cities of Serbia and Site Selection for Their Construction”, p. 48.

37. Pae, Keun-Joo C. (2008) “Negotiated or Negotiating Spaces”, *Crosscurrents* 58(3): 456–474.

38. Eiesland, N., Warner, R.S. (1998) “Ecology: Seeing the Congregation in Context”, in N. Ammerman, C. Jackson, C. Dudley, W. McKinney (eds) *Studying Congregations: A New Handbook*, pp. 40–77. Nashville, TN: Abingdon Press.

(б) Здание храма и его социальные функции

В эту категорию отнесены работы, посвящённые непосредственно пространству религиозных сооружений, внешней и внутренней форме зданий, их влиянию на человека, окружающее пространство. Здесь пространственные характеристики являются первостепенными, они становятся объектом внимания и изучения. Это, прежде всего, исследования в области архитектуры. В таких работах, как правило, рассматривается некий аспект взаимодействия здания и пространства, человека. Например, исследуется, насколько здание церкви соответствует своей функции, насколько посетители удовлетворены внутренней атмосферой, соответствует ли она молитвенному состоянию верующего[39]. Здание храма воспринимается рационально, оценивается «потребителем» с точки зрения выполнения своих функций и соответствия его потребностям.

Неслучайно в Северной Америке возник такой тип зданий протестантских церквей, как «мегацеркви»[40]. Это сооружения вместимостью несколько тысяч человек. Они функционально приспособлены для собрания большого количества людей, поэтому внешне они напоминают концертный зал или торговый центр. Традиционное здание храма устроено также функционально, но оно возведено для выполнения главной задачи храма — богослужения и особенно богослужения литургии. Оно воплощает в себе, в своей форме, теологические представления, христианский символизм. Это богословие в архитектуре. В отсутствие Евхаристии,

> «мегацерковь» — это только функционализм собраний... мегацерковь представляет собой христианское выражение американской поп-культуры. Со своей территорией, сильно похожей на торговые моллы и штаб-квартиры корпораций, она настойчиво предлагается своими сторонниками как радикально новая модель церкви, которая демонстрирует новый архитектурный язык американского

39. Shin Jung-Hye, Miller, S. (2014) “Audio–Visual Environment and the Religious Experiences in Green Church Buildings: A Cross-Case Study”, *Journal of Interior Design* 39(3): 1–24.

40. Nelson, L.P. (2007) “Placing the Sacred: Reflections on Contemporary American Church Architecture”, *Colloquium: Music, Worship, Arts. Yale Institute Of Sacred Music*, 4. [https://ism.yale.edu/sites/default/files/files/Placing%20the%20Sacred.pdf, accessed on 14.11.2017].

> евангелизма... По словам одного из пасторов мегацеркви, «мы хотели бы заниматься тем, что значит быть здесь, прямо здесь и сейчас, а не тем, что будет в потустороннем мире». Вполне осознанный результат — это архитектура, которая обращена к будничной, каждодневной жизни американского пригорода[41].

В мегацеркви, кроме собственно церковных учреждений, ведущих внебогослужебную деятельность, обычно располагаются и светские заведения сферы обслуживания — кафе и рестораны, торговые павильоны. В таком здании нет никаких отсылок к сверхъестественному, божественному.

Если в подобном сооружении, которое выглядит как абсолютно «мирское», размещение светских организаций не вызывает сопротивления, то вопрос использования традиционных зданий церкви аналогичным образом вызывал дискуссии. Сторонники такого использования утверждали, что жизнь представляет собой нечто единое, и в освященном здании храма это единство проявляется; поэтому, используя часть здания для других целей, церковь тем самым освящает эти цели, определенные виды деятельности[42].

Но при этом, однако, возникают опасения, что такая многофункциональность приглушит значимость здания храма как такового, приглушит собственно религиозное назначение церкви[43]. Как отмечается в исследованиях, в церкви укоренены религиозная, общинная, частная и общественная память, и они гармонично сочетаются в действующем храме[44]. Здание храма несет в себе историческое и смысловое значение, даже если здание пустует. Оно воплощает религиозную память, напоминает сообществу и общине о религиозных заветах, заповедях. Это коллективная память о духовном. Вид храма, уникальный в пространстве и времени, это символ христианства в современном городе, он напоминает отдельному человеку о цели христианства, напоминает сообществу о существовании христианства. В работах говорится о значении традиционного христианского храма и его влиянии,

41. Там же, перевод мой, p.1.
42. Rhome, H.C. (1970) "The Secular Use of Church Buildings. By J. G. Davis. New York: The Seabury Press, 1968. 305 pp", *Journal of Church and State* 12(2): 344.
43. Clark, J. "This Special Shell": The Church Building and the Embodiment of Memory", p. 77.
44. Ibid., p. 59.

даже в случае его закрытия, когда в здании ничего не происходит. Отказ от храма приводит к определенной дестабилизации в обществе, поскольку храм, его символика оказывают воздействие на общество: «Храмовые символы не только дают представления о сущности человека, его месте и роли в мире, о его связи с Богом, но и регламентируют в духовно-нравственном срезе отношения между людьми в обществе»[45].

Теологический подход

Необходимо сказать о теологическом подходе. Здесь предметом внимания является внутренняя, богослужебная жизнь церкви. Если в рамках социологического подхода церковь рассматривается как общественная организация, которая занимается социальной деятельностью, то здесь церковь предстает, прежде всего, как религиозная организация, и предметом изучения является теологическое осмысление деятельности церкви в городской среде.

Этому вопросу уделяется значительное внимание в протестантских церквях. Англиканская церковь проводила специальные исследования по данной теме[46]. В итоговом документе обозначены основные вызовы современного общества и то, как церковь может и должна на них реагировать. Основной вывод: нельзя считать церковь отделенной от мира; нельзя полагать, что существует освящённая церковь с чистыми людьми и, за церковной оградой, больной, заражённый мир с больными людьми. Евхаристическая жизнь невозможна, если мы не принимаем, что скорби и радости мира — это и наши скорби и радости. Также недопустимо считать церковь единственным местом божественной благодати в земном мире, но весь мир является таковым. Церковь ответственна за весь город, который находится в эпицентре процессов урбанизации и где последствия этих процессов — религиозные и социальные противоречия — проявляются наиболее ярко.

Центральной темой являются социальные различия: одной из характеристик города стало противоречие между богатством

45. *Локонова Е.Л.* Храм как культурно-символический текст (на примере православного Храма). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Ростов-на-Дону. 2008. С. 8-9.

46. *Faith in the City. A Call for Action by Church and Nation* (1985). Church House, Dean's Yard London: Church House Publishing.

и бедностью, успехом и экономической зависимостью[47]. С одной стороны, богатые сити-центры и даун-тауны, с другой — фавелы и другие трущобы[48]. Трущобы — это не чья-то конкретная вина или упущение, это следствие общего состояния общества, его болезни. В эти «концентрационные лагеря нашего времени» общество загоняет жить тех, кого оно не хочет видеть, чтобы создать себе видимость благополучия[49]. Позитивистская политическая наука породила два заблуждения относительно городской жизни. Первое сводит человеческий выбор к максимизации выгоды, дохода и не замечает социальную встроенность человека в определенный формат общества. Второе уравнивает экономический рост с общественным благом и оставляет в стороне социальное неравенство и цену этого роста. С развитием капитализма некоторые пороки и добродетели поменялись местами: ростовщичество стало законным и уважаемым делом, а благотворительность и нищенство стали порицаемы. Человеческая деятельность разделилась на публичную (секуляризированную) и частную. Религия осталась только в сфере частного. Государство как средство достижения общего блага уступило место либеральной демократии как структуре, которая обеспечивает достижение людьми их частных интересов при соблюдении определенных правил[50].

В середине XIX века в Германии, в протестантской среде, возникло движение Внутренняя миссия; его основатель — *Johann Hinrich Wichern*. Одним из постулатов движения было то, что современный им город являлся воплощением упадка[51]. Социальное неравенство — это проявление морального упадка, которое стало следствием отхода от христианства. Значит, бедность — следствие секуляризации и потери веры. Таким образом, социальный вопрос имеет религиозные причины, и конфликт бедность *vs* богатство может быть преодолен через новую христианизацию обще-

47. Ruth, C. (2015) “Anticipation of the Future-Faith in Urban Space. Opportunities and Challenges of Church-based Action in the Social and Religious Ambivalences of the City”, *Neue Zeitschrift Fur Systematische Theologie Und Religionsphilosophie* 57(3): 349.

48. Ballard, P. (2005) “The Church at the Centre of the City”, *The Expository Times* 116(8): 255.

49. Harmon, J. (1963) “The Church in The City”, *Crosscurrents* 13(2): 161.

50. Ramsay, M. (1998) “Redeeming the City. Exploring the Relationship Between Church and Metropolis”, *Urban Affairs Rewiew* 33(5): 599.

51. Ruth, C. “Anticipation of the Future-Faith in Urban Space. Opportunities and Challenges of Church-Based Action in the Social and Religious Ambivalences of the City”, p. 349.

ства в целом и организацию местного сообщества и социальной структуры в соответствии с жизнью в городской среде. Хороший город — это, прежде всего, город для людей. Его пространство сбалансировано для индивидуальных и общественных потребностей, поддерживает желания человека, а не подавляет их. Религиозные практики должны соотноситься с тем, что называется местом, с окружением, культурой[52].

В этой связи особое место занимает храм в центре мегаполиса, так как он находится в месте деловой, культурной активности, месте работы и отдыха. Его положение в общественной жизни города отличается от того, что типично для пригорода и спальных районов. С одной стороны, в нем может быть сравнительно мало постоянных прихожан, с другой стороны, в центр города ежедневно приезжает большое количество людей, и по этой причине в храме много посетителей. Тем ценнее и плодотворнее может быть деятельность церкви в данном месте, так как она демонстрирует другой набор ценностных установок, отличный от того, что существует среди забот повседневной мирской жизни[53]. Церковь сегодня сохранила знание, что жизнь человека обусловлена не только эгоистичными мотивами, но глубокими нравственными и духовными желаниями, убеждениями[54]. По мнению многих теологов, чем более человек свободен от мировоззренческих установок, этических норм, тем он глубже ощущает ненадежность своего бытия в отдельности от общества[55]. По этим причине особое значение имеют храмы, находящиеся в самом центре мирской городской активности.

Экономический подход

В 1990-х годах стали появляться исследования, в основе которых лежит изучение экономической деятельности приходов. В 2000-х число таких работ увеличилось, но несмотря на заметную роль церкви в местных сообществах, по-прежнему мало исследований в области экономики, которые изучали бы поведение самих церквей, где разрабатывается модель принятия решения о создании в хра-

52. Ballard, P. “The Church at the Centre of the City”, p. 256.

53. Ibid., p. 256.

54. Ramsay, M. “Redeeming the City. Exploring the Relationship Between Church and Metropolis”, p. 614.

55. Ibid., p. 600.

ме той или иной службы, услуг для населения с учетом деноминации церквей и расстояний между ними; однако такие работы есть[56]. Здесь обращается внимание на сложности современного положения приходов: большие финансовые затраты на содержание красивых, но старых зданий, несоответствие современного стиля богослужения, внебогослужебной деятельности, уклада жизни тому, на что были рассчитаны здания при постройке[57]. Такие проблемы стали следствием процессов секуляризации, уменьшения количества храмов: они закрывались, их здания либо сносились, либо использовались по-другому[58]. Перед приходами встал вопрос выживания. В то же время подчеркивается вклад храмов, монастырей в экономическое развитие целых регионов. В прошлом, в Средние века, монастыри иногда были единственным источником такого роста; но и сейчас церкви могут вносить вклад в экономику регионов, выступая как привлекательные объекты для туристов и паломников. Эта сторона существования храмов недостаточно изучена[59].

Заключение

Из рассмотренных работ видно, что церковь и община в городской среде, как и отдельные здания храмов в пространстве города, вызывают интерес исследователей. Как правило, их интересует один или несколько аспектов физического пространства храма или деятельности церкви, общины. Чаще всего это социологический подход: рассматривается социальная деятельность, связанная с храмом, с определенным районом. Но исследователи отмечают, что в последнее время в научных трудах все больше внимания уделяется пространству[60]. Часто социологи рассматривают церкви как бы вне пространства, и, наоборот, многие сторонники пространственного подхода не придают значения влиянию

56. Rennhoff, A.D., Owens, M.F. (2012) “Competition and the Strategic Choices of Churches”, *American Economic Journal: Microeconomics* 4(3): 152–170.

