

УДК 215

ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ О РЕЛИГИЯХ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ¹

© 2022 ПРОНИНА Татьяна Сергеевна*

Доктор философских наук

*Центр религиоведческих и этнополитических исследований
Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Россия, г. Санкт-Петербург, Петербургское шоссе, 10
E-mail: tania_pronina@mail.ru

Поступила в редакцию 30.04.2022

После доработки 13.06.2022

Принята к публикации 08.07.2022

Аннотация. Новизна присутствия религии в российском светском образовании своеобразно преломляется в становлении современных моделей преподавания знаний о религии. Расхождения в подходах к организации такого образования определяют проблему – анализ существующих концептуальных и методологических оснований преподавания знаний о религии в школе. Опираясь на опыт британской педагогики религиозного образования в школе, автор приводит ряд аргументов в пользу неконфессионального предмета, ориентированного на обсуждение мировоззренческих проблем, волнующих подростков. Выдвигается гипотеза, что происходит эволюция религиозного образования к неконфессиональному мировоззренческому курсу и что востребованность именно такого предмета в современной школе – закономерный и неизбежный тренд. Исходным принципом неконфессионального подхода являются взаимодействие с более чем одной религией – «обучение у религий», идейной основой – «этика многоконфессиональности», которая предполагает, что религии включают сопоставимые системы морального поведения. Этнорелигиозное многообразие современных обществ, нестабильность идентичностей современного человека, который пребывает в постоянном поиске себя, и как «номадический субъект» каждодневно «изобретает» себя и свои сообщества, определяют востребованность неконфессионального ми-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта «Религиоведение и теология в образовательном пространстве Российской Федерации: на примере Санкт-Петербурга и Ленинградской области» № 21-011-44106\21.

ровоззренческого курса, говорящего о различиях и множественности, и потому более эффективного с точки зрения нравственного воспитания.

Ключевые слова: религиозное образование, знание о религиях, российская школа, мировоззренческий плюрализм, неконфессиональный подход.

DOI: 10.31857/S0201708322050096

EDN: glwmsk

Постановка проблемы

Вопрос о том, должен ли присутствовать в образовательном пространстве предмет о религиях, утратил свою актуальность. Наследие религиозных традиций востребовано, религии транслируют системы ценностей, которые одобряются многими людьми, аккумулируют образовательный и воспитательный опыт, предлагают свою убедительную версию ответов на вечные экзистенциальные вопросы. Сегодня на повестке дня вопросы: каким по форме и содержанию должно быть знание о религии и как религия в качестве одного из учебных предметов наряду с другими может быть интегрирована в учебный процесс *современной* школы? Очевидно, что разработка концепции и реализация данного курса не могут быть осуществлены без учета общих задач современного образования, без учета социально-психологических особенностей учащихся, их запросов и интересов, которые формируются сложной социальной реальностью [Пронина, 2022].

Новизна присутствия религии в светском образовательном пространстве России своеобразно преломляется в становлении современных моделей преподавания знаний о религии в российской образовательной системе. Расхождения в подходах к организации такого образования, отсутствие единства в практиках, определяют фундаментальную проблему – анализ существующих концептуальных и методологических оснований преподавания знаний о религии в школе. В этом вопросе может быть очень полезен опыт коллег из европейских стран, в которых успешно развивается педагогика религиозного образования как отдельная область педагогической науки, осмыслены преимущества и недостатки разных концептуальных и методологических подходов, наиболее успешные методики, практики аккумулированы на региональных и международных образовательных платформах.

Дискуссии о содержании понятия «религиозное образование»

Международный документ, посвященный религиозному образованию в светском обществе «Толедские принципы по обучению в вопросах религии» определяет религиозное образование как передачу знаний о религии, но не как обучение религии [Toledo Guiding Principles, 2007]. Такой подход, по словам Д.В. Шмонаина, много лет занимающегося реализацией образовательных программ по теологии и религиоведению, нацеливает «участников образовательного процесса на «межкультурный» охват сферы религиозности, на религиоведческо-культурологическое изучение предметной области, которое должно «преодолевать доктринальную ограниченность» конфесси-

ональных традиций и, соответственно, воспитывать граждан с акцентом на общие ценности и межкультурную коммуникацию и кооперацию» [Шмонин, 2017: 73].

