

## **РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37.018.46+37.016: [2+17]

### **НЕКОТОРЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НОВАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»**

**А.А. Богатырёв**

Тверской государственный университет

Инновационный учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) рассматривается как пакет педагогических новаций, связанных с решением прикладной задачи обучения межкультурному межличностному общению, в свете которой регулятивная технологическая оболочка курса выступает содержательной формой соответствующей педагогической миссии. Существенная регулятивная роль непосредственно в обучении учащихся и в подготовке преподавателей ОРКСЭ принадлежит обучению форматам рефлексии.

**Ключевые слова:** *переподготовка и повышение квалификации работников и специалистов-педагогов; ОРКСЭ, стоп-рефлексия.*

Понятие переподготовки уже на лингвистическом уровне анализа информирует нас о смене ориентиров деятельности, в том числе в некотором технологическом смысле. В данном случае предполагается осветить некоторые аспекты подготовки *учительских кадров* по инновационному учебному курсу ОРКСЭ. Следует отметить сложность решаемой задачи по переподготовке кадров в связи тем обстоятельством, что курс ОРКСЭ является инновационным в квадрате, т. е. инновационным одновременно и по форме и по содержанию. Как представляется, основная проблема данного курса связана с достаточно высоким риском подмены *содержания обучения* и тем самым основного *педагогического послания* означенного курса. Основным средством решения данной проблемы, как нам представляется, выступает *педагогическая рефлексия*, пронизывающая образовательный и воспитательный пласты учебной деятельности учащихся на занятии.

Цель учебного курса ОРКСЭ официально обозначена как «формирование у младшего подростка мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений» [1]. В задачи учебного курса ОРКСЭ входит следующее:

«1) знакомство обучающихся с основами православной, мусульманской, буддийской, иудейской культур, основами мировых религиозных культур и светской этики;

2) развитие представлений младшего подростка о значении нравственных норм и ценностей;

3) обобщение знаний, понятий и представлений о духовной культуре и морали, полученных учащимися в начальной школе, и формирование у них ценностно-смысловых мировоззренческих основ, обеспечивающих целостное восприятие отечественной истории и культуры при изучении гуманитарных предметов на ступени основной школы;

4) развитие способностей школьников к общению в полиэтнической и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия» [1].

Расхождения в известных деталях трактовки основного педагогического послания курса отдельными разработчиками и руководителями различного уровня, а также социальными заказчиками небеспопченны. Они естественны, обусловлены определенными интересами, объяснимы и едва ли могут быть устранены путем написания статьи в научный журнал. Мы намерены рассматривать данный *комплексный* учебный курс в настоящей статье в первую очередь как единое целое и как педагогическую новацию.

#### **Перестройка привычных стандартов**

Специфика учебной деятельности и педагогического действия на занятиях по инновационному учебному курсу ОРКСЭ может быть описана в следующих терминах.

1) ОРКСЭ по определению **не** является дополнительным блоком ни МХК (как рассказа о шедеврах), ни курса истории (как науки о прошлом), ни ОПК (как курса о великом культурном пространстве православной культуры во всей широте её проявлений).

2) Основным содержанием обучения в каждом модуле ОРКСЭ является ценностная **рефлексия**, совмещенная (а) со стандартными ситуациями межкультурного межличностного общения (моральная), (б) с вопрошанием о предельных детерминантах нравственного бытия перед лицом абсолюта (этическая). Рефлексия не должна подменяться набором стандартных автоматизированных реакций, не находящих обоснования в системе убеждений учащегося. Энергия (деятельность духа) не должна подмениться эргоном (окаменевшей формой).

3) Приоритет знания о незнании перед знанием о знании. Всеведущий школьный учитель вынужден сменить свою привычную манеру ведения занятия. *Просвещенное неведение* предполагает знание о незнании, об ограниченности своего знания, человеческого познания в целом. Позиция неведения затрагивает ключевые вопросы курса.

