

*С.Д. ЛЕБЕДЕВ*

### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ РЕЛИГИИ: К СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ**

*Аннотация.* Статья посвящена теоретическому обоснованию понятия «образовательная рефлексия религии», что представляется важным для социологического осмысления современных отношений между институтами религии и образования. Достижение этой цели предполагает последовательное решение задач: теоретической интерпретации функции образовательной рефлексии, её конкретизации применительно к изучению религии в современной российской школе, концептуального объяснения проблемной зоны и предварительного моделирования социологического модуля сопровождения образовательного процесса. Для этого применяются общенаучные методы анализа, синтеза, типологизации и сравнения.

Образовательная рефлексия может быть определена и описана как комплекс функционально специализированных мыслительных интенций субъектов образовательного процесса, направленных на его регулирование. Условием успешности такого регулирования выступает согласованность позиций стратегических, тактических и целевых субъектов образования, типологизируемых в соответствии с их функциями в образовательной коммуникации. При изучении религии в современной российской школе актуализируется комплекс латентных противоречий между культурами светского и религиозного типов, что ставит под вопрос достижение позитивного образовательного эффекта. Проблемная ситуация концентрируется в легитимированных в последние годы практиках конфессионально ориентированного образования на средней ступени.

---

**Лебедев Сергей Дмитриевич** — кандидат социологических наук, профессор кафедры социологии и организации работы с молодежью Института управления Белгородского государственного национального исследовательского университета.

**Адрес:** 308036, Белгород, пер. Юрьевский, д. 4. **Телефон:** (4722) 53-63-97. **Электронная почта:** serg\_ka2001-dar@mail.ru

Последнее обусловлено, помимо межкультурных противоречий, ценностноориентирующим характером соответствующих учебных дисциплин и возрастными особенностями учащихся. Предупреждение и текущее регулирование соответствующих проблем представляется осуществимым при подключении к образовательному процессу социологического модуля обратной связи между стратегическими и тактическими субъектами образования, с одной стороны, и целевым субъектом — с другой.

*Ключевые слова:* конфессионально ориентированное образование, образовательная коммуникация, образовательное знание, религия, рефлексия, социальные субъекты образования, социология.

Образование — одна из важнейших рефлексивных подсистем общества. Не случайно оно переживает особенно интенсивное развитие и институционализируется именно в период Модерна, характерным свойством которого является перманентная и всепроникающая рефлексия всех значимых сторон общественной жизни [3, с. 103]. Социологи видят «смысл и назначение» образования в создании социального субъекта [5, с. 39]; именно в деятельности последнего воспроизводятся базовые общественные отношения и практики. Современный (модерный) социум утверждает себя через массово организованное формирование таких субъектов по определенным образцам, концентрирующим в себе преобладающие (социально одобряемые) потребности, ценности и средства их реализации. Этот процесс с необходимостью рефлексивен, поскольку как сами эти потребности и ценности, так и объективные возможности их осуществления, наконец, связанные с этим риски весьма динамичны.

Уточним смысл понятия рефлексии. Функционально она есть обратная связь между субъектом и объектом / средой, в рамках которой происходит перенос фокуса внимания субъекта на само отношение между ними и установление над этим отношением устойчивой координирующей надстройки [4, с. 90]. В зависимости от целей и возможностей субъекта эта связь может быть усиливающей или уравновешивающей.

Исходя из сказанного, собственно образовательной рефлексией следует считать контроль «конгруэнтности реалий и идеалов общества» (С.А. Шаронова) [21, с. 85–86]. Идеалы, в основе которых лежат «откристаллизованные» ценности и потребности, постоянно соотносятся с важнейшими социальными реалиями, уточняются и корректируются в конкретных нормах, оценках и ожиданиях, составляющих социокод. В свою очередь, реалии — человеческие качества и отношения «образуемых» — по мере возможности подтягиваются к идеальным образцам. Важнейшим условием осуществления образования

в связи с этим является соблюдение баланса между реальными возможностями субъектов и идеальной планкой образовательных целей и задач. Достаточно качественная рефлексия позволяет в каждый момент выбора отделить возможное от невозможного, избежать крайностей, как романтического утопизма, так и сиюминутного приспособленческого прагматизма.