Англоязычное выражение *Religious Education* (религиозное образование) может использоваться и как синоним выражения *Religious Studies*, т.е. русского «религиоведения», что соответствует неконфессиональному подходу к изучению и передаче знаний о религии(ях). Ф.Н. Козырев, один из ведущих российских специалистов в сфере религиозного образования в школе, обращает внимание на то, что в Англии и США по-разному используют этот термин: «в Англии¹ (а за ней в Австралии и большинстве европейских стран) под религиозным образованием стали понимать такое изучение религии в школе, которое носит более или менее критически отстраненный характер, не сопряжено с религиозной самоидентификацией учащихся и противостоит в этом отношении тому, что традиционно определялось как христианское воспитание... В США, напротив, *Religious Education* сохранило значение конфессионального обучения и продолжает использоваться в христианском контексте как синоним *Christian education*» [Козырев, 2006: 27]. В подтверждение он ссылается на Дж. Эстли, который задает своего рода стандарт в философии религиозного (христианского) образования [Astley, 1994]. По мнению Е.М. Мирошниковой, участницы международного проекта «Энциклопедия религиозного образования», согласие в данном вопросе возможно, если понимать под религиозным образованием передачу знаний о религии в соответствии именно с Толедскими принципами [Мирошникова, 2017].

Убедительно выглядит позиция Д.В. Шмонина, сторонника принципа «взаимодополнительности» «рационального и богооткровенного в теологии» [Шмонин, 2021]. Он же ссылается на мнение профессора-протоиерея, ректора ПСТГУ Владимира Воробьева, что возможно «светское религиозное образование» [Шмонин, 2018: 12]. Однако такой термин не лишен противоречивости и требует многих уточнений: 1). Каковы его мировоззренческо-методологические принципы? 2). Если оно включает знание об одной религии, тогда чем отличается от конфессионального? 3). если это знание о нескольких религиях, то почему сохраняет статус религиозного? Но и понятие «светское знание о религии» нельзя признать удачным, поскольку в пространстве современного философского дискурса, отказывающегося от жестких бинарных оппозиций, дихотомия «светское–религиозное» утратила свою актуальность. Так, Дж. Хилл, занимающийся вопросами религиозного образования в Британии, выразился довольно резко, заявив, что сохранение противоречия религиозного и светского дискурсов сегодня – это шизофрения [Hull, 1998]. Попытка же обосновать такое противопоставление разницей методологических подходов также не соответствует реальности, поскольку теологические дисциплины и религиоведение часто используют одни методы. Также следует признать устаревшим отождествление научного со светским, культурологическим, историческим и т.п., поскольку в современной теологии существует дифференциация на исторические, филологические, социальные и другие науки.

¹ Автор имеет в виду подход к пониманию религиозного образования, получающий распространение в Великобритании.

Критическое отношение к использованию данного понятия определяется не только российскими особенностями. Так, Р. Джексон, сотрудник Центра исследований в области образования Уорикского университета (Британия), отмечает, что в документах Совета Европы не используется термин «религиозное образование» из-за его двусмысленности [Jackson, 2016: 16]. При этом он признает, что термин «религиозное образование» часто обозначает «инклюзивное понимание религии или религий». Джексон констатирует, что система религиозного образования меняется в концептуальном и правовом плане под влиянием растущего религиозного разнообразия европейских обществ. Сам он предпочитает использовать понятия «инклюзивное религиозное образование», «инклюзивный неконфессиональный подход» [Jackson, 2016: 15].

С учетом высказанных терминологических трудностей и разногласий, мы используем как наиболее нейтральный и содержательно отражающий задачи данного исследования концепт – «неконфессиональный мировоззренческий курс» и выдвигаем гипотезу, что востребованность именно такого предмета в современной школе – это закономерный и неизбежный тренд.

Преподавание знаний о религии в школе: основные подходы

Разные подходы к преподаванию знаний о религии определяются, прежде всего, различным целеполаганием, и также мировоззренческими и методологическими предпосылками. В свое время на заседании Общества научного изучения религии А. Баркер отметила, что интерпретации социальной реальности всегда связаны с мировоззренческими, методологическими ориентациями исследователя, испытывают на себе влияние внешнего социально-культурного контекста [Баркер, 2003: 97]. Согласимся с президентом Общества научного изучения религии, что научное, в том числе и культурологическое, изучение религии не устраняет субъективности исследователя, зависящей от многих факторов [Баркер, 2003: 100–101].