Источником расширения зоны известного в постигаемой культуре должен выступать пробужденный интерес учащегося, в том числе к символическим формам изучаемой культуры, но в первую очередь не к формам, а к смыслам. Обозначенная В. фон Гумбольдтом антиномия понимания и непонимания в полной мере сохраняет свою актуальность, причем как постоянно обсуждаемая антиномия [2, с. 34–298].

4) Приоритет понимающего подхода перед многознающим. Рефлексия учащегося должна быть обращена на главное ценностное послание соответствующей изучаемой религиозной культуры. Периферийные манифестации определенной религиозной культуры как системы взглядов могут вводиться в информационное поле урока при условии наблюдаемости связей с базовыми ценностями, «благой частью», главным этическим посланием изучаемой религиозной культуры. Как нам представляется (и, возможно, многим представляется чем-то небесспорным), изучение символического обихода религиозной культуры допустимо именно как средство интерпретации основной модели нравственного поведения человека в изучаемой религиозной культуре. Она не должна вытесняться из содержания обучения перечнем маркированных артефактов – например, прекрасных зданий.

5) Приоритет знаний добываемых перед знаниями декларативными. Новые понятия не должны сыпаться на ученика как из рога изобилия; они должны вводиться по мере необходимости на основе усмотренной потребности в них. Договоренность учителя с учениками о значении используемых понятий не должна нарушаться в силу договоренности учителя с Гегелем. Вводимые понятия должны соотноситься с уже освоенными. Глоссарий совместно простроенных на занятии понятий не должен подменяться купленным в магазине глоссарием к курсу, выпиской из энциклопедии.

6) Приоритет личного / субъективного знания перед обезличенным / «объективным» знанием. Нравственная жизнь не то же самое, что знакомство с мировой литературой, конспект бесед о нравственности, участие в ток-шоу или чтение с выражением стихов о добре и зле. Ценности чувствования/ переживания/ сопереживания, отношения, действия, рефлексии не должны подменяться ценностями знания как широкой осведомленности.

7) В качестве регулятива в коммуникативном и информативном плане может выступать понятие **стоп-рефлексии**, накладывающее ограничение на интерпретацию ситуации в терминах конфликтного противостояния, апелляцию к конфликтогенным понятиям.

8) Осадное положение педагога на занятиях ОРКСЭ, связанное с давлением информационного окружения, культивирующего низшие инстинкты в человеке, агрессию, мизантропию, апатию, обязывает

оперативно и корректно реагировать на актуальные вопросы дня в диалоге с учениками.

9) Существенным обстоятельством, непосредственно касающимся специфики курса ОРКСЭ, является то, что учебная коммуникация на занятии выступает не только (некоторой отвлеченной) формой, но и в значительной мере входит **в содержание обучения**.

10) Существенным обстоятельством, стоящим на пути репродуктивных моделей обучения, выступает незавершенность / недостроенность системы стандартов повседневной культуры коммуникации в мультикультурной среде на отечественной почве. В этой связи учитель совместно с учащимися на занятии по ОРКСЭ занимается конструированием социально-коммуникативных норм и стандартов, в том числе связанных с переоценкой повседневных практик, сценариев коммуникативного поведения (от мелких вопросов о социально одобренной форме обращения к полицейскому, продавщице, пожарному и т.д. до обсуждения и систематизации глубинных принципов межличностного общения).

11) Существенным элементом содержания обучения в рамках ОРКСЭ может быть конструирование «пространства другого» в межличностном диалоге.

12) Основным источником роста способности к пониманию партнера по межличностному общению мыслится обучение определенным техникам рефлексии как предпосылкам освоения альтернативных моделей интерпретационного контекста ситуации. Данный аспект требует деликатного применения приема смены культурных интерпретационных позиций. (Как отмечает А.В. Ахутин, «... возможность же понимания иного "логоса" предполагает способность поставить под вопрос "логос" собственного понимания, более того, - всю онто-логику понимания собственного жизненного мира в целом» [3, с. 10–47].) Важным эффектом курса ОРКСЭ может выступать пробуждение искреннего интереса к иным культурам, а значит – и к своей собственной, определяющей самоидентификацию личности.