57. Walter, N., Mottram, A. (2015) *Buildings for Mission: A Complete Guide to the Care, Conservation and Development of Churches*. Norwich: Canterbury Press.

58. Caulfield, J. “The Growth of the Industrial City and Inner Toronto’s Vanished Church Building”.

59. Parasca, A.G. (2014) “Economic Implications of Churches in the Development of Human Settlements. Study Case: Iasi City”, *CES Working Papers* VI(4): 104

60. *Сертакова Е.А.* Культурная география А. Лефевра в свете гуманитарных исследований социального пространства города // Теория и практика общественного развития. 2012. №3. С. 24.

пространства на социальные процессы[61]. Пространство некоторым образом определяет социальные процессы; следовательно, город являет собой сложную динамичную систему, где пространственные формы и социальные процессы находятся в непрерывном взаимодействии. Это не просто причинно-следственная связь, но более сложное взаимодействие, они неразрывно связаны между собой. Единственный способ адекватного понимания храма в городе — сочетание социологического и пространственного подходов[62].

Кроме того, как уже отмечалось, городская среда в идеале должна удовлетворять, среди прочих, и духовным потребностям человека. При отсутствии культовых сооружений люди ищут возможности совершать богослужения любым доступным образом, но это создает неудовлетворенность средой проживания. Городское планирование, по-видимому, должно учитывать религиозные потребности горожан и роль церкви в целом, отдельных храмов и общин в формировании и социальной, и духовной атмосферы города. Таким образом, к социологическому и пространственному добавляется еще один важный подход, который мы назвали теологическим. Разумеется, следует учитывать также подходы исторический и экономический, как они описаны выше, однако эти последние — если говорить о российском контексте — возможно, менее значимы.

Библиография / References

Бердинский М.В. Приспособление существующих сооружений под православный храм. Диссертация на соискание ученой степени кандидата архитектуры. Москва, 2009.

Жук С. Религиозные практики, повседневная религиозность и западная массовая культура в закрытом городе Днепропетровске в послесталинское время (1960-1984 гг.) // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2012. №30 (3-4). С. 349–379.

Забаев И., Орешина Д., Пруцкова Е. Социальный капитал русского православия в начале XXI в.: исследование с помощью методов социально-сетевого анализа // Государство, Религия, Церковь в России и за рубежом. 2014. №32(1). С. 40–66.

Казарян Г.В. Храм в Гандзасаре. Архитектура и рельефы. Диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. Москва, 2010.

61. Harvey, D. (2009) *Social Justice and the City*. Revised edition, p. 27. The University of Georgia Press.

62. Ibid., p. 27.

Локонова Е.Л. Храм как культурно-символический текст (на примере православного Храма). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Ростов-на-Дону. 2008.

Макарова Н. «Город без церквей»: религиозность в Магнитогорске в 1930-е годы // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2012. №30(3-4). С. 158–180.

Рутман Т.А. Храм в историко-культурной среде русского города: Церкви Ильи Пророка и Иоанна Предтечи в Ярославле. Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук. Ярославль, 2002.

Сертакова Е.А. Культурная география А. Лефевра в свете гуманитарных исследований социального пространства города // Теория и практика общественного развития. 2012. №3. С. 24.

Туманик А.Г. Русский православный кафедральный храм второй половины XIX века. (на примере архитектуры крупнейших православных храмов Сибири). Диссертация на соискание ученой степени доктора исторических наук. Улан-Удэ, 2002.

Alex-Assensoh, Y., Assensoh, A.B. (2001) "Inner-City Context, Church Attendance, and African-American Political Participation", *The Journal of Politics* 63(3): 886–901.

Ballard, P. (2005) "The Church at the Centre of the City", *The Expository Times* 116(8): 253–258.

Berdinskii, M.V. (2009) *Prisposoblenie sushchestvuiushchikh sooruzhenii pod pravoslavnyi khram. Dissertatsiia na soiskanie uchenoi stepeni kandidata arkhitektury* [*The adaptation of existing facilities under the Orthodox Church*]. Moskva.

Bishop Anthony Pilla (1996) "The Moral Implications of Regional Sprawl: the Cleveland Catholic Diocese's Church in the City Vision and Process", *National Civic Review* 85(2): 49–52.

Caulfield, J. (1995) "The Growth of the Industrial City and Inner Toronto's Vanished Church Building", Urban History Review / Revue d'histoire urbaine, 23(2): 3-19

Clark, J. (2007) "'This Special Shell': The Church Building and the Embodiment of Memory", *Journal of Religious History* 31(1): 60

Cook, K.V. (2000) ""You Have to Have Somebody Watching Your Back, and If That's God, Then That's Mighty Big": The Church's Role in the Resilience of Inner-City Youth", *Adolescence* 35(140): 717–730.

Eiesland, N., Warner, R.S. (1998) "Ecology: Seeing the Congregation in Context", in N. Ammerman, C. Jackson, C. Dudley, W. McKinney (eds) *Studying Congregations: A New Handbook*, pp. 40–77. Nashville, TN: Abingdon Press.

Faith in the City. A Call for Action by Church and Nation (1985). Church House, Dean's Yard London: Church House Publishing.

Hadaway, C.K. (1982) "Church Growth (And Decline) in a Southern City", *Review of Religious Research* 23(4): 372–386.

Harmon, J. (1963) "The Church in the City", *Crosscurrents* 13(2): 161.

Hartley, L.H. (1992) *Cities and Churches: An International Bibliography*. American Theological Library Association and Scarecrow Press.

Harvey, D. (2009) *Social Justice and the City*. Revised edition. The University of Georgia Press.

Hong Zhaohui, Yan Jiamin, Cao Lu (2014) "Spatial and Statistical Perspectives on the Protestant Church Shortage in China: Case Studies in Hangzhou, Zhengzhou, Hefei And Fuzhou Cities", *Journal of Third World Studies* XXXI(1): 97.

Kazarian, G.V. (2010) *Khram v Gandzasare. Arkhitektura i rel'efy* [*The temple in Gandzasar. The architecture and reliefs*]. Dissertatsiia na soiskanie uchenoi stepeni kandidata iskusstvovedeniia. Moskva.

Leiffer, M.H. (1955) *The Effective City Church*. Abingdon Press.

Lokonova, E.L. (2008) *Khram kak kul'turno-simvolicheskii tekst (na primere pravoslavnogo Khrama)* [*The church as a cultural and symbolic text (case study of the Russian Orthodox Church)*]. Avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoi stepeni kandidata filosofskikh nauk. Rostov-na-Donu.

Makarova, N. (2012) "'Gorod bez tserkvei': religioznost' v Magnitogorske v 1930-e gody" ["'The City without Churches': Religiosity in Magnitogorsk in the 1930-s"], *Gosudarstvo, religiia, tserkov' v Rossii i za rubezhom* 30(3-4): 158–180.

Merritt, J.F. (1998) "Puritans, Laudians, and the Phenomenon of Church-Building in Jacobean London", *The Historical Journal* 41(4): 935–960.

Pae, Keun-Joo C. (2008) "Negotiated or Negotiating Spaces", *Crosscurrents* 58(3): 456–474.

Parasca, A.G. (2014) "Economic Implications of Churches in the Development of Human Settlements. Study Case: Iasi City", *CES Working Papers* VI(4): 104

Paris, P., Cook, J., Hudnut-Beumler, J., et.al. (eds) (2004) *The History of The Riverside Church In The City Of New York*. New York: University Press.

Purdy, N., Meneely, H. (2015) "Good News for the Poor? A Case Study of Church and School Collaboration in Inner-City Belfast", *Pastoral Care in Education* 33(3): 147–153.

Ramsay, M. (1998) "Redeeming the City. Exploring the Relationship between Church and Metropolis", *Urban Affairs Rewiew* 33(5): 599.

Rennhoff, A.D., Owens, M.F. (2012) "Competition and the Strategic Choices of Churches", *American Economic Journal: Microeconomics* 4(3): 152–170.

Rhome, H.C. (1970) "The Secular Use of Church Buildings. By J. G. Davis. New York: The Seabury Press, 1968. 305 pp", *Journal of Church and State* 12(2): 344.

Ruth, C. (2015) "Anticipation of the Future-Faith in Urban Space. Opportunities and Challenges of Church-based Action in the Social and Religious Ambivalences of the City", *Neue Zeitschrift Fur Systematische Theologie Und Religionsphilosophie* 57(3).

Rutman, T.A. (2002) *Khram v istoriko-kul'turnoi srede russkogo goroda: Tserkvi Il'i Proroka i Ioanna Predtechi v Iaroslavle* [*The church in the historical and cultural environment of Russian cities: The churches of Il'i Proroka and Ioanna Predtechi in Yaroslavl*]. Dissertatsiia na soiskanie uchenoi stepeni kandidata istoricheskikh nauk. Iaroslavl'.

Sanderson, R. (1932) *The Strategy of City Church Planning*. New York: The Institute of Social and Religious Research.

Sears, C.H. (1936) *City Man*. New York and London: Harper & Bros.

Sertakova, E.A. (2012) "Kul'turnaia geografiia A. Lefevra v svete gumanitarnykh issledovanii sotsial'nogo prostranstva goroda" ["Cultural geography by A. Lefevre in the context of humanitarian researches into the social space of the city"], *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia* 3.

Shin Jung-Hye, Miller, S. (2014) "Audio–Visual Environment and the Religious Experiences in Green Church Buildings: A Cross-Case Study", *Journal of Interior Design* 39(3): 1–24.

Shippey, F.A. (1960) "The Variety of City Churches", *Review of Religious Research* 2(1): 8–19.

Shuk-Wah, P. (2008) "Religion, Modernity, and Urban Space: The City God Temple in Republican Guangzhou", *Modern China* 34(2): 247–275.

Spasojević, M., Milojević, M. (2014) "New Churches in the Cities of Serbia and Site Selection for their Construction", *Prace Geograficzne*, Zeszyt 137. Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uj Kraków.

Tumanik, A.G. (2002) *Russkii pravoslavnyi kafedral'nyi khram vtoroi poloviny XIX veka. (na primere arkhitektury krupneishikh pravoslavnykh khramov Sibiri)* [*Russian Orthodox Cathedral of the second half of the XIX century. (case study of the architecture of the largest Orthodox churches in Siberia)*]. Dissertatsiia na soiskanie uchenoi stepeni doktora istoricheskikh nauk. Ulan-Ude.

Walter, N., Mottram, A. (2015) *Buildings for Mission: A Complete Guide to the Care, Conservation and Development of Churches*. Norwich: Canterbury Press.

Yun, J. (2012) "Building the Local Church in South Korea Through a Needs-oriented Diaconal Ministry", *HTS Teologiese Studies/Theological Studies* 68(2), #Art. 1193.

Zabaev, I., Oreshina, D., Prutskova, E. (2014) "Sotsial'nyi kapital russkogo pravoslaviia v nachale XXI v.: issledovanie s pomoshch'iu metodov sotsial'no-setevogo analiza" ["Social Capital of Russian Orthodox Christianity in the Early 21st Century: Applying Social Network Analysis"], *Gosudarstvo, religiia, tserkov' v Rossii i za rubezhom* 32(1): 40–66.

Zhuk, S. (2012) "Religioznye praktiki, povsednevnaia religioznost' i zapadnaia massovaia kul'tura v zakrytom gorode Dnepropetrovske v poslestalinskoe vremia (1960–1984 gg.)" ["Religious Practices, Everyday Religiosity and Western Mass Culture in the Closed City of Dniepropetrovsk in the Post-Stalin Era (1960–1984)"], *Gosudarstvo, religiia, tserkov' v Rossii i za rubezhom* 30(3-4): 349–379.

Рецензии

**Pirner, M.L., Lähnemann, J., Bielefeldt, H. (eds) (2016)
Human Rights and Religion in Educational Contexts.
Springer International Publishing. — 346 p.**

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-299-307

Коллективная монография посвящена исследованию понимания и реализации прав человека в различных культурах и особенно их связи с религиозными аспектами. Цель своей работы авторы видят в анализе роли религий в плюралистических обществах, основанных на соблюдении прав человека. При этом они исходят из различных религиозных и нерелигиозных перспектив в вопросах образования и из понимания различий культурного и политического бэкграунда.