Преподавание знаний о религии не свободно от «(не)вовлеченности» учителя в сферу религиозного, в религиозную культуру, о которой он рассказывает. Всегда имеют место элементы интерпретации учебного материала, которые определяются отношением учителя к феноменам, о которых он рассказывает, уровнем знания предмета. Российский культурно-исторический контекст таков, что мы не имеем традиции подготовки учителей для преподавания знаний о религии в школе, так как советский период стал причиной полного разрыва с существовавшей в России до 1917 г. системой подготовки учителей Закона Божьего. Исторический опыт преподавания Закона Божьего, методологическое наследие законоучителей существенно устарели и их применение в современной школе требует значительной творческой переработки. Исключение составляют только общие принципы, которых недостаточно для формирования концепции и реализации предмета. Система же подготовки таких специалистов пока находится в стадии становления и обнаруживает некоторую стагнацию, что объясняется нехваткой преподавательских кадров для повсеместно открывающихся в ВУЗах кафедр теологии. Впрочем, английский религиовед Н. Сمارт, занимавшийся также проблемами педагогики религиоз-

ного образования, справедливо отмечал, что кризис катехизических форм христианского образования как один из аспектов секуляризации – это универсальная тенденция [Smart, 1973].

Неизбежность субъективного в восприятии и представлении знаний о религиях – один из аргументов в пользу неконфессионального предмета, ориентированного на обсуждение мировоззренческих проблем, волнующих подростков, и реализуемого в формате заинтересованного обсуждения. Такой курс развивает способности критического мышления.

Очевидно как то, что трудно при рассмотрении религий достичь объективности, удовлетворяющей всех, так и то, что научные положения подлежат опытному и логическому обоснованию/опровержению, а значит, обсуждению. Вместе с тем дискуссионное представление материала, результатом которого становится понимание, позволяет сформировать установки, актуальные для современного плюралистичного социума: принятие «Другого», понимание культурных различий, способность к межкультурному диалогу.

Теоретические и методологические основания неконфессионального подхода.

Исходный принцип реализации неконфессионального подхода – взаимодействие с более чем одной религией. Британский специалист в сфере *Religious Education* (RE) Л. Барнс указывает на то, что многоконфессиональное религиозное образование имеет свою давнюю историю и восходит к доденоминационному христианству [Barnes, 2014]. Идейной основой неконфессионального образования является этика многоконфессиональности, которая предполагает, что религии включают сопоставимые системы морального поведения. Исследователи Д. Мулин-Стозек и Дж. Меткалф удачно используют для характеристики этики многоконфессиональности метафору ризомы Ж. Делёза и Ф. Гваттари [Moulin-Stozek, Metcalfe, 2020]. Сложный этнокультурный ландшафт современных обществ подобен разветвленному переплетенному корневищу, в котором уже сложно выделить главный корень. Ризома как модель предполагает отказ от линейной модели в восприятии и интерпретации, от дуальных понятий, бинарных оппозиций. Ризома ориентирует на горизонтальные неиерархичные связи, взаимодействия, порождающие неожиданные, несистемные различия, гибридные идентичности. В русле идей Ж. Делёза и Ф. Гваттари можно сказать, что этика многоконфессиональности – это многообразие, порожденное и постоянно воспроизводимое многообразием же [Делёз, Гваттари, 2005].

Эта идея находит подтверждение в принципиальной нестабильности идентичностей современного человека, который пребывает в постоянном поиске себя, и как «номадический субъект» каждодневно «изобретает» себя и свои сообщества. Идентичность сегодня – это проект, открытый к дополнениям, изменениям [Пронина, 2015]. Это еще более усложняет вопрос: как сегодня детям, идентичность которых часто не имеет аскриптивного этнокультурного, религиозного стержня, живущих в ситуации крушения авторитетов, профанности бытия, рассказать о религиях, претендующих на вневременность и апеллирующих к безусловным авторитетам? К катехизическому перечислению предписаний, обязательных к исполнению, сегодня дети не восприимчивы. Это еще один аргумент в пользу динамического характера

«*multi-faith RE*», говорящего о различиях и множественности, и, в итоге, более эффективного с точки зрения нравственного воспитания.

Методологические основания неконфессионального подхода.