В плане содержания рефлексия есть один из основных (наряду с материально-предметной деятельностью и общением) модусов человеческой активности, заключающийся в самоосознании субъекта [18, с. 127]. Самоосознание осуществляется через соотнесение себя с тем или иным объектом в контексте ситуации взаимодействия. В связи с этим мы определяем рефлексия как перманентный процесс управления мышлением: обоснованный отбор, интерпретация, оценка и практическое применение смысловых содержаний и мыслеформ, доступных социальному субъекту. Поскольку же мышление всегда интенционально, то есть напряженно-направлено на конкретный объект, рефлексия тоже необходимо соотносится с этим объектом, хотя преломляет это видение в контексте его ситуационного отношения с субъектом.

Содержание образовательной рефлексии, следовательно, может быть понято как самосознание образовательной деятельности, направленное на ее саморегулирование. Естественно, что «самосознание деятельности» — условное понятие, поскольку осознавать себя может только ее субъект — сам человек. Согласно Э. Гидденсу, институциональные структуры в современности поддерживаются и воспроизводятся «компетенцией агентов, вовлеченных в рефлексивную практику» [24, р. 3]. Если говорить о социальных субъектах образования, то они могут быть сведены к трем основным категориям:

1. «Стратегические» субъекты — личности, социальные группы и общественные формирования, которые «прямо или косвенно выступают “заказчиками” или “потребителями” образования, заинтересованы в образовании, выступая по отношению к нему внешней поддерживающей (прямо или косвенно) силой» [9]. Такие субъекты, согласно А.Ж. Кусжановой, наполняют образование содержанием, поддерживают его идеологическими установками, социальными запросами (профессиональными и иными), материальными средствами и т. п.

2. «Тактические» субъекты — личности, социальные группы, общественные институты, которые «занимаются образовательным процессом, обеспечивая его непосредственной деятельностью (профессиональной или непрофессиональной)» [9]. Эта деятельность определяет их прямой интерес к образованию, реальный или формальный (статусный, бюрократизированный).

3. «Целевой» субъект — учащиеся и в ряде случаев родители учащихся. На наш взгляд, соединяя в себе существенные качества стратегических и тактических субъектов, эта категория не сводится к ним, поскольку выполняет в образовательном процессе особую функцию и занимает в структуре образовательной коммуникации уникальную позицию. Данный субъект, являясь целевым объектом образовательного воздействия, замыкает коммуникативную цепь, определяя своим отношением и своей активностью конечный результат всей образовательной деятельности.

Соответственно, образовательная рефлексия может быть определена и описана как комплекс функционально специализированных мыслительных интенций упомянутых субъектов, интенций, направленных на регулирование процесса образования. Эти интенции перманентно соотносят в паттернах сознания целевого субъекта три ключевые момента:

- формирование индивидуальной культуры обучающегося — конечная цель всей системы образования;
- позиционирование нормативных аспектов реальности — целей, задач образовательной деятельности, образцов ценностей, знаний, умений и навыков;
- оценка объективных аспектов реальности — возможностей и рисков усвоения обучающимся нормативных аспектов.

Основным инструментом такого соотнесения является специальное образовательное знание, разделяемое педагогами и учащимися в привычной обыденности учебных занятий — то знание, «которое транслирует педагог (учебник) и интериоризирует учащийся» [7, с. 14]. Генетически оно производно от взаимодействия между научным, культурным и повседневным знанием и в структурно-содержательном плане представляет собой «взаимосвязь отдельных положений, фактов, суждений, теорий и концепций, оформленных в виде утверждений» [6, с. 18]. Современное образовательное знание структурировано по предметно-дисциплинарному принципу, восходящему к структуре классического научного знания.