Открывает монографию вводная часть «Права человека, религия и образование. Теоретические рамки», написанная М. Пирнером (*M.L. Pirner*). Основываясь на идеях Дж. Ролза и Ю. Хабермаса, Пирнер ратует за разумный баланс между универсальной нормативностью прав человека, с одной стороны, и ценностями различных религий — с другой, выступая против ограниченного секуляристского понимания прав человека, исключающего и маргинализирующего религию. Концепция Ролза об общественном разуме (*public reason*) как общем для всех основании консенсуса о правах человека представляется Пирнеру менее продуктивной, нежели идея Хабермаса о том, что для религиозных людей наилучшей опорой для признания прав человека являются убеждения, основанные на их собственной религии. В качестве примера Хабермас, а вслед за ним и Пирнер, приводят католиков и протестантов Германии, достигших абсолютного консенсуса относительно универсальности прав человека. Представляется, однако, что распространение подобного подхода на другие религии и культуры не обязательно должно привести к столь же положительным

результатам. При этом Пирнер отмечает важность предложенного Хабермасом (который, будучи агностиком, неоднократно подчеркивал свою открытость по отношению к религии) «взаимодополняющего процесса обучения» между религиозными и нерелигиозными людьми.

Вторая часть монографии посвящена общим вопросам взаимосвязи прав человека и религии. Предупреждая возможную критику позиции Пирнера, З. Мир-Хоссейни (*Z. Mir-Hosseini*) рассматривает в своей статье «Права человека и исламская правовая традиция: перспективы общего консенсуса» перспективы успешной трансляции религиозной ценности представлений о человеческом достоинстве внутрь исламской правовой системы, что, с ее точки зрения, имеет как теологические, так и политические нюансы. Мир-Хоссейни доказывает, в частности, что Мусавах (*Musawah*), женское движение внутри ислама, название которого переводится как «равенство», работает по всему миру для реализации этой цели.

Протестантский теолог Ф. Ломанн (*F. Lohmann*) в своей работе «Права человека между универсализмом и религиозным партикуляризмом» демонстрирует амбивалентность религий по отношению к правам человека, поскольку они могут являться не только движущей силой в продвижении последних, но и, напротив, препятствием для их соблюдения, выступая с обскурантистских позиций. Это связано с традиционными для религий, но противоречащими друг другу идеями собственной исключительности, с одной стороны, и саморелятивизма, равенства и терпимости — с другой. Выход, предлагаемый Ломанном, заключается в понимании просвещения и образования как основополагающих задач, стоящих перед религиозными сообществами.

Х. Билефелдт (*H. Bielefeldt*) продолжает эту тему в работе «Свобода религии или верований: тестовый кейс», рассматривая вопрос о свободе религии и вероисповедания как своего рода тест, проверку универсальности прав человека. Он замечает, что ограничения прав человека зачастую проистекают от самих религиозных сообществ, причем далеко не только мусульманских, но также и от национальных идеологий (например, в Китае), и от радикальных секуляристов, исключающих религию из публичной сферы.

М. Рохе (*M. Rohe*) в статье «Религия в школах с правовой точки зрения» рассматрива-

ет проблематику религиозного образования в Германии, где религия широко представлена в общественном пространстве и где постоянно поднимаются спорные вопросы, касающиеся как христианского фундаментализма, так и традиций ислама (ношение хиджабов в школах, раздельные уроки плавания для мальчиков и девочек и т. д.). Рохе утверждает, что Германия, с ее опытом взвешенной религиозной политики и мирного разрешения конфликтных ситуаций, может служить удачным примером для правовых систем Европы и всего мира.

Г. Негеле (*G. Negele*) в статье «Борьба за религиозную свободу в ООН: вклад Бахаи», во многом иллюстрируя теорию Пилнера, описывает пример Бахаи, религиозной общины, которая, несмотря на давление против нее, продвигает права человека, поскольку идеи о человеческом достоинстве являются ключевыми для ее религиозных представлений. Далее в монографии следуют две статьи, посвященные мусульманским странам. Я. Хассан Баджва (*Y. Hassan Bajwa*) в работе «Религиозная свобода и ахмадийская мусульманская община: исследование преследуемой общины» описывает ситуацию в Пакистане, где ущемляются права ахмадийской мусульманской общины, а С. Едалатнеджад (*S. Edalatnejad*) в статье «Развитие прав человека и мусульманские общества» предлагает пример конструктивного взаимодействия ислама и прав человека, говоря о гибкости исламской правовой традиции, особенно в вопросах свободы вероисповедания. Эта гибкость, по его мнению, должна привести к мирному сосуществованию не только различных направлений внутри ислама, но также и других религий в исламских странах.

А. Неринг (*A. Nehring*) в работе «Права человека в контексте буддизма» подчеркивает значимость представлений о человеческом достоинстве как для буддизма, так и для образования в области прав человека. Он приводит деятельность Далай Ламы и движения «социально и политически ангажированного буддизма» (*engaged Buddhism*) как примеры социальной ответственности буддизма. Помимо этого, Неринг замечает, что свойственные буддизму представления о всеобщей взаимосвязи и созависимости лежат также и в основании концепции прав человека.

Третья часть монографии, посвященная, в первую очередь, вопросам педа-

гогики, открывается работой В. Мейер (*W.A.J. Meijer*) «Взаимосвязь между правами человека в образовании и образованием в области прав человека». Она замечает, что документы ООН, связанные с проблемами образования, ориентированы скорее на дискурс о странах третьего мира и глобализации, нежели на вопросы педагогики. Таким образом, образование, вместо того, чтобы фокусироваться на нуждах детей, оказывается частью политической повестки, а сами дети — заложниками конфликтов взрослых. В результате Мейер приходит к выводу о необходимости разграничения дискурса о правах человека с политической и с педагогической точки зрения.

А. Шерб (*A. Scherb*) в своей статье «Образование в области прав человека в ракурсе прагматический дидактики политики» основывается на концепции Дж. Дьюи о демократии не как форме правления, но как, скорее, форме жизни. В этой связи просвещение в области демократии всегда оказывается и просвещением в вопросах прав человека. Ф. Швейцер (*F. Schweitzer*) в работе «Право человека на религию. Религиозное образование как одно из прав человека?» доказывает, что право ребенка на религиозное образование является неотъемлемой частью прав человека и проистекает из 26 статьи «Декларации прав человека», которая провозглашает право родителей на выбор образования для своих детей. Он также подчеркивает необходимость проведения дальнейших исследований в области религиозных прав детей в мультирелигиозном мире и напоминает о значимости межрелигиозного образования.

Х.-Г. Цибертц (*H.-G. Ziebertz*) «Отношение к правам человека христианской и мусульманской молодежи: эмпирические открытия» представляет результаты исследования, проведенного в 12 странах, целью которого было изучить, как десяти-одиннадцатилетние христиане и мусульмане оценивают права человека. Полученные данные опровергают многие стереотипы относительно ислама, т.к. среди исламской молодежи наблюдается даже больший консенсус относительно значимости многих основополагающих прав человека (прав детей, женщин, свободы слова, собраний, демонстраций, защиты от пыток, разделения между государством и религией). К сожалению, в статье не приводится перечень стран, в которых проводилось исследование. В этой связи возникает подозрение, что

это могли быть исключительно западноевропейские страны, что лишает эксперимент чистоты.

Следующие две статьи посвящены конфессиональному христианскому образованию. Т. Шлаг (*T. Schlag*) в работе «Образование в области прав человека и религиозное образование: протестантский взгляд» описывает место прав человека в протестантском образовании в Германии, доказывая, что оно базируется на центральной христианской идеи о ценности человеческого достоинства, а Б. Грумме (*B. Grümme*) в статье «Образование в области прав человека и религиозное образование: католический взгляд» предлагает схожие аргументы относительно значимости прав человека для католического образования, подчеркивая, что в их основе лежат именно христианские представления о «правах Другого».

Р. Бошкис (*Reinhold Boschkis*) в работе «Образование в области прав человека в контексте “культуры памяти”», считая, что современные представления о правах человека сформировались в результате памяти о страшных событиях XX века, формулирует концепцию «культуры памяти» (*culture of remembrance).* С его точки зрения, потенциал религиозного образования может быть нацелен на борьбу с равнодушием и на воспитание солидарности и сочувствия. Продолжает эту тему, завершая третью часть монографии, Ц. Гросс (*Z. Gross*) работой «Образование в области прав человека с иудейской точки зрения: принципы и методы». Она подчеркивает, что иудейская духовность и религиозная педагогика могут внести значительный вклад в общую культуру памяти. Она рассматривает религиозно-дидактическое значение книги «Исход», воплощаемое в трапезе Седер как одно из средств расширения и объяснения концепции прав человека.

Четвертый, заключительный раздел книги — «Образование в области прав человека и религиозное образование: международные перспективы», открывается работой Х. Симойоки (*H. Simojoki*) «Столкновение контекстов? Права человека и международное обучение в глобализованном мире». Автор исследует, как религиозное образование может благоприятствовать формированию представлений о правах человека. Он подчеркивает значение «новой контекстуальности» — существования религии в новом глобализо-

ванном мире, в котором масс медиа в основном подкрепляют стереотипы «столкновения цивилизаций», тем самым определяя сценарий диалога между различными религиями и культурами. По его мнению, для решения этой проблемы необходим дидактический подход, который использовал бы местный потенциал для диалога, а не просто исключал спорные темы. Для достижения этой цели христианское и исламское религиозное образование должны научиться взаимодействию друг с другом. Помимо этого он замечает, что следует критически отнестись к тому, как религия представлена в масс-медиа, четко разграничить религиозную и политическую составляющие дискурса о правах человека, и, наконец, выработать восприимчивость к разнообразию контекстов, в которых формируется идентичность современных молодых людей, чья социализация больше не протекает по традиционным религиозным моделям.

Б. Грелле (*B. Grelle*) в своей работе «Первая поправка и три принципа религиозной свободы: североамериканский подход к религиозному обучению и правам человека» делится опытом в области прав человека и религиозного образования в США. Он подчеркивает, что разговор о религии в государственных американских школах основывается на Первой поправке к конституции и трех основополагающих принципах: право, ответственность, уважение. Понимая как сильные, так и слабые стороны этого подхода, Грелле доказывает, что он благоприятствует выработке уважительного отношения к правам человека и предоставляет академически качественное образование в области религии, не выходящее, в то же время, за рамки Конституции США. Э. Оуэнс (*E. Owens*) в статье «Религиозная свобода и гражданское образование в американских государственных школах» развивает эту же тему в юридическом ключе. Он указывает, что в настоящее время общественность США как никогда должна быть готова защищать религиозные свободы, гарантированные Первой поправкой, и что исполнение этой гражданской обязанности, равно как и мирное сосуществование в столь плюралистическом обществе, как американское, потребует от людей значительно больших знаний о религиях, чем им доступно сейчас из учебной программы американских государственных школ.

Автор статьи «Европейские институты, права человека и межрелигиозное образование» П. Шрайнер (*P. Schreiner*) отмечает, что европейские институты, давно озабоченные проблемами защиты прав человека, стали уделять внимание религиозному образованию лишь недавно и далеко не в полной мере. Тем не менее, неуклонно растет осознание важности межрелигиозного образования для распространения понимания прав человека и культуры уважения к ним.

Ф. Барнс (*Ph. Barnes*) в своей работе «Права человека, религиозное образование и вызов многообразия: британский взгляд» утверждает, что доминирующий до настоящего времени в британском образовании феноменологический подход с его «незначительным стремлением» воспитать религиозную толерантность более не является достаточным. Подобное положение представляется спорным, поскольку именно феноменологический подход демонстрирует близость различных религий, выявляя не противоречия между ними, но общие для них идеи и представления. Н. Ричардсон (*N. Richardson*) в работе «Вопросы и дилеммы в религиозном образовании и правах человека: перспективы применения 'Толедских руководящих принципов' к разделенному обществу» описывает опыт Северной Ирландии. Там в большинстве школ до сих пор осуществляется раздельное религиозное образование, что, по его мнению, лишь способствует дальнейшему конфессиональному размежеванию. Между тем, в «Толедских руководящих принципах по преподаванию религий и убеждений в государственных школах» ОБСЕ выдвинут принципиально иной, инклюзивный, подход, подчеркивающий роль образования в области религии в преодолении предубеждений. К. Ру (*C. Roux*) в своей работе «Собеседники, образование в области прав человека и межрелигиозный диалог: южноафриканский взгляд» рассказывает об эмпирическом исследовании южноафриканской молодежи, поколения «родившихся свободными» (т.е. после 1994 г.), которое выявило все большее понимание культурных различий и необходимости различных культурных групп быть представленными в мультикультурном пространстве. В этой связи образование в области религии сталкивается с новыми вызовами, но, в то же время, получает и новые возможности.