Мулин-Стозек и Меткалф, опираясь на исследования других педагогов RE [Barnes, 2014; Grimmitt, 2000], в рамках неконфессионального подхода условно выделяют три концептуально различных варианта преподавания знаний о религии. Первый, который они называют универсализмом, рассматривает религии как проявление теологических и моральных постулатов. В разных религиях присутствуют одинаковые моральные нормы. Этот подход опирается на «деонтологизированную этику добродетелей», в основе которой лежит учение И. Канта о естественном моральном законе в человеке. В этом случае нравственное воспитание – это прежде всего понимание разумности моральных правил, и осуществляется оно за счет формирования сознательной внутренней мотивации у учащихся. Дидактические же рекомендации включают поощрение детей к осмыслению духовного и религиозного наследия человечества. Таким образом, возможность универсального нравственного обучения обосновано универсальностью морали.

Второй вариант, который можно назвать «заместительным», представляет учащимся моральные учения и практики разных религий, делая акцент на важности разнообразия религиозных мировоззрений. В этом случае вновь используется одна европейская рамка, принимающая за основу христианство, и из других религий извлекается то содержание, которое имеет сходство с христианством. У этого подхода два существенных недостатка: во-первых, затеняется значение мотивирующих факторов, лежащих в основе христианской этики, а эти факторы неустранимо связаны с религиозными убеждениями христианина; во-вторых, в ходе редукции, которая используется при отборе аналогий из других религий, может происходить искажение их теологических и моральных положений.

Первый и второй подходы исходят из возможности гомогенизированной «религии вообще», культурные различия нивелируются в рамках одной теоретической модели. Такие варианты могут оказаться неприемлемыми для некоторых учащихся, а значит, и не эффективными с точки зрения формирования желательных моральных установок. Неприемлемыми – для верующих, поскольку для многих из них почитание Бога выше моральных принципов, а не наоборот, и которые будучи отвержены своей религии, не готовы принять моральный универсализм религий, поскольку для них вера есть источник морального поведения. Но такие подходы могут оказаться неприемлемыми и для неверующих, которые не готовы соотносить моральный универсализм только с религиями и имеют свою версию морального оправдания желательных обязательств, моделей поведения и социальных практик. Значит, такой подход в ситуации встречи множественных идентичностей «номадических субъектов», не будет действенным.

Третий вариант – инструментальный – предполагает изучение разных религий как систем, включающих в себя разнообразный опыт, моральные подсистемы и другие элементы [Jackson, 2004; Moore, 2007; Wright, 2000]. Богатое наследие религиозных традиций используется как инструмент для «развития компетенций и/или знаний, необходимых для «хорошей и гармоничной» жизни в религиозно разнообразной среде».

разном обществе» [Moulin-Stozek, Metcalfe, 2020]. Культурные различия рассматриваются в сравнении, как элементы, формирующие уникальность индивидуальной и коллективной идентичностей.

«Неконфессиональное» «обучение у религий/ learning from religion» как синтетический подход к преподаванию знаний о религии. Проект «Программа RE 2007» (Бирмингем).

Вышеназванные три варианта могут дополнять друг друга в рамках неконфессионального мировоззренческого курса. Примером эволюции религиозного образования в сторону мировоззренческого неконфессионального предмета, что мы рассматриваем как неизбежный тренд, может служить изменение содержания RE в Англии¹. Эти изменения происходили не только под влиянием развития науки и процессов секуляризации; важную роль в эволюции RE к модели многоконфессиональной этики сыграло пережитое империей колониальное прошлое и последующее избавление от его негативных последствий. По словам Ф.Н. Козырева, английский подход имел важное следствие: «формирование внутри системы педагогических наук специализации – педагогике религиозного образования, включающей методику преподавания религии» [Козырев, 2006: 27].

По мнению М. Фелдерхофа, преподаватели RE имеют первой целью формирование универсальных установок, таких как честность, порядочность, взаимопомощь. При этом материалы из той или иной мировой религии служат контекстом формирования этих установок: «что молодые люди должны получить лично от своего обучения в школе (например, стремление к добродетели), должно быть на переднем крае мышления и планирования учителей. Как только они имеют в виду эту цель, они должны затем воспользоваться сокровищницей религиозной веры, чтобы реализовать свою цель. Эта сокровищница веры, конечно, намного обширнее, чем та, которую предоставляют история и традиции христианства. Вклады других религий в Британии и во всем мире являются существенными, и ими нельзя пренебрегать, особенно среди молодежи, чьи семейные корни уходят в эти традиции» [Felderhof, 2014]. Данная цитата – из Сборника материалов, обобщающих результаты многолетней работы педагогов, философов, теологов, практиков в сфере RE, реализованные в «Программе RE 2007» в школах Бирмингема – одного из самых больших и разнообразных в культурном отношении городов Британии. Программа одобрена религиозными лидерами города, директорами и учителями школ, общественными деятелями. По результатам апробации члены коллектива как наиболее важный ее результат отметили, что ученики по-настоящему увлеклись проблемами, которые стремятся решить все религиозные традиции.