**Примечание 1.** Такова дискурсивная практика *европейца*, что он обращается к по-своему понимаемому праву, к традиции, к наукам или к силе всякий раз, когда не хватает собственных аргументов. Хотелось бы также обратить внимание на распространенную риторическую переоценку научно-методического послания от реальных сочинений в области культурологических наук, которые выполняют определенный идеологический заказ, хотя бы просто в силу привязанности самого культуролога к определенной культурной модели. Система религии Г.В.Ф. Гегеля [4], сколь бы остроумно ни была продумана и какими бы тонкими наблюдениями ни была аранжирована, подчинена одной

мысли: высшей и истинной формой религии является та церковь, которой причастен сам писатель Гегель. Еще одним распространенным недугом современной культурологической библиотеки является *дискриминационный* Европоцентрический подход ко всем удаленным от Европейского культурного ареала культурным проектам. Претензия на всеохватность *актуальной* культурологии не должна расцениваться как достигнутое точное и всеохватывающее знание об устройстве культурных миров народов и религиозных сообществ. *Проблема перевода* ставит культуролога подчас в не меньшее затруднение, чем простого смертного. О. Шпенглер в «Закате Европы» мучительно пытается вычлениить особенности русского характера в терминах иудейского и эллинского в силу некоторой знаменательной неразрешимости задачи охарактеризовать русского как он есть. Не зная как охарактеризовать русскую культуру, не выходя за рамки готового набора привычного для себя инструментария, Шпенглер склонен определить ее как «несформировавшуюся» [5]. Современный культуролог Лаурен всерьез полагает, что у русских всего примерно четыре мужских имени, а узнать русских можно по тому признаку, что никого из них не зовут Оливер [6, с. 86]. Чаще всего невозможно понять, какие этнические группы населения России «европейский» культуролог относит к «русским» (а, например, в какую категорию попадают чуваша). С другой стороны, академик Д.С. Лихачев из всех главных черт русского характера едва ли не выше всех других ставит его *неисчерпаемость* [cf. 7, с. 418–494]. Если бы только достаточно было протянуть руку к книжной полке и открыть «культурологическую» книгу, в которой все человеческие души описана как они есть...

**Примечание 2.** Сопоставительный аспект культурологического описания / анализа становится потенциально конфликтогенным, как только вводится дискриминационное различие между религиозными культурами «по вертикали». С точки зрения диалога культур как диалога на паритетных началах ни одна из изучаемых культур не выше и не прежде другой, какими бы ни были данные истории, культурологии и всех тех наук, которые готовы аргументированно убеждать нас в обратном. Следует постоянно иметь в виду, что курс ОРКСЭ призван к ориентации учащихся на достижение социального мира и гармонии в межличностных отношениях. Таким образом, прикладной коммуникативный аспект – главный. Европейский проект TUNING предполагает следующее определение компетенций: «Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и зонам ответственности), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо

способно эти компетенции реализовать» [8, с. 7]. Где же еще можно реализовать культурные компетенции, как не в коммуникации?

**Примечание 3.** Сопоставительный аспект культурологического описания / анализа имеет некоторый *предел* диалектической применимости: как нет смысла выбирать себе мать, так же нет смысла выбирать себе родную историю и родную культуру.

Автор считает, что ключевая роль в организации, проведении и достижении целей учебных занятий по любому из шести модулей ОРКСЭ по праву принадлежит школьному учителю. При этом возможные проблемы содержательного наполнения и успешности занятия рассматриваются нами как обусловленные представлениями учителя о трех соотносительных компонентах курса – *информативном, директивном и регулятивном*. Первый риторический компонент отвечает за подбор учебного материала и меру полноты сведений, поступающих в совместное распоряжение учащихся и учителя. Второй риторический компонент отвечает за достижение сформулированной цели занятия, поэтапное решение поставленной учебно-воспитательной задачи. Третий риторический компонент отвечает за оптимальность технологического решения в целом и во всех нюансах исследуемого на занятии вопроса.