Как следствие, главная интенция образовательной рефлексии направлена на формирование паттернов такого знания. Эта ориентация позволяет определить данную интеллектуальную деятельность как разновидность социокультурной рефлексии — выработку наиболее обобщенных образцов понимания социально значимой реальности, ориентированных на конструирование и поддержание этой реальности. Такие образцы создаются стратегическими субъектами образования, прежде всего, экспертами — разработчиками образовательных стандартов, программ и учебников. Затем эта сумма знаний транслируется в специально организованном (школьном) режиме целевым

субъектам образования, чьи качества предполагается формировать по определенным образовательным стандартам. Функция трансляции является прерогативой тактических субъектов образования, главной частью которых выступают учителя / преподаватели / наставники. Наконец, целевой субъект завершает коммуникативный процесс еще одним актом рефлексии при восприятии данного знания. Соответственно, упрощенно и схематично образовательный процесс можно представить как коммуникативную цепь, где передача осуществляется в одностороннем порядке от «стратегических» субъектов через «тактических» субъектов к «целевым».

Контроль и регулирование этой коммуникативной цепи предполагают, как минимум, еще две рефлексивные надстройки.

Одной из таких надстроек (и вторым важным направлением) образовательной рефлексии является методолого-методическое направление, функционально ориентированное на технологии трансляции образовательного знания целевому субъекту. Здесь рефлексия системы образования направлена на контроль и регулирование того, как осуществляется соответствующая деятельность. Главным субъектом данного направления образовательной рефлексии представляется «тактик» — то есть педагог, методист и, косвенно, управленец в образовательной сфере. Именно оно создает предмет педагогики. Следует отметить, что некоторые влиятельные социологи — например В.Я. Нечаев — склонны включать такую рефлексию и в предметное поле социологии образования. С этой позиции, «пока учение не будет рассматриваться как непосредственная предметная область социологии образования, пока данная наука не сможет проникнуть в суть процесса учения (выразить его как основную форму жизнедеятельности субъектов в сфере образования), до тех пор суждения социологов, их инструментальный аппарат будут оставаться поверхностными и непродуктивными» [15, с. 14]. Впрочем, эта точка зрения не является общепризнанной [7, с. 15].

Другая надстройка — отслеживание, оценка и прогнозирование взаимодействия нормативной составляющей институциональной рефлексии (образовательного знания) с обществом. Если в предыдущем случае рефлексивная интенция направлена вовнутрь системы образования, то в данном случае она развернута к внешней среде. При этом такое взаимодействие осуществляется как внутри образовательной коммуникации, где общество представлено в лице реального целевого субъекта (учащихся), так и вне ее, где оно выступает в лице потенциальных «заказчиков» и «потребителей» образования. Здесь речь идет о восприятии и потенциальной и реальной востребованности в обществе конкретных стратегий и «кейсов» образовательного знания. В данном случае рефлексия образовательной системы

сконцентрирована на вопросах: *зачем* необходимо именно это знание, *в какой мере* оно необходимо, *кому* — какими целевыми группами общественности — и *в каких контекстах* оно может быть ими воспринято. Упомянутый сегмент образовательной рефлексии, весьма частично и поверхностно отражаемый в понятии «маркетинг образовательных услуг», являет собой предмет собственно социологии образования.

Соответственно, главным субъектом этого кластера образовательной рефлексии выступает социолог. Его роль заключается в рефлексии второго порядка, по аналогии с управлением управления. Эта функция существенно активизируется именно сейчас, когда образовательной системе необходимо гибко и быстро реагировать на постоянно возникающие новые запросы и предложения, учитывая потребности, интересы и возможности многочисленных субъектов — игроков на поле образования.

После этого методологического экскурса обратимся к проблеме институциональной рефлексии религии в контексте современного российского образования.