Й. Лёнеманн (*J. Lähnemann*) в статье «Вклад межрелигиозных инициатив в образование в области прав человека» показывает, что работа и образование в сфере прав человека представляют собой фундаментальную задачу в деле сосуществования различных религий. Он утверждает, что конкретные результаты по продвижению толерантности, представлений о равенстве и уважения к человеческому достоинству были достигнуты на основании принятия ценностей прав человека, в чем не последнюю роль сыграла деятельность различных религиозных организаций и общин.

В заключительной части «Основания и концептуальные перспективы» М. Пирнер возвращается к концепциям Хабермаса и Ролза, предполагая на их основании, что образование в области религии может благоприятствовать общей культуре прав человека тремя путями: поддерживая молодежь в ее праве на свободу вероисповедания, передавая этические основания для культуры прав человека и выводя на повестку дня вопросы человеческого достоинства и прав человека.

Очевидно, что авторы монографии смогли представить новый ракурс для понимания значимости образования в области религии. Как религиозное образование, так и права человека интерпретируются ими в философском, теологическом, правовом и педагогическом аспектах. Авторы стремятся продемонстрировать, насколько серьезно нужно рассматривать религиозное и межрелигиозное образование в качестве благоприятствующего фактора для признания прав человека, способствующего толерантности, межкультурному диалогу и взаимопониманию. С этим сложно не согласиться, однако у читателя возникает ряд закономерных вопросов.

Во-первых, в монографии в основном речь идет о христианстве и исламе, в то время как другим религиям и тем более отсутствию религиозности уделяется значительно меньшее внимание. Во-вторых, при чтении книги подчас возникает ощущение, что, признавая важность прав человека в целом, авторы часто выдвигают на первый план право на свободу вероисповедания и религиозного образования, избегая более сложных тем в контексте дискурса о религиозном образовании, способных вызвать значительные противоречия в обществе. Например, ничего не говорится о праве ребенка на получение качественного образования, которое,

как представляется, не всегда обеспечивается учебными программами религиозных школ, где преподавание научно-естественных дисциплин может быть ограниченным. Наконец, одно из основных положений книги — а именно то, что представления о ценности человеческого достоинства для самых разных религий являются центральными и тем самым предлагают крепкий фундамент для признания прав человека и прав Другого — кажется несколько нереалистичным. Впрочем, это признают и сами авторы, отмечающие эксклюзивистский характер религии и выражающие надежду на то, что подобное противоречие может быть преодолено в дальнейшем, как это было достигнуто католиками и протестантами Германии.

Бесспорно, современные светские ценности во многом были сформированы на основе религиозной этики, а борьба за свободу и равенство часто велась в ключе борьбы за право свободного вероисповедания, благодаря чему были достигнуты многие гражданские права, однако нельзя недооценивать и вклад светских дисциплин в этот процесс, например, философии и науки. Мы знаем много примеров мирного сосуществования различных культур и религий, и все же число известных нам религиозных конфликтов еще значительнее. Представляется очевидным, что качественное образование в области религии действительно способно предупреждать подобные конфликты. Еще в 1950-е гг. Г. Олпорт продемонстрировал[1] (и в дальнейшем множество других исследований в области психологии подкрепили его выводы)[2] что религиозная и культурная нетерпимость зиждется, в первую очередь, именно на невежестве, на многочисленных стереотипах и мифах, которые могло бы развенчать качественное образование в области религии, внеся таким образом значительный вклад в дело всеобщего признания прав человека и межкультурного и межрелигиозного диалога. С другой стороны, это невозможно без наличия открытой, непредвзятой и не-эксклюзивистской позиции различных религиозных организаций и деятелей в отношении других религий.

Ольга Михельсон, Николай Поляков

1. Allport, G.W. (1954) *The Nature of Prejudice*. MA: Addison-Wesley Pub. Co.
2. Dovidio, J. F., Glick, P., Rudman, L.A. (eds) (2005) *On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Barnes, L. Ph. (2014) *Education, Religion and Diversity. Developing a New Model of Religious Education*. New York: Routledge. — 280 p.

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-308-314

В последнее десятилетие особенно остро встал вопрос о преподавании религии в средней школе. Работа Филиппа Барнса «Образование, религия и разнообразие. Развитие новой модели религиозного образования» является плодом многолетней профессиональной работы автора в этой области и представляет собой фундаментальный, качественно выполненный критический обзор различных подходов к преподаванию религии в школах Великобритании. Следует уточнить, что рассматриваемые подходы пользуются влиянием во всем мире, что делает их изучение актуальным и за пределами страны. Сам автор, характеризуя свою работу как «обширное и провокативное исследование образования в области религии», с самого начала отмечает: «Разнообразие — важнейший вызов и центральная проблема для образования в современных либеральных демократических государствах. Образование в области религий часто становится той точкой, в которой различия оказываются наиболее острыми, но при этом представляется, что одновременно это и тот предмет учебного плана, в котором можно обнаружить решения этой проблемы (p. i)».

Вслед за этим Барнс говорит о необходимости фундаментально новой модели образования в области религии в Великобритании, «которая соответствовала бы вызовам разнообразия в образовании и в обществе». В последней главе своей книги он такую модель предлагает.

В целом, полагает Барнс, преподавание религии в школах Британии — это история «прогресса и триумфа разума над глупостью», поскольку «конфессиональная закрытость сменилась открытостью и нейтральностью» (изначально оно было сугубо конфессиональным и христиански ориентированным), а «сектантское отношение» было вытеснено просвещенным. Интересно, что при этом автор признает, что преподаватели религии в школах до сих пор не особенно преуспели ни в том, чтобы пробудить в учениках интерес к религии, ни в том, чтобы выработать в них большее уважение и ответственность

в отношении религиозного разнообразия. Согласно приводимой им статистике, сегодня в Великобритании существует более 950 частных религиозных школ, что составляет 40% от всех негосударственных, и их количество возрастает с каждым годом. Барнс связывает это, в первую очередь, с неудовлетворенностью религиозных общин образованием в области религии, предлагаемым в государственных школах, и утверждает, что ситуацию следует исправить, чтобы религиозным общинам не приходилось создавать собственных частных школ. Эта задача представляется мало выполнимой, поскольку едва ли государственные школы смогут когда-либо полностью обеспечить потребности некоторых групп верующих в конфессиональном образовании. Кроме того, многие из них могут выступать против преподавания своим детям части дисциплин или отдельных тем, касающихся, например, сексуального или естественно-научного просвещения.

Анализ Барнсом подходов к образованию в области религии в Британии, которому посвящена большая часть монографии, методологически опирается на теорию научных революций Куна, толкуемой в широком смысле как смена моделей и парадигм. Так, Барнс выделяет конфессиональную модель религиозного образования, господствовавшую в Великобритании вплоть до конца 1960-х гг., и две внеконфессиональные — либеральную, основанную на феноменологическом подходе (в первую очередь Ниниана Смарта) и появившуюся в 1990-е гг. постмодернистскую. По мнению Барнса, очевидный кризис преподавания религии в школах в настоящее время связан с тем, что ни либеральная, ни постмодернистская модели, ни какая-либо их комбинация, по крайней мере, в тех формах, в которых они сегодня представлены в Великобритании, не способны ответить на вызовы все растущего разнообразия. Барнс заключает, что необходима новая парадигма образования в области религии, но для того, чтобы ее сформулировать, важно тщательно рассмотреть имеющиеся подходы, проанализировав их сильные и слабые стороны.

В первой главе своей книги Барнс критически рассматривает заявления об успешности существующего в Англии и Уэльсе образования в области религии. Эти утверждения (принадлежащие, в основном, различным должностным лицам) Барнс опровергает, ссылаясь на эмпирические данные. Так, наиболее репрезентатив-

ное исследование (в нем приняли участие почти 4000 девяти-десятилетних учеников из 24 школ) было проведено Пенни Дженингс в Корнуолле. Оно показало, что только 29% учеников считают уроки по религии интересными, только 16% полагают, что они помогают им сформировать их идентичность (следует добавить, что это малопонятный вопрос для девяти-десятилетнего ребенка), 53% считают эти уроки скучными, только 27% нравится изучать различные религии. При этом, однако, 47% опрошенных детей думает, что получать знания о различных религиях «важно» и только 31% считают это «неважным».[3] Из всего вышеописанного Барнс делает неутешительный вывод, что существующее на сегодняшний день школьное образование в области религии в действительности не мотивирует учащихся и не вносит особенного вклада в их моральное и социальное развитие.

В следующих двух главах Барнс анализирует собственно феномен современного британского разнообразие, пользуясь при этом, в основном, инструментарием социологического анализа. Он проводит разграничение между разнообразием традиционным, которое существовало еще со времен Реформации, и современным, когда в Великобританию приехало множество людей, принадлежащих к принципиально иным культурам и исповедующим различные религии, а позиции христианства, напротив, стали значительно слабее, уступив место секулярности. Он формулирует положение о *late modern diversity*, возникшем в 1990-е гг., для которого характерен существенный рост иммиграции и диверсификации стран происхождения мигрантов. Барнс приводит демографическую статистику, согласно которой количество жителей Великобритании, родившихся за ее пределами, за последние 30 лет возросло более, чем вдвое (6.9 миллионов в 2009 относительно 3.4 в 1981) и составляет 11% всего британского населения. Но основное отличие этого нового разнообразия является, скорее, качественным: она начинает восприниматься большинством населения как проблема и вызов обществу.

Затем Барнс обращается к истории преподавания религии в школах Британии, начиная с краткого обзора «конфессионального» подхода. Следующие че-

3. Jennings, P. (2004) *Cornwall Religious Education Survey 2004: Final Report* [http://bit.ly/1i12gND, accessed on 18.10.2013].

тыре главы книги посвящены методологии либерального «внеконфессионального» образования в области религии. Среди рассматриваемых Барнсом тем — феноменологический подход Ниниана Смарта, особенности феноменологии религии и ее методологическая трансформация для нужд образования в области религии (приверженность принципу равенства религий, стратегии для исключения религиозных предубеждений), а также критика центральных эпистемологических принципов феноменологического подхода (в том числе положения о природе религии *sui generis*) с позиций аналитической философии и философии позднего Витгенштейна.

Как отмечает Барнс, на практике довольно быстро выяснилось, что само по себе знакомство учеников с представлениями и ценностями других религий недостаточно для снижения предубеждений против них, поскольку проблематичной оказалась сама способность учащихся проникнуться религиозным опытом Другого, лежащая в основе феноменологического подхода. Так, автор приводит исследования в области психологии и когнитивистики, которые показали, что дети раннего школьного возраста просто не способны принять точку зрения, противоречащую их собственной[4].

Другой недостаток феноменологического подхода, по мнению Барнса, заключается в том, что он сфокусирован на внешних сторонах религии, оставляя в стороне духовную составляющую. Это положение представляется спорным, поскольку весь основной пафос феноменологического подхода, как правило, сводится именно к тому, что он, как никакая другая методология, позволяет говорить о внутреннем религиозном опыте. Барнс указывает и на еще одну проблему феноменологического подхода — одновременное изучение слишком многих религий и различных религиозных явлений, производящее — и в этом с автором сложно не согласиться — путаницу в головах детей. Помимо прочего, сама тема предмета слишком далека от интересов и забот детей, поскольку, по мнению Барнса, на школьных уроках по религии не дается ответов на вопросы о религиозной истине, все религии представляются как равные, и так возникает основание для религиозного релятивизма.

4. Kay, W.K. (1997) “Phenomenology, Religious Education, and Piaget”, *Religion* 27(3): 275–283.

В двух следующих главах Барнс рассматривает либеральную модель преподавания религии в школе, основанную на либеральном прагматизме Джона Халла (*John Hull*) и объясняет, что этот подход недостаточен для выработки религиозной толерантности, поскольку религиозные различия не воспринимаются в нем достаточно серьезно. Различия рассматриваются как «вторичные и неважные по сравнению с более фундаментальным единством». Как следствие, верующие могут вынести с уроков по религии представление о том, что их религиозные ценности и убеждения неправильно представлены в образовании и недостаточно уважаются.