М. Гриммит, предложивший еще в 1973 г. различать «обучение религии» и «обучение у религии/й» (*«learning about religion» and «learning from religion»*) настаивал на том, что обучение религии упускает важные образовательные возможности. Тогда как «обучение у религий» оказывает гуманизирующее влияние на учащихся, способствуя их нравственному развитию, предоставляя им возможности,

¹ О том, что существенные сдвиги в сторону неконфессиональной модели происходят и в ФРГ пишет Е.М. Мирошникова [Мирошникова, 2011].

методы и контент для построения их персонализированного мировоззрения. Происходит это через рассмотрение основных ценностей, опыта человеческих переживаний, акта веры, которые присутствуют во всех религиях. В этом он выступает наследником кантовской моральной философии, считая, что нравственное развитие происходит через усвоение разумных моральных принципов и их применения в собственной жизни. Влияние Канта он и сам признает [Grimmitt, 1987].

Практическую реализацию этих принципов среди преподавателей – сторонников мультикультурной модели – можно найти, например, в книге О. Коула «Религия в многоконфессиональной школе» [Cole, 1988]. Здесь собраны рассказы из основных мировых религий с целью отстаивания универсальной морали. Таким образом, Коул обозначает в качестве главной цели курса – рассказ о различных религиях в многоконфессиональном обществе. Через это обосновывается общезначимость моральных качеств: мужества, верности, любви, заботы, честности и др. Данная методика объединяет заместительный, универсалистский и инструментальный подходы.

Сложности и перспективы «неконфессионального» подхода.

Конечно, и такой синтезирующий подход не свободен от вопросов. Например, многоконфессиональный курс может косвенно использовать этические учения других религий для обоснования истинности и преимуществ одной религии. В качестве такого примера часто приводят концепцию нравственного универсального образования К.С. Льюиса, которую он представил в своем эссе «Человек отменяется». Автор работы опирается на разные духовные культуры для обоснования универсальной системы ценностей, однако делает это сквозь призму христианской этики, тем самым подтверждая ее высший характер. Подгоняя же под эту «рамку» другие религиозные системы, он нивелирует и даже искажает их особенности [Льюис, 1943]. В эссе «Человек или кролик» он резюмирует свою версию многоконфессиональной этики: «Желание “быть хорошим без Христа” зиждется на двух ошибках. Во-первых, это вам не под силу, во-вторых, это не цель вашей жизни» [Льюис, 1946].

Инструменталистский подход также имеет свои недостатки. Логика инструменталистского подхода упрощает существующее в религиях соотношение между моральными принципами, моральным поведением и теологическими основаниями, в результате создается «разрыв» – моральные принципы рассматриваются как самодостаточные. Тогда как в религиозной системе мораль не отделима от вероучительных оснований, моральное поведение не вторично, оно есть реализация этих оснований в сфере отношений между людьми. Еще один вопрос, который вызывает данный подход, – напрашивающаяся связь с этикой утилитаризма, который оценивает поступки исключительно по их результату, отказываясь от нравственной оценки самого поступка, его мотивации или субъекта.

И все же неконфессиональный подход следует признать оптимальным в условиях многообразных различий, множественных идентичностей «номадического» человека эпохи постмодерна, поскольку при таком подходе безусловный приоритет принадлежит не индивидуальной пользе или удовольствию, нравственность результата оценивается по той пользе, которая может быть принесена максимально большему числу людей. Также приходится признать, что утилитаристский подход во многих сферах жизнедеятельности – укоренившаяся черта современного социума.