Общая предметная рефлексия религии в образовании состоит в том, чтобы «расставить по местам» в сознании учащихся представления о себе, религии, обществе и взаимоотношениях между ними в существующей социокультурной ситуации. Образовательное знание, формирующее в обществе Модерна усредненный общепринятый норматив социального знания, призвано определить и отобразить в себе, во-первых, «удельный вес» религии в числе прочих значимых социальных реалий; во-вторых, социально одобряемый тип оценочного отношения к религии; в-третьих, место последней в нормативно-мировоззренческой картине мира и связанные с ней общественные функции. В связи с этим возникает необходимость в корректировке предложенной выше классификации.

Во-первых, образовательная рефлексия определяется предметно-дисциплинарным статусом ее референции в системе транслируемого знания. Тематическое распыление по разным предметным дисциплинам соответствует второстепенной значимости религии в образовательном дискурсе. Напротив, статус самостоятельной предметной дисциплины позиционирует ее как значимую, а наличие комплекса специальных дисциплин — как приоритетную для образования социальную реалью.

Во-вторых, такая рефлексия принципиально различается в зависимости от практического отношения субъекта к религии: оценивает ли он ситуацию изнутри или же извне религиозного мировоззрения и веры. Дополнительно здесь можно выделить критерий субъективного, оценочного отношения к религии (последнее связывается только с

«внешней» оценкой, так как «внутренний», конфессиональный подход по определению предполагает безусловно-положительное отношение к исповедуемой религии).

В-третьих, на характер и содержание рефлексии влияют ступени образования: начальная / средняя, с приоритетом воспитательной функции; высшая, над которой преобладает когнитивная, информационно-познавательной функция в контексте теоретического или практического обучения.

Рефлексия религии в российском образовании постсоветского периода исходит из того факта, что Церковь вновь «обрела достойное место в обществе», обладает высоким общественным престижем, а религиозные организации играют существенную роль в общественных процессах [13, с. 11]. В качестве институциональной реакции образования на эти перемены можно рассматривать активизацию экспертной дискуссии о методах и формах преподавания религиоведения, начало которой относится еще к 1990-м годам и которая не может считаться завершенной до сих пор. Тем не менее налицо практическое повышение образовательного статуса религиоведческого знания, что выразилось в разработке и внедрении в учебный процесс на уровне средней и высшей школы (вне профильного обучения) специальных предметных дисциплин. Предметно-дисциплинарное изучение религии в российской школе, по всей видимости, будет оставаться актуальным в обозримом будущем, что связано как с возрастанием значимости религиозных феноменов в современном обществе, так и со сложившимся по этому вопросу консенсусом стратегических субъектов российского образования в лице государства, церкви и значительной части общественности [10].

Далее, для секуляризованного общества характерна асимметрия репрезентации культур светского и религиозного типов; первый образует «вмещающий» мейнстрим, а второй адаптируются к нему. Как отмечает Ю. Хабермас, такая адаптация религии в современном (плюралистическом) обществе обеспечивается «тройной рефлексией верующего»: в отношении других религий и конфессий; в отношении наук, обладающих общественной монополией на мирское знание; в отношении конституционного государства, основанного на профанной морали [20, с. 120]. Обозначенное соотношение характерно и для современного образования: институт образования в современных обществах в основном светский. В связи с этим преобладающим отношением к религии, исходя из которого выстраивается нормативное образовательное знание, является отношение «извне». Школа позиционирует религию, как более или менее уважаемый социальный институт / культурное явление, о котором учащемуся нужно знать (основные исторические факты, светская, социальная оценка). Для сравнения,

конфессиональный сегмент образования, напротив, принимает ту или иную версию религии в качестве системы координат всего образовательного знания и жизненных практик учащихся, когда все значимые аспекты действительности интерпретируются и оцениваются исходя из сакрального ядра конкретного вероисповедания.