Затем Барнс обращается к постмодернистским подходам к преподаванию религии, предлагая краткий обзор постмодернистской философии (рассматриваются концепции Дерриды, Лиотара и Фуко). Она, согласно Барнсу, повлияла на методологию преподавания религии в школах Британии, в частности, была воспринята теория бинарных оппозиций, как она выражена у Фуко (например, образование конфессинальное/внеконфессиональное, доктринальное/недоктринальное, открытое/закрытое, профессиональное/непрофессиональное и т. д.). Рассматривая постмодернистскую методологию, Барнс фокусируется в первую очередь на описании интерпретативного подхода Роберта Джексона[5] — наиболее известного и влиятельного из современных британских теоретиков образования в области религии, которому мы во многом обязаны возникновению понятия «религиозные культуры»[6]. Разбирая его подход, Барнс, критически оценивает сам принцип интерпретации религии через культуру и недостаточный, с его точки зрения, акцент на религиозной толерантности.

В 14 главе Барнс доказывает важность взаимосвязи между образованием в области религии и морали, демонстрируя потенциал религиозных концепций для нравственного развития учащихся и социального развития общин. В заключительной главе книги Барнс, наконец, предлагает собственную, новую модель, которую он называет «пост-либеральной». Барнс указывает на необходимость иначе разбирать

5. Jackson, R. (1997) *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.

6. Jackson, R. (1995) “Religious Education’s Representation of ‘Religions’ and ‘Cultures’”, *British Journal of Educational Studies* 43(3): 272–289.

на уроках религиозные истины. Не подлежит сомнению, что государственные школы не должны придерживаться религиозной истины какой-либо определенной религии или «религиозной истины» в целом; тем не менее, они должны «представлять детям религиозные истины разных религий», а также положения религиозного скептицизма, при этом обращаясь к тому, «какие свидетельства даются в подтверждение этих истин». Впрочем, по-прежнему остается не совсем ясным, как именно предполагается обсуждать с детьми сразу многие, подчас противоречащие друг другу «истины».

Барнс продолжает, что в его новой модели должно уделяться значительное внимание нравственному развитию детей. Не обходит вниманием Барнс и педагогический аспект, ратуя за большую включенность детей в обсуждаемые на уроках темы. Для этого, с его точки зрения, необходимо обращаться к личному опыту учащихся, поскольку до сих пор учителя, по мнению Барнса, недостаточно соотносят теоретические знания с реальной жизнью, из-за чего ученикам сложно понять предмет и заинтересоваться им.

Наконец, предлагаемая автором новая модель должна быть «полностью вовлечена» в разрешение проблем религиозной нетерпимости и религиозных предрассудков. Гарантией тому станет, согласно Барнсу, уважение, которое на уроках будет демонстрироваться по отношению к самым разным верующим, равно как и к неверующим людям, когда религиозные убеждения и практики будут приняты со всей серьезностью. При этом Барнс призывает не избегать острых тем и не формировать в учениках представления о том, что любое воззрение, если оно поддерживается религией, безупречно и не может подвергаться критике. Напротив, дети должны уметь видеть и позитивные, и возможные негативные стороны разнообразных религиозных или секулярных идей, а также развивать критическое мышление, уважая при этом принципы человеческой свободы и достоинства.

В целом можно сказать, что хотя Барнс проделал огромную работу и предложил впечатляющий анализ британской ситуации, сам «новый подход», предложенный автором, менее убедителен. Барнс отводит ему буквально несколько страниц, описывая ее в очень общих фразах. Барнс пытается создать универсальную методологию, которая бы подошла и всем религиозным общинам (взамен религиозного образо-

вания), и секулярным гуманистам, и при этом сделала бы уроки интересными для детей и обеспечила религиозную толерантность в обществе. Хотя Барнс, будучи одним из крупнейших специалистов в своей области, четко видит ключевые проблемы преподавания религии в школах и пытается их решить, подобная амбициозная задача кажется невыполнимой в принципе. В обществе отсутствует консенсус относительно школьных уроков по религии. Одна часть религиозных людей не хочет, чтобы их детям преподавали религиозные истины со светских позиций, другая противится получению их детьми знаний о других религиях, а некоторые родители и вовсе не считают нужными уроки о религии, предлагая заменить выделяемые на них часы, например, информатикой или математикой. Кроме того, чрезвычайно сложно пройти между Сциллой и Харибдой, совмещая светский непредвзятый подход к преподаванию различных религий с обсуждением «религиозных истин», «духовности» и «религиозного опыта», при этом не обойдя вниманием и светский гуманизм.

С другой стороны, растущее разнообразие и столкновение культур ставят нас перед необходимостью научиться находить общий язык, и сами попытки такого поиска оставлять нельзя.

Ольга Михельсон, Николай Поляков

Белякова Н.А., Добсон М. **Женщины в евангельских общинах послевоенного СССР. 1940–1980-е гг. Исследование и источники. М.: «Индрик», 2015. — 512 с.**

DOI: http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-314-323

В постсоветский период в России издано и продолжает издаваться большое количество сборников документов из государственных архивов, нередко из ранее засекреченных фондов. Это относится и к теме истории христианства, в частности, истории русского протестантизма. Сама по себе такая работа бесценна. Благодаря ей, стали открытыми и введены в научный оборот тысячи уникальных документов. Кроме того, новые возможности позволяют историкам, традиционно «привязанным» к архивам своих регионов, перейти

на качественно новый уровень исследования.

Но, к сожалению, не всегда такие сборники документов соответствуют современным научным требованиям. Среди распространённых недостатков — случайный, логически не объяснённый подбор документов, недостаточное внимание к комментариям и даже полное их отсутствие — хотя бы справочного характера. Публикаторы как бы передают архивные материалы на полное усмотрение читателей, игнорируя необходимость источниковедческого анализа, а порой и выявления подлинности. Эти наспех сделанные сборники (примеры приводить нет смысла) напоминают спешные и небрежные, хотя и сенсационные по содержанию, публикации документов из «царских» архивов в первые годы советской власти (с той разницей, что тогда было не принято называть это «научным исследованием», а публикатора «автором монографии»). К счастью, непрофессиональный подход к публикации источников, характерный для 1990-х годов, постепенно уходит из практики.

Работа Надежды Беляковой и Мириам Добсон «Женщины в евангельских общинах послевоенного СССР…» демонстрирует высокий уровень современного исследования. Во-первых, это действительно очень добротно сделанный сборник уникальных исторических документов с источниковедческим анализом и комментариями, а во-вторых, научная монография, первое крупное исследование, посвящённое женщинам в русском протестантизме. При этом авторы используют междисциплинарный подход (история, религиоведение, источниковедение, гендерные психология и социология).

Важно сразу определить значение термина «евангельские общины». Понятия «евангельское движение», «евангельские церкви» и т. п. довольно часто используются в современных публикациях о протестантизме, особенно в работах так называемых конфессиональных авторов. Недостаток этих терминов состоит в их неясности, размытости. Даже в кругу конфессиональных авторов отсутствует общепринятое, чёткое объяснение, какие конфессии имеются в виду, по каким признакам они выделяются в особую категорию и чем отличаются от церквей «неевангельских».

В данном случае авторы сразу оговаривают, что под евангельскими общинами подразумеваются две протестантские конфессии — евангельские христиане-баптисты

(ЕХБ) и христиане веры евангельской (ХВЕ), или пятидесятники. Применительно к послевоенной эпохе это логично и не нуждается в дополнительных пояснениях, поскольку те и другие, по крайней мере, формально, входили в единый Союз ЕХБ. В дальнейшем мы также будем использовать термин «евангельские общины» применительно к этим двум общинам.

Теперь о тематике исследования, довольно редкой для российского исторического религиоведения. Хотя интерес к истории русского протестантизма остаётся на подъёме, в большинстве работ «женская» тема находится на периферии авторского внимания. Немногие женщины, интересующие историков, — в основном, либо жёны и дочери видных служителей (например, дочери И. В. Каргеля), либо отдельные незаурядные личности, незамужние или вдовы, посвятившие жизнь христианскому служению: например, Елизавета Черткова, пригласившая в Санкт-Петербург лорда Редстока, бывшая фрейлина Мария Мясоедова, ставшая офицером Армии Спасения... Впрочем, биографии даже самых известных женщин изучены недостаточно. Среди немногих публикаций на эту тему — «Альманах по истории русского баптизма», выпуски 2 и 4[7], подготовленные М.С. Каретниковой.

Рецензируемая книга включает семь глав, состоящих из авторского текста и подборки документов с комментариями. Содержание и типы представленных источников очень разнообразны: материалы советского делопроизводства, прежде всего, уполномоченных по делам религий; воспоминания и интервью верующих; церковные документы; публикации самиздата; письма и обращения правозащитного характера и др. Многие источники впервые введены в научный оборот.

Чтобы понять региональные особенности жизни евангельских общин, авторы выделили несколько населённых пунктов

7. Выпуск 2 посвящён истории петербургской церкви ЕХБ. Помимо исторического очерка, написанного М.С. Каретниковой, где рассказывается и об участии женщин в т. н. Петербургском пробуждении, в сборник включены: воспоминания А.И. Каревой, очерк С.В. Севастьянова о М.П. Мясоедовой, выдержки из писем Елизаветы и Марии Каргель, рассказы Веры Шельпяковой. См.: Альманах по истории русского баптизма. Вып. 2. Спб.: «Библия для всех», 2001. Выпуск 4 посвящён жизни и деятельности И.В. Каргеля (1849 — 1937). Среди других публикаций — материалы о его дочерях Елене, Елизавете и Марии Каргель. См.: Альманах по истории русского баптизма. Вып. 4. Спб.: «Библия для всех», 2009.

трёх стран бывшего СССР: России (Москва, Московская область, Тамбов), Украине (Киев, Черновцы), Латвии (Рига). Условно в монографии можно выделить три основные темы: женские судьбы, статус, семейные отношения (главы 2, 5); женщина и церковные практики (главы 1, 3); правозащитная деятельность женщин (главы 4, 6, 7).

Авторы справедливо указывают, что в послевоенные годы численный перевес женщин был характерен не только для евангельских общин, но и для советского общества в целом, особенно в отдельных регионах. Основная причина — массовая гибель мужчин в годы репрессий и Великой Отечественной войны; в мирное время их продолжительность жизни также была ниже, чем у женщин. В сельской местности мужчины в массовом порядке уезжали на заработки или отправлялись на «восстановление народного хозяйства» в принудительном порядке. В СССР создавались целые города с большим численным перевесом женщин или мужчин (в зависимости от «профиля» местных предприятий). Однако, как считают авторы, социально-исторические обстоятельства лишь отчасти объясняют причины, поскольку в евангельском сообществе гендерный перевес был гораздо значительнее, чем в целом по стране: в общинах число женщин составляло от 70% до 100 %. Именно они оказывались самыми верными и последовательными христианскими адептами в атеистическом окружении; они сохраняли общины от вымирания, приводили туда детей и других родственников, заменяли мужчин в служениях. Причём, лидерские качества — мужество, верность, последовательность в сочетании с религиозной активностью, энергией и смекалкой — были достаточно массовым явлением, свойственным не только отдельным одарённым женщинам. Не претендуя на полноту исследования, Н. Белякова и М. Добсон рассматривают жизнь верующих женщин в различных контекстах — семейном, церковном, общественном.

Одиночество, бедность, плохие жилищные условия, необходимость без помощи мужа содержать семью и растить детей были участью многих советских женщин. Но христианки находились ещё и в положении социальных изгоев, перенося общественное давление, дискриминацию, а подчас и прямые гонения. С другой стороны, женщина из евангельской общины имела определённые преимущества. Вера в Бога делала её жизнь осмыслен-

ной и не столь беспросветной, как у многих атеисток. Кроме тяжёлого труда и каждодневных забот, она знала возвышенные радости: духовное ободрение от молитвы, богослужений, праздников, тёплую братскую атмосферу в церкви, общение с единоверцами, реализацию своих способностей в служении... Эти преимущества особенно ярко проявились во времена «позднего социализма». Как отмечают Н. Белякова и М. Добсон, баптистская молодёжь (включая девушек) «имела большие возможности для социальной и географической мобильности: практически в каждом городе имелись единоверцы, которые готовы были принять, поселить. У баптистской молодёжи, несмотря на дискриминацию в области образования, [...] имелся альтернативный круг чтения и слушания, баптистская молодёжь всегда была хорошо „технически оснащённой“ — у них были фотоаппараты, магнитофоны, диктофоны, электрогитары и прочая дефицитная для советского обывателя техника; молодёжные слёты собирались в самых разных концах СССР (с. 50-51)».