В случае неконфессионального мировоззренческого курса, социальный прагматизм вполне оправдан. Цель такого курса – формирование установок, принятие которых обеспечит бесконфликтное сосуществование представителей разных культур и религий, возможность социальной консолидации для решения общезначимых проблем. Таким образом, религиозный элемент в содержании предмета присутствует как бы на втором плане – как один из факторов, формирующих уникальную идентичность индивида. Это уровень различий. А общественные и личностные вопросы, волнующие учащихся, рассматриваются сквозь призму общезначимого. Это уровень универсального. Такая диалектическая связь различий и общего способна обеспечить основания для социальной солидарности.

Выводы

Неконфессиональный подход опирается на принцип «обучения у религий» и предполагает не просто представление учащимся гуманистических универсальных ценностей, а построение мыслительных конструкций вместе с учащимися, что ведет к пониманию значимости этих ценностей, и, как результат, к формированию установок, в основе которых лежат эти ценности. Такой подход позволяет достичь консенсуса между разными этическими и теологическими концепциями [Bruner, Hall, 1970; Felderhof, 2014]. В данном случае желаемые моральные качества возникают из изучения религий, творческого осмысления их наследия, даже можно сказать, из взаимодействия с ними, а не из обучения религии, простого подражания или принятия качеств, транслируемых религиями. В чем мы полностью согласны с К.С. Льюисом: образование есть результат труда не только учителя, но и ученика [Льюис, 1943].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Баркер А. (2003) Научное изучение религии? Вы, должно быть, шутите? *Религиоведение*. № 4. С. 93–112.
- Делез Ж., Гваттари Ф. Ризома. (2005) Тысяча плато. Онлайн-альманах «Восток». URL.: https://web.archive.org/web/20180929012423/http://www.situation.ru/app/j_art_1023.htm (дата обращения: 28.08.2021)
- Козырев Ф.Н. (2006) Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе. Дис. на соиск. уч. ст. д. пед. н. СПб. 412 с.
- Льюис, К.С. (1943) Человек отменяется. URL: <https://azbyka.ru/fiction/chelovek-otmenyaetsya/> (дата обращения: 30.04.2022)
- Льюис, К.С. (1946) Человек или кролик. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Fiction/lyuis/chelov.php (дата обращения: 30.04.2022)
- Мирошникова, Е.М. (2011) Значение немецкого опыта для религиозного образования. Преподавание религии в школе: актуальная дискуссия в России и Германии. Материалы междунар. конф. Москва 24–25 февраля 2010. Под общ. ред. Шмидта Л.П., Москва. С. 152–164.
- Мирошникова, Е.М. (2017) Религиозное образование в современной России. *Научные ведомости*. № 24 (273). С. 99–105.
- Пронина Т.С. (2015) Типология религиозной идентичности. Аналитика религиозности современного российского общества. Дис. на соиск. уч. ст. д. филос. наук. Санкт-Петербург, Россия. 384 с.

- Пронина Т.С. (2022) Религиоведение в российской школе: мнение учителей по материалам интервью и анкетирования. *Вестник ПСТГУ. Серия I: Богословие. Философия. Религиоведение*. Вып. 100. С. 117–135.
- Шмонин Д. В. (2017) «Толедские принципы» и теология в школе. *Государство, религия, церковь в России и за рубежом*. № 4. С. 72–88. DOI: <http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-72-88>.
- Шмонин Д. В. (2018) *Технология блага: очерки теологии образования*. Центр учебной и учебно-просветительской литературы. ИД Познание. ISBN: 9785906960122. 122 с.
- Шмонин Д.В. (2021) *Тайна ответа: введение в рациональную теологию*. Монография. Санкт-Петербург, Россия. 460 с.
- Astley, J. (1994) *The Philosophy of Christian Religious Education*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press. 322 p.
- Barnes, L. P. (2014) “The demise and rebirth of moral education in English religious education.” In *Teaching Virtue: The Contribution of Religious Education*, edited by M. Felderhof and P. Thompson. London: Bloomsbury, pp. 54–70. doi:10.1080/01416200.2014.953912
- Bruner J.S., Hall E. (1970) *Bad Education: A Conversation with J. Bruner and E. Hall*. *Psychology Today*. Dec. Vol. 4. No 7, pp. 50–57.
- Cole O. (1988) *Religion in the Multi-faith School*. Cheltenham: Hulton.
- Felderhof M., Thompson P. (2014) *Teaching Virtue: The Contribution of Religious Education*. London: Bloomsbury. DOI 10.5040/9781472593382.0006. URL: <https://www.bloomsburycollections.com/book/teaching-virtue-the-contribution-of-religious-education/introduction> (дата обращения: 6.11.2021)
- Grimmitt M. (1987) *Religious Education and Human Development*. Essex: McCrimmons.
- Grimmitt M. (2000) *Pedagogies of Religious Education*. Essex: McCrimmons.
- Hull, J.M. (1998) *Utopian Whispers: Moral, Religious and Spiritual Values in Schools*. Norwich: Chanistor.
- Jackson R. (2004) *Rethinking Religious Education and Plurality*. London: Routledge.
- Jackson R. (2016) *Inclusive Study of Religions and World Views in Schools*. *Signposts from the Council of Europe*. Vol. 4, Is. 2, pp. 14–25. Doi: 10.17645/si.v4i2.493
- Moore D. (2007) *Overcoming religious illiteracy: A cultural studies approach to the study of religion in secondary education*. New York: Palgrave.
- Moulin-Stožek, D. and Metcalfe, J. (2020) Mapping the moral assumptions of multi-faith religious education. *British Journal of Religious Education*. Vol. 42. Is. 3, pp. 253–262.
- Smart, N. (1973) *The Phenomen of Religion*. Macmillan Press.
- Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion and Beliefs in Public Schools. (2007) *Organization for Security and Co-operation in Europe | OSCE, Warsaw, OSCE/ODIHR*. URL: <http://www.osce.org/odihr/29154> (дата обращения: 05.11.2021)
- Wright A. (2000) *Spirituality and Education*. London: Routledge Farmer.