Первый риторический компонент (информативный) не является главным в ОРКСЭ, поскольку многие из основополагающих положений рассматриваемых культур как раз выходят за пределы земного человеческого опыта. Перед лицом абсолютного знания позиция всезнающего учителя является ложной. Стремление педагога к избыточной широте охвата материала в определенном приближении может также рассматриваться как маска для неготовности к интерпретации элементарных данностей.

Второй риторический компонент (директивный) отвечает за содержание занятий и соблюдение учебного плана. Во всяком случае, если на Пасху в аудитории звучит рассказ о Рождестве, можно предположить, что учебный план для такого преподавателя несколько важнее содержания обучения. Известного рода лаконизм предметного содержания курса, обозначенного в учебниках (список которых см. в [1]) может подпитывать иллюзию выполнения основной педагогической задачи курса при строго формальном отношении к ней.

Третий риторический компонент занятия по праву является основополагающим. Он формален в меру своей технологичности. Он содержателен, поскольку в нем находится послание. Технология может обладать своим собственным внутренним содержанием, в смысле формулы Маршала Маклюэна 'The medium is the message'. Не имея возможности остановиться подробно на всех технологических моделях, применимых к курсу, от построения синквейнов до использования

проектных технологий – остановимся на ключевом моменте курса – на рефлексии.

Наиболее широкое определение *рефлексии* можно найти в трудах Г.И. Богина, пишущего о рефлексии как о связке между гносеологическим образом осваиваемой новой ситуации и наличным опытом индивида [10, с. 17]. Слова Г.И. Богина «рефлексия пробуждается» в известном приближении могут быть истолкованы как указание на некоторую дремлющую рефлексивную способность индивида. Сама же рефлексия в таком случае трактуется как глубинное универсальное свойство человека, по замечанию П. Тейяра де Шардена, только и делающее человека человеком. Способность к рефлексии является родовой способностью человека, она отличает его от животного. Пьер Тейяр де Шарден пишет о рефлексии: «Путем этой индивидуализации самого себя внутри себя живой элемент, до того расплывчатый и разделенный в смутном кругу восприятий и действий, впервые превратился в точечный центр, в котором все представления и опыт связываются и скрепляются в единое целое, осознающее свою организацию» [11, с. 77]. Впрочем, *онтологическая* рефлексия цельного образа «я» индивида – лишь одна из разновидностей рефлексии, хотя и весьма значимая с точки зрения задачи курса ОРКСЭ по формированию личности.

Понятие *стоп-рефлексии* в известном приближении представляется некоторой новацией. Был период, когда неинтеллигентные поступки оценивались как безрефлексивные, или на сленге былых времен – некоторые несознательные граждане своим несознательным поведением препятствовали построению общества светлого будущего. Считалось, что человек может вести себя недостойно в силу отсутствия развитой способности к рефлексии. Со временем более внимательное изучение неоптимальных практик позволило прийти к тому открытию, что многие безнравственные деяния совершаются людьми с весьма развитой рефлексивной способностью, хотя и несколько однобокой. Другим важным открытием является представление о многообразии типов и стилей рефлексии, успешно исследуемых в рамках такого научного направления, как *cultural studies* [11]. Следующим шагом в исследовании источников социальных проблем становится признание значимости *неоптимальных подмен одних видов рефлексии другими* при решении важных вопросов жизнедеятельности. Одни виды рефлексии способны опережать / перебивать другие, тем самым ставя интерпретатора в выгодное или невыгодное положение в социальной интеракции, расширяя или сужая возможности коммуникативного маневра, достижения цели коммуникации.

Понятие стоп-рефлексии – понятие *операциональное*. Оно позволяет отрабатывать на занятиях опыт переключения от одних (например, малоконструктивных, деструктивных, мизантропических) интерпретационных установок к другим:

а) «Если представление об отличиях фетишизма от анимизма не позволяет мне улучшить отношения с соседом по парте, то предложите мне нечто более конструктивное».