У русских протестантов не сложилось настоящего культа семьи, как важной части христианской жизни. Существенная причина — уже упомянутый гендерный перекос в евангельских общинах, в результате которого значительная часть девушек и женщин были обречены на одиночество. Женатые мужчины рассматривали церковное служение в качестве приоритета, тогда как забота о семье и воспитание детей считались обязанностью женщин. В этом смысле характерны приведённые в монографии слова пресвитера А.Н. Карпова на похоронах Пелагеи Созонтовны, жены председателя ВСЕХБ Я.И. Жидкова: «Если бы дорогая сестра не взяла на свои плечи воспитание детей, то я сомневаюсь в том, что Яков Иванович мог нести то служение в церкви, которое он несёт в настоящее время» (с. 46). По-видимому, Карпов выразил довольно распространённое мнение, что долг идеальной жены-христианки — максимально освободить мужа-служителя от его семейных и отцовских обязанностей.

В то же время, в протестантской среде не сложилось и уважения к безбрачию, как форме посвящённости Богу, характерного, например, для православия. Даже в тех случаях, когда девушки-христианки сознательно отказывались от замужества ради служения Богу, они могли встретить со стороны единоверцев непонимание и пренебрежительное отноше-

ние, как к неудачницам, у которых не сложилась жизнь. Например, по воспоминаниям работницы подпольного издательства «Христианин» Любови Богдановой, ей доводилось слышать подобные отзывы о себе и своих подругах по подполью, хотя, по крайней мере, некоторым из этих девушек неоднократно делались предложения[8].

Приведённые в монографии интервью с женщинами-христианками, как замужними, так и одинокими, помогают выявить определённые парадигмы судеб. Независимо от своего семейного статуса, женщины участвовали в церковной жизни и даже в важных исторических событиях. Например, воспоминания Ольги Мурашкиной (жены епископа ОЦ ХВЕ В.Г. Мурашкина, в девичестве — Захаровой) включают не только историю её духовного обращения, но также обстоятельства появления общины ХВЕ в г. Малоярославец Калужской области после приезда туда Ивана Федотова (с. 135–139). И.П. Федотов (1929–2011), будущий начальствующий епископ Объединённой Церкви (ОЦ) ХВЕ, в 1961 году был осуждён на 10 лет за религиозную деятельность, в том числе по ложному обвинению в попытке жертвоприношения девочки (реабилитирован в 1996 году)[9]. После выхода из заключения и женитьбы на Валентине Башмаковой он поселился в г. Малоярославце, где имелась маленькая группа пожилых пятидесятников. Благодаря самоотверженной, энергичной деятельности Федотова, группа со временем стала одной из крупнейших общин ХВЕ в РСФСР, а Малоярославец — своеобразным духовным центром нерегистрированных пятидесятников[10]. Однако, важно отметить, что при всей незаурядности личности И.П. Федотова, значимую роль в создании общины ХВЕ сыграли именно женщины, первыми поддержавшие его и признавшие своим пастырем.

Некоторые архивные документы опубликованы авторами не полностью, в этих текстах опущены отдельные слова (главным образом, фамилии, адреса) или абзацы. Такая форма помогает выделить наиболее важные, по мнению публикаторов, места документа. Однако,

8. *Богданова Л.* Радостное поприще. Б.М., 2014. С. 54.

9. *Федотов И.П.* Встать! Суд идет! М., 2006. С.73, 140.

10. Подробнее о жизни и служении И.П. Федотова см.: *Никольская Т.К.* Иван Петрович Федотов (пример биографии лидера) // Общие и специальные методы изучения лидерства. Спб.: СПБХУ, 2015. С. 161–172.

авторы руководствовались, прежде всего, моральными принципами: «Мы надеемся, что мы смогли достигнуть баланса между исторической точностью и чуткостью в отношении задействованных людей» (с. 38).

Действительно, при публикации документов по новейшей истории исследователю требуется особая деликатность, и нередко единственный выход — это сокращение текста. Например, в сборнике «История Свидетелей Иеговы (архивы КГБ)», подготовленном К.А. Бережко, часть уникальных документов послевоенного периода (как следственных, так и оперативных) из архивов КГБ Украины опубликована с сокращениями: из текстов убраны фамилии секретных агентов, а также детали и характеристики, которые позволили бы их «вычислить» (при этом все пропуски в публикациях указаны)[11]. Даже в сокращённом виде документы представляют огромную ценность, поскольку деятельность КГБ в отношении религиозных организаций остаётся пока «белым пятном».

Авторы рецензируемой книги подробно останавливаются на такой малоизученной теме, как участие женщин из евангельских общин в правозащитном движении. В книге представлены их письма и жалобы, записи судебных процессов над верующими, апологетические материалы в защиту христианства. Женщины, жёны и матери арестованных служителей, составляли Совет родственников узников ЕХБ, организованный в 1964 году и действовавший до конца 1980-х гг.

Особый интерес представляют литературные работы Аиды Скрипниковой, а также запись судебного процесса над ней. Аида Михайловна Скрипникова родилась в 1941 году в верующей семье, будучи молодой девушкой, приехала в г. Ленинград с Урала и поступила на работу в строительный трест[12]. В 1961 году она присоединилась к начавшемуся движению баптистов-инициативников в Ленинграде, участвовала в написании и распространении материалов религиозного и правозащитного характера[13]. Её стихи и полемические статьи активно распространялись в самиздате, передавались за рубеж.

11. *Бережко К.А.* История Свидетелей Иеговы (архивы КГБ). Феодосия: Тип. РА «Арт-Лайф», 2012.

12. *Сердобольская Л., Вистунов Е.* Под прикрытием Евангелия. Л.: Лениздат, 1976. С. 118.

13. Подробнее об этом см.: *Никольская Т.К.* Русский протестантизм и государственная власть в 1905 — 1991 годах. Спб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2009. С.207–208.

В 1968 году Аида Скрипникова была арестована и осуждена на 3 года ИТЛ за систематическое распространение материалов Совета Церквей (СЦ) ЕХБ, содержащих «заведомо ложные измышления, порочащие советский государственный и общественный строй» (с. 186). Ранее она с группой девушек привлекалась к общественному суду за распространение листовок евангелизационного содержания (с. 172). Оставаясь рядовым членом церкви, Скрипникова приобрела за рубежом едва ли не большую известность, чем видные служители-мужчины. О ней писали книги, статьи, рассказывали в радиопередачах, тысячи верующих по всему миру молились за неё и выступали в её защиту. При этом личное бескорыстие А.М. Скрипниковой, её равнодушие к своим авторским правам иллюстрирует уже тот факт, что Н. Белякова и М. Добсон опубликовали её сочинения с разрешения Радио «Свобода»/Радио «Свободная Европа», хранящих материалы самиздата, а не самой писательницы или её родственников.

Судя по всему, Аида Скрипникова обладала литературными способностями, хотя не имела возможностей да, вероятно, и желания целенаправленно развивать их. В СССР существовала система литературных объединений (лито) для начинающих авторов, через которую прошли практически все будущие писатели. Однако в советское время в протестантской среде не приветствовалось стремление к профессиональной и творческой карьере. Кроме того, если бы девушка-баптистка и принесла в лито свои стихи о Боге, она в лучшем случае получила бы совет «сменить тему», а в худшем — насмешки, издевательства или даже сообщение о ней «куда следует». Можно сказать, что Скрипникова реализовала свой литературный дар настолько, насколько это было осуществимо для советского человека, открыто верующего в Бога. В этом смысле её творческая судьба необычна, хотя в евангельско-баптистской среде сочинение и распространение стихов на религиозную тему были распространённым явлением.

Не все утверждения авторов выглядят одинаково убедительно. Например, внеочередное донесение уполномоченного Совета по делам религиозных культов по Днепропетровской области (1954 г.) вряд ли можно воспринимать только как пропагандистский «образ монстров-сектантов» (с. 127). В документе описан действительно странный случай: в селе Кулебовка, по требованию не-

кой «пророчицы», группа пятидесятников стала призывать смерть на женщину, обвинённую во лжи (с. 151–153). При этом уполномоченный получил информацию не из газет, а приватным образом. Он ознакомился с показаниями конкретных свидетелей и воздержался от выводов, сообщив, что только по окончании следствия, начатого органами МГБ, сможет представить «дополнительные данные». Конечно, детали истории явно нуждаются в проверке, однако, насколько можно судить по приведённому тексту, в целом она не была плодом фантазии советских пропагандистов. Между тем, авторы не приводят каких-либо объяснений, что же тогда произошло в действительности и почему опубликованный документ отображает именно пропагандистский «образ», а не реальный случай.

Не столько в качестве замечания, сколько пожелания хотелось бы увидеть больше внимания к проблеме женской идентичности. Так, лишь косвенно затронуты вопросы, поставленные авторами во введении: «Какими были установки насчёт замужества и материнства в общинах и как верующие женщины в советских реалиях создавали свои семьи» (с. 10). Темами для дальнейшего изучения остаются модели поведения «сестёр» из евангельских общин; вопросы о том, в какой мере происходил «отсев» девушек, женщин, не готовых принять строгие церковные правила или отказаться от брака с атеистом; и, наконец, кто всё же определял и корректировал эти правила (служители, старшее поколение женщин и т. д.), насколько это зависело от региональных традиций или «личного фактора».

Девушка, женщина, которая хотела бы сочетать веру в Бога с желанием нравиться мужчинам, модно одеваться, пользоваться украшениями и косметикой, ходить на танцы, недолго бы продержалась в протестантской общине советского времени, а скорее всего, вообще не была бы туда принята. Однако строгие правила и запреты отнюдь не означали равнодушия верующих к внешней красоте, нарядной одежде и аксессуарам. Особенно это касается 1960-х-1980-х гг., когда страна, наконец, выбралась из послевоенной разрухи, и «благосостояние трудящихся» заметно повысилось. Так, по воспоминаниям адвентистского служителя Н.А. Жукалюка, когда в 1964 году он приехал из сельской местности на служение в г. Львов, то многие верующие были разочарованы его скромным видом. Новый пастор сразу получил совет ку-

пить портфель, шляпу (вместо простой хозяйственной сумки и кепки) и «нормальный» костюм: «Правда, никто тогда не спросил, имею ли для этого достаточно средств». Не найдя даже квартиры, чтобы перевезти во Львов семью, он был вынужден спешно обновлять свой гардероб[14].

Если уж мужчина-служитель, глава общины, не смог добиться уважения единоверцев без нового костюма и шляпы, можно себе представить, каким было положение девушки, молодой женщины. Ей приходилось лавировать между вполне естественным желанием нравиться, привлечь внимание потенциальных женихов (при огромной «конкуренции») и обязанностью выполнять строго регламентированные правила внешнего вида и поведения. Понятно, что, несмотря на проповеди о «внутренней красоте» истинных христианок, мужчины и юноши при выборе невесты руководствовались, прежде всего, внешними впечатлениями. Хотя в книге эта тема и затрагивается (см., например, интервью Е. Числиной о её «походе» в парикмахерскую — с. 96), она явно нуждается в продолжении.

Безусловно, одного исследования недостаточно, чтобы ответить на все вопросы: как жили в советское время женщины из евангельских общин, в какой мере осознавали свою идентичность и место в окружающем мире, как строили быт, общение с людьми, как выбирали профессию, служение, какое значение в действительности имели семья, брак в системе ценностей русских протестантов, как на практике осуществлялись этапы создания семьи — от поиска спутника жизни до свадьбы, какие проблемы приходилось решать верующим семьям и т. д. Всё это нуждается в дальнейшем подробном изучении. Поэтому монографию Н. Беляковой и М. Добсон «Женщины в евангельских общинах...» можно назвать не только высокопрофессиональной работой, но и очень удачным началом масштабного исследования.

Татьяна Никольская

14. *Жукалюк Н.А.* Через крутые перевалы. Заокский: «Источник жизни», 2002. С. 191.