The European Experience of Religious Education and Education on Religions in Modern Russia

T.S. Pronina*

Doctor of Science (Philosophy)

Center for Religious Studies and Ethnopolitical Studies

Leningrad State University named after A.S. Pushkin

10, Peterburgskoe shosse, St. Petersburg, Russia, 196605

***E-mail: tania_pronina@mail.ru**

Abstract. Modern models of teaching about religion in the Russian educational system in a peculiar way refract the novelty of the presence of religion in secular education. The research proposes the hypothesis about the evolution of religious education towards a non-confessional worldview course. According to this hypothesis, the relevance of such a subject in a modern school is a natural and inevitable trend. The author makes a number of arguments in favor of a non-confessional subject focused on the discussion of worldview problems of concern to adolescents. The implementation of this subject is assumed in the format of the interested discussion. The basic principle of the non-confessional approach is interaction with more than one religion – “learning from religions”. Its ideological foundation is the “ethics of multi-confessionalism” in accordance with which religions include comparable systems of moral behavior. A number of factors: the ethno-religious diversity of modern societies, the instability of the identities of a modern person who is constantly looking for oneself and, as a “nomadic subject”, every day “invents” oneself and one’s communities, determine the demand for a non-confessional worldview course. The non-confessional approach is based on the principle of “*learning from religion*”. It involves the construction of mental structures together with the students instead of a simple presentation of humanistic universal values to students. This leads to an understanding of the significance of these values, and, as a result, to the development of the attitudes based on these values. Such approach contributes to the achievement of a consensus between different ethical and theological concepts.

Key words: religious education, knowledge about religions, Russian school, worldview pluralism, non-confessional approach.

DOI: 10.31857/S0201708322050096

EDN: glwmsk

REFERENCES

- Barker A. (2003) Nauchnoe izuchenie religii? Vy, dolzhno byt', shutite? [Scientific study of religion? You must be joking?]. *Religiovedenie*. No. 4, pp. 93–112.
- Delez Zh., Gvattari F. (2005) Rizoma. Tysjacha plato. Onlajn-al'manah «Vostok» [Rhizoma. Thousand Plateaus. Vostok online almanac]. URL.: https://web.archive.org/web/20180929012423/http://www.situation.ru/app/j_art_1023.htm (accessed: 28.08.2021)
- Kozyrev F.N. (2006) Nekonfessional'noe religioznoe obrazovanie v zarubezhnoj shkole. Dis. na soisk. uch. st. d. ped. n. [Non-denominational religious education in a foreign school. Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences.]. Saint Petersburg. 412 p.
- Lewis C.S. (1943) The Abolition of Man. URL: <https://azbyka.ru/fiction/chelovek-otmenyaetsya/> (accessed: 30.04.2022)
- Lewis C.S. (1946) Man or rabbit? URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Fiction/Iyuis/chelov.php (accessed: 30.04.2022)
- Miroshnikova E.M. (2011) Znachenie nemeckogo opyta dlja religioznogo obrazovanija. Prepodavanie religii v shkole: aktual'naja diskussija v Rossii i Germanii. [The value of the German experience for religious education. Teaching religion at school: current discussion in Russia and Germany]. Pod obshh.red. Shmidta L.P. *Materialy mezhdunar. konf. Moskva 24–25 fevralja 2010*. Moscow, pp. 152–164.