б) «Если научное представление о неравенстве культурных доминионов мешает мне увидеть в собеседнике человека, то тем хуже для такого научного представления».

с) «Прежде чем воспринять отказ как обиду, мне следует попытаться понять культурную обусловленность отказа».

Понятие рефлексии задает форматы критики языка занятия по ОРКСЭ. Не будем здесь останавливаться подробно на рефлексии *моральной*, означающей суждение о поступках человека с точки зрения норм его социального окружения, и рефлексии *этической*, предполагающей суд над человеком перед лицом абсолюта, так как всё основное внимание на занятии принадлежит им по определению. Мера нравственности может быть выражена в терминах расстояния между должным и актуальным поступком. В терминах пренебрежимо малой дистанции между поступком и должным поступок оценивается как нравственный; в терминах значительной дистанции – как безнравственный.

Понятие рефлексии коррелятивно понятию опыта. *Обыденная*, рутинная рефлексия в известном смысле неустранима, в том числе из ученой беседы. В то же время нельзя заведомо отрицать эффективность установочных упражнений на внимание к стереотипам. Автоматически оценивая «знаковые» исторические фигуры в терминах «хороший / плохой», мы нередко забываем о существовании различных социальных групп населения, альтернативных интересов и подходов к интерпретации действительности, об инертности нашего мышления, задаваемой работой СМИ, штампами массовой культуры. Необычность курса связана не столько с «преодолением» стереотипов или в решительной борьбе с ними, сколько с установкой на учет альтернативных стереотипов, альтернативных культурных моделей понимания и деятельности.

Весьма узким местом по опыту общения со школьными учителями являются элементы дискурса, принадлежащие сфере *культурологической* и сопряженной с ней *фактологической рефлексии*. Автоматизм всезнающего заставляет делать смелые утверждения в том духе, что Джордано Бруно-де сожгли на костре за открытие гелиоцентрической модели мира или что скифы – ближайшие предки славян. Слова А.С. Пушкина из «Путешествия в Арзрум» (1836) «Мы



ленивы и нелюбопытны ...» в отношении знаний из области истории и культуры не потеряли актуальности и сегодня. Термин «культуроведение» представляется желательным закрепить за понимающей / симпатетической установкой в интерпретации культурных явлений и процессов (ср. определение культуроведческого подхода как предполагающего понимание и объяснение изучаемого объекта как культурного явления или процесса).

*Критическая рефлексия* позволяет в таких случаях расположить в разных столбцах записи утверждения мнения и утверждения подтвержденного знания, факты и их интерпретацию. Незрелость данного вида рефлексии у преподавателя носит катастрофический характер для успешности данного курса.

Возвращаясь к теме языка, мы должны отметить небывалый уровень требовательности к слову учителя на занятиях по ОРКСЭ, поскольку язык наш органически связан с социальной реальностью и неосторожно сказанное слово способно не просто ранить человека, но даже полностью уничтожить смысл целого учебного курса. Отсюда требовательность к *языковой рефлексии* (см. в этой связи, например, [13]).

*Методическая рефлексия* способна предотвратить подмену обучения ценностям обучением декларациям ценностей. Она также погружена в стихию интерпретации и открытия. Духовная проза, художественные рассказы, притчи представляют высшие ценности в лишенной скуки дидактизма форме. *Тактическая рефлексия* позволяет организовать подачу материала таким образом, чтобы не потерять контроля над вниманием аудитории.

Рефлексии второго ряда позволяют оценивать ход занятия в более крупных единицах. *Метаязыковая рефлексия* отслеживает корректность, динамику и оптимальность вводимого понятийного аппарата курса. *Метакоммуникативная рефлексия* отслеживает соответствие форм учебной коммуникации решению поставленных учебно-педагогических задач.