Внешнее (светское) отношение к религии существенно варьируется в зависимости от культурно-исторических контекстов. Здесь можно предложить шкалу из трех основных позиций: минус, ноль и плюс. Негативное отношение к религии было характерно для отечественной школы (и в целом для господствующих идейных умонастроений) периода социализма. Соответствующие установки целенаправленно формировались у учащихся и учителей через идеологическое противопоставление религии основополагающим ценностям образования и общества в целом — социальному прогрессу, научно-технической революции, всестороннему развитию личности. Решению этой задачи служила система научно-атеистического воспитания, существовавшая с конца 20-х до конца 80-х годов XX века. Объективная дистанцированность школы и образовательного знания от религии здесь сочеталась с ее субъективным отторжением как ценности с отрицательным знаком. Можно сказать, что религия здесь выполняет, хотя и парадоксальным способом, интегрирующую и мировоззренческую функции, символизируя «рудименты и атавизмы», препятствующие интенсивному социальному развитию.

Нейтральное отношение характеризует дистанцированность школы и образовательного знания от религии в сочетании с подчеркнуто безоценочным подходом в ее изучении. В данном случае, по определению М.Г. Писманика, «школа занимает последовательно светскую позицию, нейтральную как к религии, так и к атеизму» [16, с. 41]. При таком подходе к разработке контента образовательного знания могут привлекаться сами конфессии, но их роль при этом «сводится, самое большее, к передаче той или иной исходной информации по истории и культуре “своих” религий» [17, с. 260–261]. Здесь религия в образовании, как нам представляется, пребывает в переходном, неустойчивом состоянии «нулевой» функции.

Наконец, позитивное отношение к религии в сочетании со светским, «внешним» подходом к ее изучению представляет своего рода инновацию в практике современного образования. О нем нужно сказать особо. Если первые два варианта укладываются в классические типы секулярной парадигмы, то третий, на наш взгляд, отражает глобальную ситуацию изменения основного субъекта социальной рефлексии религии. Им становится уже не столько человек находящейся на подъеме «чувственной» культуры (П.А. Сорокин), которому свойственно «отстраиваться» от религиозных взглядов как символа

традиционной косности, сколько человек, сформировавшийся на излете этой культуры, разочарованный и ищущий экзистенциальной опоры, и в своих поисках переосмысливающий отвергнутое ранее религиозное наследие [11, с. 90–91]. Однако это человек, прошедший школу Модерна и, как следствие, подходящий к религии рефлексивно, опосредованно, окружным путем и с неизбежными секулярными мерками.

Данный подход наиболее ярко проявился в концепции и практике «конфессионально ориентированного» образования, которое определяется его теоретиками как «религиозное культурологическое образование традиционных российских конфессий» [14, с. 150]. На практике оно осуществляется в режиме изучения отдельных религиозно-культурных предметов, не несущих индоктринирующей нагрузки и не предполагающей вовлечения учащихся в культовую практику. В рамках обозначенного подхода трансляция знания о религии носит ограниченный и опосредованный характер. Религия здесь легитимируется и позиционируется в светском контексте – как значимая часть культуры, изучение которой обосновывается известным педагогическим принципом «культуросообразности». Вместе с тем знакомство с культурными достижениями осуществляется «сквозь призму вклада определенной конфессии» [14, с. 150], при этом особое внимание уделяется ценностному фонду конфессионального культурного наследия и его личностному восприятию учащимися. Представители соответствующих конфессий при этом могут привлекаться как к разработке контента, так и к трансляции образовательного знания. Следовательно, конфессионально ориентированный подход осуществляет частичное возвращение религии интегрирующей функции в сочетании с функцией легитимирующей. Легитимация в данном случае осуществляется не прямо, через освящение ценностей и благословление действий, но косвенно, через символическую статусную ассоциацию.