Miroshnikova E.M. (2017) Religioznoe obrazovanie v sovremennoj Rossii. [Religious Education in Modern Russia.]. *Nauchnye vedomosti*. No 24 (273), pp. 99–105.

Pronina T.S. (2015) Tipologija religioznoj identichnosti. Analitika religioznosti sovremenogo rossijskogo obshhestva. [Typology of religious identity. Analytics of religiosity of modern Russian society]. Dis. na soisk. uch. st. d. filos. nauk. Saint Petersburg. 384 p.

Pronina T.S. (2022) Religiovedenie v rossijskoj shkole: mnenie uchitelej po materialam interv'ju i anketirovanija. [Religious Studies in the Russian School: Teachers' Opinion Based on Interviews and Questionnaires]. *Vestnik PSTGU. Serija I: Bogoslovie. Filosofija. Religiovedenie*. No 100, pp.117–135.

Shmonin D.V. (2017) «Toledskie principy» i teologija v shkole. [“Toledo principles” and theology at school]. *Gosudarstvo, religija, cerkov' v Rossii i za rubezhom*. No 4, pp. 72–88. DOI: <http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-72-88>.

Shmonin D.V. (2018) Tehnologija blaga. Ocherki teologii obrazovanija. Centr uchebnoj i uchebno-prosvetitel'skoj literatury. [Good technology. Essays on theology of education. Center for Educational and Educational Literature]. ID Poznanie. ISBN: 9785906960122. 122 p.

Shmonin D.V. (2021) Tajna otveta: vvvedenie v racional'nuju teologiju. [The Mystery of the Answer: An Introduction to Rational Theology]. Monografija. Izd-vo SPbPDA, Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, Saint Petersburg, Russia. 460 p.

Astley, J. (1994) The Philosophy of Christian Religious Education. Birmingham, Alabama: Religious Education Press. 322 p.

Barnes, L. P. (2014) The demise and rebirth of moral education in English religious education. In *Teaching Virtue: The Contribution of Religious Education*, edited by M. Felderhof and P. Thompson. London: Bloomsbury, pp. 54–70. doi:10.1080/01416200.2014.953912

Bruner J.S., Hall E. (1970) Bad Education: A Conversation with J. Bruner and E. Hall. *Psychology Today*. Dec. Vol. 4. No 7, pp. 50–57.

Cole O. (1988) Religion in the Multi-faith School. Cheltenham: Hulton.

Felderhof M., Thompson P. (2014) Teaching Virtue: The Contribution of Religious Education. London: Bloomsbury. DOI 10.5040/9781472593382.0006. URL: <https://www.bloomsburycollections.com/book/teaching-virtue-the-contribution-of-religious-education/introduction> (accessed: 6.11.2021)

Jackson R. (2004) Rethinking Religious Education and Plurality. London: Routledge.

Jackson R. (2016) Inclusive Study of Religions and World Views in Schools. *Signposts from the Council of Europe*. Vol. 4, Is. 2, pp. 14–25. Doi: 10.17645/si.v4i2.493

Grimmitt M. (1987) Religious Education and Human Development. Essex: McCrimmons.

Hull, J.M. (1998) Utopian Whispers: Moral, Religious and Spiritual Values in Schools. Norwich: Chanistor.

Moore D. (2007) Overcoming religious illiteracy: A cultural studies approach to the study of religion in secondary education. New York: Palgrave.

Moulin-Stozek, D. and Metcalfe, J. (2020) Mapping the moral assumptions of multi-faith religious education. *British Journal of Religious Education*. Vol. 42. Is. 3, pp. 253–262.

Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion and Beliefs in Public Schools (2007) Organization for Security and Co-operation in Europe | OSCE, Warsaw, OSCE/ODIHR, 2007. URL: <http://www.osce.org/odihr/29154> (accessed: 05.11.2021)

Smart, N. (2000) The Phenomen of Religion. Macmillan Press, 1973. Wright A. Spirituality and Education. London: Routledge Farmer.