Предел успешности занятия полагает рефлексия третьего ряда – *рефлексия рефлексии* как сведение суммы и баланса рефлексивных моментов, успешно освоенных учащимися. Но есть также основополагающий вид рефлексии третьего ряда, без которого занятия по курсу ОРКСЭ не могут быть состоятельны по определению. Полагаем, что именно *педагогическая рефлексия* отвечает за баланс свободы, культуры и ответственности за детей. Главным педагогическим регулятивным принципом здесь выступает принцип «не навреди». Под осуществленной рефлексией понимается та, которая состоялась в коммуникации с учащимися и была осуществлена ими. Особенностью курса ОРКСЭ полагается переход регулятивной,

коммуникационной формы организации учебного процесса в содержание обучения – в личностно-освоенные продуктивные схемы общения в поликультурной среде «на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия» [1].

### Список литературы

1. Об учебном курсе Основы религиозных культур и светской этики [http://www.prosv.ru/umk/ork/info.aspx?ob\\_no=20402](http://www.prosv.ru/umk/ork/info.aspx?ob_no=20402)
2. Гумбольдт В.ф. 1830/35 – О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / пер. с нем. // Избр. труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
3. Ахутин А.В. Парадоксы культурологии // В перспективе культурологии: повседневность, язык, общество / Рос. ин-т культурологии. М.: Академический проект; РИК, 2005.
4. Гегель Г. Философия религии: в 2 т. М.: Мысль, 1975. 532 с.
5. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 1) Гештальт и действительность / пер. с нем., вступ. ст. и примеч. К.А. Свасьяна. М.: Мысль, 1998. 663с.; Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 2) Всемирно-исторические перспективы / пер. с нем. и примеч. И.И. Маханькова. М.: Мысль, 1998. 606 с.
6. Лаурен А.Л. У них что-то с головой, у этих русских / пер. со швед. Е. Тепляшиной. М.: Флюид, Флюид-Урал, 2010. 192 с.
7. Лихачев Д. С. Заметки о русском // Лихачев Д. С. Избранные работы: в 3 т. Л.: Худож. лит., 1987. Т. 2.
8. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
9. Богин Г.И. Схемы действий читателя при понимании текста. Калинин, 1989. 70 с.
10. Тейяр де Шарден П. Мир философии: Книга для чтения. М., 1991. Ч. II. С. 76–80.
11. Культурология или cultural studies? [электронный интернет-ресурс] // <<http://www.hse.ru/org/hse/science/news/571288.html>>
12. Ирзабеков В. (Ф.) Тайна русского слова. Заметки нерусского человека. М.: Даниловский благовестник, 2007. 200 с.
13. Корнев Е.В. Культуроведческий подход в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики» // КурганВики. [электронный интернет-ресурс] [http://wikikurgan.orbitel.ru/images/a/a8/Kornievets\\_ORKSE\\_Kul'turovedch\\_pod](http://wikikurgan.orbitel.ru/images/a/a8/Kornievets_ORKSE_Kul'turovedch_pod).

## **PEDAGOGICAL INNOVATION AS THE GIST OF WORLD RELIGIONS AND ETHICS COURSE**

**Andrey A. Bogatyrioff**

Tver state university

Pedagogical innovation in education implies certain changes of teaching predispositions in Class Room lesson organization. This comprises not only the 'knowledges' purport in Basics of World Religions and Ethics course structure, but also the three levels of lesson teaching management such as informative level as well as directive and regulative level. The crucial point is that the latter element makes for the first one. In some sense these two plans or levels are interchangeable. This paradox can clearly be seen in case the accent on communication as the applied task of the course is taken seriously.

**Keywords:** *Basics of World Religions and Ethics Course in School Education; innovative technology in education.*

*Об авторах:*

БОГАТЫРЁВ Андрей Анатольевич – доктор филологических наук, зам. декана по научно-исследовательской работе педагогического факультета, профессор кафедры теологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: bogatyria@land.ru, bogatyria1967@gmail.com