Справочная информация

Авторы

Лейла Алмазова — доцент кафедры востоковедения, африканистики и исламоведения Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского) федерального университета (Россия). leila_almazova@mail.ru

Григорий Гутнер — доктор философских наук; ведущий научный сотрудник Института философии Российской академии наук; заведующий кафедрой философии и гуманитарных дисциплин Свято-Филаретовского православно-христианского института (Москва, Россия). goutner@yandex.ru

Тим Йенсен — доцент Университета Южной Дании (Оденсе, Дания); Уральский федеральный университет (Екатеринбург, Россия). t.jensen@sdu.dk

Александр Кольцов — преподаватель кафедры философии религии и религиозных аспектов культуры Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (Москва, Россия). avk-23@yandex.ru

Ольга Михельсон — кандидат философских наук; доцент кафедры философии религии и религиоведения Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург, Россия). o.mihelson@spbu.ru

Тимур Мухтасаров — аспирант Общецерковной аспирантуры и докторантуры им. святых равноапостольных Кирилла и Мефодия (Москва, Россия). gs-timur@list.ru

Татьяна Никольская — кандидат исторических наук, старший преподаватель Санкт-Петербургского христианского университета (Санкт-Петербург, Россия). niktk@spbcu.ru

Павел Носачев — доцент Школы культурологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). pavel_nosachev@bk.ru

Анна Ожиганова — научный сотрудник Института этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН (Москва, Россия). anna-ozhiganova@yandex.ru

Николай Поляков — кандидат философских наук; ассистент кафедры философии религии и религиоведения Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург, Россия). poliakovn@gmail.com

Татьяна Пронина — доктор философских наук; научный сотрудник Центра религиоведческих и этнополитических исследований, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Санкт-Петербург, Россия). tania_pronina@mail.ru

Михаил Селезнев — кандидат филологических наук; доцент НИУ ВШЭ; заведующий кафедрой библеистики Общецерковной аспирантуры и докторантуры Русской православной церкви (Москва, Россия). mgseleznev@gmail.com

Алексей Ситников — доктор философских наук; профессор кафедры государственно-конфессиональных отношений Института государственной службы и управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Москва, Россия). av.sitnikov@migsu.ranepa.ru

Марианна Шахнович — доктор философских наук; профессор, заведующая кафедрой философии религии и религиоведения Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург, Россия). m.shakhnovich@spbu.edu

Дмитрий Шмонин — проректор по научной работе Общецерковной аспирантуры и докторантуры им. святых равноапостольных Кирилла и Мефодия; заведующий кафедрой философии Русской христианской гуманитарной академии (Санкт-Петербург, Россия). dmitry.shmonin@gmail.com

Виктор Шнирельман — доктор исторических наук; главный научный сотрудник Института этнологии и антропологии РАН (Москва, Россия). shnirv@mail.ru

Authors

Leila Almazova — Associate Professor at the Department of Oriental, African and Islamic Studies, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan (Volga Region) Federal University (Russia). leila_almazova@mail.ru

Tim Jensen — Associate Professor, Department of the Study of Religions, University of Southern Denmark (Odense, Denmark); Ural Federal University (Russia). t.jensen@sdu.dk

Grigory Gutner — Leading Research Fellow, Institute of Philosophy, Russian Academy of Science; Chair of Philosophy and Humanities, Saint-Philaret Orthodox-Christian Institute (Moscow, Russia). goutner@yandex.ru

Alexander Koltsov — Lecturer, Department of Philosophy of Religion and Religious Aspects of Culture of St.-Tikhon's Orthodox University of the Humanities (Moscow, Russia). avk-23@yandex.ru

Olga Mikhelson — Associate Professor, Chair of Philosophy of Religion and Religious Studies, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia). o.mihelson@spbu.ru

Timur Mukhtasarov — PhD Student, SS Cyril and Methodius Institute of Post-Graduate and Doctoral Studies, Russian Orthodox Church (Moscow, Russia). gs-timur@list.ru

Tatiana Nikolskaya — Senior Lecturer, St. Petersburg Christian University (St. Petersburg, Russia). niktk@spbcu.ru

Pavel Nosachev — Associate Professor, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia). pavel_nosachev@bk.ru

Anna Ozhiganova — Research Fellow, Institute of Ethnology and Anthropology, Russian Academy of Sciences (Russia). anna-ozhiganova@yandex.ru

Nikolay Poliakov — Assistant Professor, Chair of Philosophy of Religion and Religious Studies, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia). poliakovn@gmail.com

Tatiana Pronina — Researcher, Center for Religious and Ethnopolitical Studies, A.S. Pushkin Leningrad State University (St. Petersburg, Russia). tania_pronina@mail.ru

Mikhail Seleznev — Associate Professor, National Research University Higher School of Economics; Chair of the Biblical Studies Department, SS Cyril and Methodius Institute of Post-Graduate and Doctoral Studies, Russian Orthodox Church (Moscow, Russia). mgseleznev@gmail.com

Marianna Shakhnovich — Chair of the Department of Philosophy of Religion and Religious Studies, St. Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia). m.shakhnovich@spbu.edu

Alexey Sitnikov — Professor, Chair of State-Confessional Relations, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA) (Moscow, Russia). av.sitnikov@migsu.ranepa.ru

Dmitri Shmonin — Professor, Vice-Rector, SS Cyril and Methodius Institute of Post-Graduate and Doctoral Studies; Head of the Department of Philosophy, Russian Christian Humanitarian Academy (Saint Petersburg, Russia). dmitry.shmonin@gmail.com

Victor Shnirelman — Senior Research Fellow, Institute of Ethnology and Anthropology, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). shnirv@mail.ru

Аннотации

Анна Ожиганова. Преподавание религии в школе: поиски нейтральности и «культурные войны». Вводная статья

Статья посвящена актуальным проблемам преподавания знания о религии в государственных школах. Реализация образовательной концепции, изложенной в «Толедских руководящих принципах преподавания знания о религиях и верованиях в государственных школах» (2007), стала предметом оживленной международной дискуссии. Сторонники нового подхода к преподаванию религии уповают на воспитание толерантности и взаимопонимания в ходе изучения школьниками современных религиозных и нерелигиозных верований и практик. Критики подвергают сомнению не только методы, но и цель новой образовательной стратегии — достижение социального мира в современных сложных обществах посредством уроков религии. Несмотря на принципиально отличный от западных стран контекст, появление уроков религии в российской школе поднимает аналогичные вопросы. Какие цели преследует школьный курс религии: воспитание или приобретение новых знаний? Как педагогическая теория и практика обеспечивают нейтральность или ангажированность преподавания религии в школе?

Ключевые слова: религиозное образование, Толедские руководящие принципы преподавания знания о религиях и верованиях в государственных школах, религиозная грамотность, религиозная индоктринация, принцип нейтральности, Основы религиозных культур и светской этики.

Марианна Шахнович. Религия в школе: современный европейский ландшафт

В статье рассматриваются основные типы, принципы и теоретико-методологические подходы к тому, что в Европе называется «религиозным образованием». Также анализируются основные принципы его внедрения в контексте политики «европеизации» школьного образования в целом, а также в связи с соответствующими документами и рекомендациями международных европейских организаций. Автор указывает, что основные подходы, принципы и содержание «религиозного образования» в разных странах определяются, прежде всего, законодательством в области церковно-государственных отношений и организации системы школьного образования, культурно-историческими факторами, а также политическим контекстом. На основании этого критерия в статье выделяются четыре основных типа «религиозного образования» в странах современной Европы. Автор обращает внимание на различные методологические подходы в преподавании религии, опирающиеся на эксклюзивизм, инклюзивизм и плюрализм в оценке современного религиозного разнообразия в Европе. Особое внимание уделяется интерпретативному подходу.

Ключевые слова: «религиозное образование», европеизация, преподавание знаний о религии, интерпретативный подход.

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

Автор, опираясь преимущественно на датский материал, рассматривает вопрос о том, в какой степени религиозное образование в скандинавских странах адаптируется как к росту религиозного плюрализма, так и к публичным и политическим дискурсам, связывающим национальную идентичность, понятие о добропорядочном гражданине и обществе с традиционной религией большинства. В статье также обсуждается «реполитизация» и «секьюритизация» религии (особенно в связи с ростом мусульманских иммигрантских меньшинств и исламофобии). Исследование показывает на примере Дании, что целью религиозного образования является укрепление социальной солидарности как путем распространения знания и понимания нового мультирелигиозного мира, так и с помощью представления датской культуры как культуры христианской, а христианства — как обязательной основы социальной сплоченности.

Ключевые слова: религиозное образование (РО), религиозный плюрализм, реполитизация религии, секьюритизация религии, политика идентичности, религия как культурное наследие.

Дмитрий Шмонин. Толедские принципы и теология в школе

Изучение религии (религий, религиозных культур), которое является необходимой частью образования, нуждается в поддержке. По мнению автора, десятилетие «Толедских руководящих принципов преподавания знания о религиях и верованиях в государственных школах» (2007) — хороший повод обсудить эту проблему. Автор исходит из того, что педагогика как совокупность способов обучения является несамостоятельной с точки зрения ценностей и смыслов, на которые она опирается и которые призвана транслировать. Ранее сама религия аккумулировала в себе эти ценности и смыслы, а церковь обладала нормативной функцией, регулируя содержание образования и всю жизнь школы. В секулярной образовательной парадигме, в том числе в ее эволюциях последней трети XX в., педагогику поддерживали различные философские учения, гуманитарные и социальные науки. Современное состояние образования показывает, что этого оказалось недостаточно. Автор предлагает рассмотреть вопрос об использовании ресурса теологии.

Ключевые слова: религия, религиозное образование, изучение, обучение, ценности, теология, педагогика.

Виктор Шнирельман. Религиозная культура или приглашение в религию — чему учат новые учебники?

Введенные сравнительно недавно школьные курсы по основам религиозной культуры ставят немало вопросов: как и в каком виде можно преподавать курс религии в светской школе? должен ли он быть моноконфессиональным или основываться на сравнительном религиоведении? какова его

цель — ознакомление с религией или приглашение в религию? надо ли обучать детей традиционной религии их собственного народа или допустим выбор курса по желанию? идет ли речь о краткосрочном обучении или о многолетнем курсе? каким должно быть содержание учебников, о каких ценностях там должна идти речь? наконец, что будет результатом такого образования? В статье анализируются новые учебники по основам православной, мусульманской и иудейской культур. Показано, что вопреки заявленным культурологическим целям многие учебники имеют вероучительский характер. Но при этом, во-первых, учебники издательства «Дрофа» ближе к культурологии, чем учебники издательства «Просвещение» или «Русское слово», а, во-вторых, учебники по «Основам православной культуры» (ОПК) в большей мере имеют миссионерский характер, чем учебники по другим религиозным культурам. Последнее является следствием жесткого контроля над учебниками ОПК со стороны Русской православной церкви, которая сегодня больше нуждается в верующих, чем в храмах, тогда как, например, мусульманам нужны мечети, а не дополнительные верующие.

Ключевые слова: Россия, религия, школьные учебники, религиозная культура, религиозное образование, индоктринация.

Татьяна Пронина. Преподавание «Основ православной культуры» в школах Тамбовской области: успехи и проблемы

В статье проводится анализ концептуальных оснований введения и реализации в общеобразовательных школах Тамбовской области дисциплины «Основы мировых религиозных культур и светской этики». В тексте используются официальные данные, представленные епархиальным управлением и региональным управлением образования. Также приводятся результаты независимого мониторинга внедрения и опыта преподавания «Основ православной культуры» (ОПК) в школах Тамбовской области, проводившегося сотрудниками Центра религиоведческих исследований Тамбовского университета (мониторинг включал в себя целый комплекс мероприятий: анкетирование, присутствие на родительских собраниях, беседы с учителями, которым предстояло вести этот предмет, и теми, кто уже имел опыт преподавания подобных дисциплин). Автор анализирует разные позиции в отношении к преподаванию ОПК в школе, обозначает наиболее существенные проблемы в этой сфере (среди которых — подготовка преподавателей и низкая мотивация педагогов и учащихся), приводит примеры положительного опыта. Основные выводы: у детей формируются глубокие представления о религиозной культуре только в результате системного подхода, когда устанавливаются межпредметные связи, а знание, полученное на уроках ОПК, закрепляется на дополнительных занятиях, получает творческое применение; к попыткам же через религию с прерванной в советское время преемственностью говорить о традициях, культурных нормах и ценностях общество оказывается невосприимчиво. В результате мы получаем не знания о религиозной культуре, а ущербное знание о традиции и нивелирование религиозного чувства.