С социологической и антропологической точек зрения именно «позитивное» светское направление в образовательной рефлексии религии представляется наиболее проблемным. Этот факт образно выразил Ж.Т. Тощенко в метафоре «мина замедленного действия». Анализируя комплекс противоречий, возникающих в связи с конфессионально ориентированным преподаванием религиоведения, Тощенко выделяет ближайшие проблемы (пестрота контингента учащихся школ в плане отношения к религии; нехватка квалифицированных педагогических кадров; переоценка совместимости религиозных и научных представлений) и вероятные долгосрочные последствия (возможный раскол общества по конфессиональному признаку;

социокогнитивные конфликты на почве неготовности учащегося воспринять преподаваемый материал) [19].

Корень проблемной ситуации, с нашей точки зрения, заключается в том, что в образовательную рефлексию вмешивается фактор присутствия типологически различных, существенно поляризованных в современном российском обществе культур: светской и собственно религиозной. Осмысление предметного комплекса в учебном процессе происходит на границе между этими культурами, где спонтанно могут быть актуализированы накопленные за длительный период времени многочисленные противоречия и несоответствия между ними. Возникающий на почве таких противоречий когнитивный конфликт может быть либо спроецирован учащимся вовне — протест, демонстративный скепсис, другие формы отторжения соответствующего образовательного знания, — либо же загнан вовнутрь, что чревато внутриличностным конфликтом. Не может не внушать тревоги и распространенная форма разрешения таких конфликтов через спонтанное вытеснение учащимися соответствующих знаний в зону поверхностного, необязательного их восприятия. Тем самым не только сводится на нет ожидаемый позитивный образовательный эффект от преподавания соответствующих предметов, но и вероятно дискредитация как соответствующей конфессии и представляемой ею религии в целом, так и тех общезначимых ценностей, которые ассоциировались с религией. В качестве яркой исторической аналогии здесь можно привести (с известными оговорками) деятельность в дореволюционной России православных семинарий, из которых вышло немало атеистов и нигилистов.

Обозначенное противоречие усугубляется, с нашей точки зрения, еще и тем, что именно конфессионально ориентированное религиоведение, вследствие консенсуса важнейших стратегических субъектов российской образовательной политики, претендует сегодня на статус мейнстрима религиоведческой образовательной коммуникации. Выбор родителями четвероклассников в 2012 году в 40% случаев конфессиональных модулей «Основы религиозных культур и светской этики» [2, с. 54], на наш взгляд, достаточно показателен. Можно констатировать, что конфессионально ориентированная тенденция за последние 10–12 лет превратилась в устойчивую реалию отечественного образования, а это значит, что время разговоров о том, хороша или плоха такая образовательная инновация, прошло. В практическом, социально конструктивном плане следует ставить вопрос о введении в систему образовательной рефлексии религии (в ее конфессионально ориентированных модулях) социологического контура, назначение которого состоит в текущем контроле и регулировании востребованности

и реального образовательного эффекта конфессионально ориентированных религиоведческих предметов.

Что же касается ступеней образования, то на начальной его ступени акцент делается на формировании ценностно-нормативного основания жизненного мира личности, где религиозные / религиоведческие знания привлекаются в качестве средства прямой либо косвенной легитимации соответствующих образцов мышления и поведения. На средней ступени цель остается во многом той же, но при этом существенно возрастает удельный вес и усложняется структура когнитивной составляющей: знания о религии в различных ее аспектах выступают как важная часть общей социально-гуманитарной подготовки. Это связано с актуализацией рефлексивных способностей личности вследствие интенсивного развития абстрактного мышления и вытекающего из «возрастной задачи» подростка расширения горизонтов жизненного мира. На высшей (профессионально ориентированной) ступени образования цель кардинально изменяется: здесь углубленно и систематически изучаются конкретные частные аспекты религии, в той мере, в которой они необходимы для осуществления в дальнейшем профессиональных обязанностей согласно выбранной специальности. Такое изучение осуществляется либо в контексте общегуманитарной подготовки, либо в режиме профильного обучения, представленного специальностями «религиоведение» и «теология».