Ключевые слова: основы православной культуры, знания о религии в школе, проблема подготовки педагогов, мнение родителей.

Лейла Алмазова. Религиоведение и преподавание знаний о религии детям в современном Татарстане. Случай ислама

В статье анализируется ситуация с преподаванием для детей курсов по исламу в Республике Татарстан. В основе статьи лежат полевые исследования, проведенные в июне–июле 2017 г. в семи районах республики, а также анализ программ курсов с исламским компонентом, учебной литературы и отражения проблем преподавания религии в медийном пространстве. Поликонфессиональный и полиэтничный состав населения республики определяет особенности внедрения курсов по религии в общеобразовательной школе: так, из шести имеющихся модулей в Татарстане преподаются два — Основы мировых религиозных культур и Основы светской этики, тогда как остальные четыре, связанные с конкретными традициями, остаются вне рамок государственных школ. С этим связана интенсивность конфессионального религиозного образования. Ислам преподается в разных формах: от мусульманских детских садов и примечетских курсов до частной общеобразовательной школы «Усмания» (Казань), учредителем которой является Духовное управление мусульман республики. Подобная модель отражает специфику выстраивания конфессиональных отношений в постсекулярном обществе.

Ключевые слова: религиозное образование, религия в общеобразовательной школе, ОРКСЭ, ислам, мусульманское образование для детей.

Михаил Селезнев. Самоопределение Бога в Исх 3:14: «Я есмь Сущий» или «Я Тот, кто Я есть»? Экзегеза современных интерпретаторов и грамматика древних текстов

В статье сопоставляются две интерпретации слов Бога в Исх 3:14, а именно (а) традиционное «онтологическое» истолкование («Я – Сущий», «Я – Тот, кто существует»), которое представлено в Септуагинте, в святоотеческой экзегезе и в Синодальном переводе, и (б) «апофатическое» понимание этих слов («Я тот, кто Я есть»), которое преобладает в современной экзегезе и современных переводах. Анализ еврейского текста говорит в пользу того, что «апофатическая» интерпретация отражает первоначальное понимание Исх 3:14 в до-эллинистическом иудаизме. Перевод (переинтерпретация) еврейского текста в Септуагинте нередко рассматривается как результат влияния греческой философии, но, вероятнее всего, перед нами просто попытка переводчика не потерять перекличку между двумя половинами стиха Исх 3:14 и в то же самое время не нарушить греческий синтаксис. Если это так, то переводчики Септуагинты не изобрели «онтологическую» интерпретацию Исх 3:14, но, скорее, непроизвольно подготовили путь для нее.

Ключевые слова: еврейская Библия, греческая Библия, Септуагинта, масоретский текст, перевод Библии, теология.

Павел Носачев. Нет ничего нового под солнцем: «гнозис» как категория в исследовании западного эзотеризма

В статье проводится анализ традиции использования категории «гнозис» в религиоведческих исследованиях западного эзотеризма. Истоки понимания «гнозиса» как особой формы духовного опыта, относящегося к нетрадиционной религиозности, возводятся к работам членов круга Эранос (Анри Шарля Пюэша, Жиля Киспеля, Анри Корбена). Благодаря влиянию Корбена рассматриваемая категория переходит в исследовательскую концепцию западного эзотеризма как формы мысли Антуана Февра. Параллельно с этим в среде американских исследователей гнозис начинает пониматься как центральная для описания эзотеризма категория. Артур Верслуис определяет гнозис как опыт духовного приобщения к иной высшей реальности, являющейся одной из основ западной эзотерической традиции. Гленн Александр Мейги в рамках своего синтетического подхода в исследовании эзотеризма сводит эзотеризм и мистицизм к единой основе, которой является гнозис, в свою очередь определяемый им как «непосредственное восприятие абсолютной истины». Самой последней формой обращения к гнозису, задающей определенный тренд в исследованиях, являются поздние труды Воутера Ханеграаффа, обратившегося от конструктивизма к эссенциализму и предлагающего совершить с помощью анализируемой категории «коперниканский переворот» в изучении эзотеризма.

Ключевые слова: религиоведение, западный эзотеризм, гнозис, мистицизм, Эранос, Антуан Февр, Воутер Ханеграафф.

Григорий Гутнер. Начало науки и религиозное переживание

В статье предпринято описание «начала науки», того исходного акта мысли, благодаря которому начинается научное исследование. При этом демонстрируется, что переживание субъекта, сопутствующее этому акту мысли, близко к религиозному переживанию. Проведен анализ употребления языка, характерного для научного познания и связанных с ним онтологических допущений. Проведено сопоставление языка и онтологии науки с языком и онтологией утилитарных практик. Характерным для науки употреблением языка является дескрипция, которая противопоставляется инструкции. Последняя представляет собой основную форму употребления языка в утилитарных практиках. Важнейшей формой выражения инструкций является нарратив. Эта языковая форма исследуется особенно тщательно. Показано, что определенные трансформации нарратива приводят к появлению дескрипций. При этом происходит конституирование объекта, которое и составляет учреждающий акт (или начало) науки. В заключение выявлены черты общности научного и религиозного употребления языка, а также связанных с этим употреблением мотиваций. С другой стороны, выявлено принципиальное различие между религией и наукой как в языке, так и в принятых онтологических допущениях.

Ключевые слова: начало науки, религиозное переживание, утилитарные практики, нарратив, дескрипция, объект.

Алексей Ситников. Религиозная традиция в современном обществе: опыт теоретического анализа

В статье на примере российского православия рассматриваются теоретические проблемы анализа сохранения и воспроизводства религиозной традиции в современном обществе. Автор использует понятийный аппарат феноменологической философии Альфреда Шюца для анализа трансляции «высоких» форм традиции, а для описания механизма передачи традиции в ее «народных» проявления используется концепция габитуса Пьера Бурдье. В первом случае передача смыслового содержания традиции реализуется в условиях *We-relationship* в ближайшем окружении, где люди способны наилучшим образом понять друг друга. Во втором случае концепция габитуса позволяет описать, как складывающаяся долгое время в рамках сообщества верующих традиция сохраняется на уровне практик, часто не доходя до уровня дискурса и сознания. Складывающийся веками габитус присущ каждому долго существующему сообществу верующих, он автоматически порождает у верующих соответствующие практики. Исследуя предание как механизм передачи от поколения к поколению созданного предками, автор показывает, что в рамках феноменологической теории понимание мира предшественников связано с типизацией и отсутствует основное условие понимания — взаимная соотнесенность действующих лиц. Усвоение религиозной традиции становится произвольным, а понимание ее смысла — менее достоверным. В частности, обращение к древним текстам — это всегда достраивание смысла, конструирование недостающих для понимания элементов. Таким образом, у сообщества верующих имеются различные варианты понимания и сохранения традиции: от попыток проникнуть в смысл унаследованного от предшественников культурного багажа и следовать ему сегодня до сохранения в неизменном виде внешних проявлений веры и предполагаемых ею практик. Поэтому религиозная традиция предстает в настоящее время во множестве различных образов.

Ключевые слова: религия, православие, традиция, общество, феноменология, понимание, Альфред Шюц, габитус, религиозные практики, Пьер Бурдье.

Александр Кольцов. Проблема религиозного обращения на примере феноменологического движения в Германии

В статье описывается история обращения участников феноменологического движения к религиозной проблематике. Фронтовые записки Адольфа Райнаха спровоцировали интерес геттингенских феноменологов к религиозному переживанию, причем философская дискуссия сопровождалась активным интересом учеников Гуссерля к христианству. Реконструкции истории религиозности феноменологов предпослан обзор разрабатываемой в психологии религии проблематики религиозного обращения. «Демократизация» познавательного интереса религиоведения вкупе с поиском универсальных объяснительных теорий явились причиной того, что феномен «религиозного пробуждения» среди участников философского круга не по-

падал в поле зрения психологов религии. Тем не менее, двоякая уникальность явления — как коллективного процесса, сопровождающегося глубокой рациональной рефлексией, — позволяет поставить нетривиальный вопрос о возможной роли церковных интеллектуалов в трансформации религиозных смыслов внутри традиции. Рассмотрение этого вопроса в свою очередь требует прояснения отношения обсуждаемого явления к феноменологической программе в целом. В качестве итога оказывается возможным поставить новые вопросы к существующим теориям религиозного обращения и предложить альтернативное направление проблематизации изучаемого феномена.

Ключевые слова: религиозное обращение, феноменологическое движение, эпифания, Макс Шелер, Эдит Штайн, Адольфа Райнах.

Тимур Мухтасаров. Храм в городском социальном пространстве: типология научных подходов

В статье сделана попытка дать обзор работ, посвященных изучению зданий христианских храмов в городском пространстве, и выделить основные подходы к изучению храмов, существующие к настоящему времени. Из множества трудов, посвященных деятельности церкви в современном городе, учитывались только те, где принимается во внимание непосредственно само здание храма. Выделены пять подходов: исторический, социологический, пространственный, теологический, экономический. В историческом подходе здание рассматривается само по себе, безотносительно окружающей среды. В социологическом подходе изучаются социальные процессы, связанные с храмом. С ним схож теологический подход — с тем отличием, что акцент делается на духовных процессах вокруг храма. При пространственном подходе на первый план выходят материальные характеристики храма и окружающего пространства. Экономический подход рассматривает храм как часть экономической жизни города. Исследования зданий храмов, являющихся центральным локусом религиозной жизни христиан, должны, по возможности, сочетать все эти подходы.

Ключевые слова: церковь, храм, здание храма, город, пространство города.

About the Journal

STATE, RELIGION AND CHURCH
in Russia and Worldwide
4(35) 2017
Established in 1968.
Academic peer-reviewed journal devoted to the interdisciplinary scientific study of religion.
The journal is published quarterly under the aegis of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.
Indexed in *Scopus* and *ATLA Religion Database*.
Address:
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Editorial office of the journal "State, Religion and Church in Russia and Worldwide"
84, Vernadskogo pr.
119606 Moscow. Russia
E-mail: religion@ranepa.ru
Web-site: www.religion.ranepa.ru/?q=en

Editorial Staff: Dmitry Uzlaner (Editor-in-Chief), Alexander Agadjanian, Alexander Kyrlezhev, Sofya Ragozina.

Editorial Board: Alexey Appolonov, Alexey Beglov, Nadezhda Beliakova, Vladimir Bobrovnikov, Olga Vasil'eva, Galina Vdovina, Alexander Verkhovsky, Victor Garadja, Gasan Guseinov, Ivan Davydov, Veronika Kravchuk, Remir Lopatkin, Roman Lunkin, Vladimir Malyavin, Alexander Pavlov, Alexander Panchenko, Vasiliy Pinkevitch, Evgeniy Rashkovsky, Nikolai Seleznyov, Roman Svetlov, Nikolai Shaburov, Mikhail Smirnov, Evgenia Tokareva, Marianna Shachnovich, Alexey Yudin.

International Council: Renat Bekkin (Sweden), Mirko Blagojević (Serbia), Thomas Bremer (Germany), Rajeev Bhargava (India), Jean-Paul Willaime (France), Grace Davie (UK), Viktor Yelensky (Ukraine), Ronald Inglehart (USA), Vasilios Makrides (Germany), David Martin (UK), Adrian Pubst (UK), Kathy Rousselet (France), Jonathan Sutton (UK), Euguenia Fediakova (Chile), Alexander Filonenko (Ukraine), Evert van der Zveerde (Netherlands), David Chidester (South Africa), Kristina Stoeckl (Austria), Christopher Stroop (USA), Mikhail Epstein (USA).

ГОСУДАРСТВО
РЕЛИГИЯ
ЦЕРКОВЬ
в России и за рубежом

4 2017 [35]

Учредитель
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ

ISSN 2073–7203 (PRINT), 2073–7211 (ONLINE)
В системе РИНЦ № 09-04 / 09-16

119606, г. Москва, просп. Вернадского, д. 84
Редакция журнала «Государство, религия, церковь в России
и за рубежом»

E-mail: religion@ranepa.ru

Подписано в печать
Формат 70×100/16
Тираж 400 экз. Усл. печ. л. 23,2
Изд. №884. Заказ №884

Отпечатано в типографии
119571, Москва, пр-т Вернадского, 82–84

ISSN 2073-7203
9 772073 720000