Эпицентром проблемной ситуации с образовательной рефлексией религии нам представляется средняя ступень образования. На соответствующем этапе обучения / воспитания / развития человека процесс формирования ценностных ориентаций личности еще не завершен, а потребность в самостоятельных суждениях резко возрастает. Ценности, которые еще вчера воспринимались ребенком как нечто само собой разумеющееся, теперь оказываются в фокусе подчас весьма критичного внимания, способного поставить под вопрос их безусловность. «Предметом внимания подростка становится его собственная учебная деятельность и он сам, — отмечают Д.Б. Эльконин, А.Б. Воронцов и Е.В. Чудинова, — он ищет ответы на вопросы: что я могу и чего не могу; что я хочу на самом деле; где я сам; что во мне мое?» [23, с. 120]. Иными словами, здесь существенно и резко увеличивается интенсивность и качественно усложняется уровень самосознания целевого субъекта образования.

Происходящее практически одновременно с этим перенесение статуса референтной группы с семьи и учителей на реальные и виртуальные общности сверстников приводит к тому, что вместе с развитием индивидуально-личностной способности суждения возрастает зависимость подростка от внешних, коллективных форм рефлексии — прежде всего тех, которые преобладают в подростково-молодежной

среде. Сегодня такие ее образцы формируются многообразными агентами массовой коммуникации, в избытке поставляющими готовые шаблоны оценок и интерпретаций разнообразных сторон жизни. При этом в соответствии с системным принципом «наименьшего действия» индивидуально-личностная творчески-рефлексивная деятельность в большинстве случаев подменяется групповым эрзацем, когда ход мыслей субъекта «возводится к какой-либо матрице. В неформальных структурах она чаще всего представлена феноменами массовой культуры (шоу-бизнес, литература). В формальных — идеологией, репрезентируемой политическим лидером. В автономных моделях поведения — мифами, ориентированными на мистику, религию, паранауку» [1, с. 57]. Общим свойством для таких матриц, отмечают исследователи, является то, что они праксеоориентированы, максимально упрощены (примитивизированы) и приспособлены для утилитарного использования [1, с. 57]. А это зачастую делает их более убедительными, нежели рационально-логические обоснования, приводимые учителями и учебниками.

В результате под прицел критического переосмысления и «перезагрузки» попадают прежде всего те истины, которые транслируются институтами семьи и школы. Данное обстоятельство сильно увеличивает степень неопределенности восприятия учащимся учебного материала, в особенности такого, который затрагивает общезначимые ценности и претендует на их нормативное толкование. Подростковая рефлексия, похожая на необъезженного скакуна, может с одинаковой вероятностью сработать как на усиление, так и на блокирование соответствующей обратной связи. В последнем случае возникающий «дух отрицанья, дух сомненья» способен расшатать заложенные предшествующим воспитанием социально одобряемые ценностные ориентации — в особенности тогда, когда влиятельные агенты массовой коммуникации интенсивно предлагают альтернативные ценности прагматического и гедонистического характера в привлекательной стильной упаковке.

В связи с этим необходимость регулировать и контролировать проблемное направление образовательной коммуникации настоятельно требует создания рефлексивной надстройки. Последняя может быть сформирована путем разработки и внедрения социологического модуля сопровождения образовательного процесса. Соответствующий модуль предполагает разовые обследования и мониторинговое наблюдение за тем, как изменяется сознание потенциального и реального целевого субъекта образования. Цель такого модуля — оценка и прогнозирование учебного процесса, при необходимости — внесение корректирующих изменений в содержание проблемных дисциплин.

Нам представляются потенциально важными следующие направления прикладного социологического анализа.

1. Диагностика ценностных ориентаций целевого субъекта образования. Поскольку речь идет о воспитательном эффекте, предполагающем формирование ценностно-рациональных основ мышления и поведения, необходимо отслеживать нравственное сознание учащихся, соотнося его с аксиологическим содержанием транслируемого учебного материала в рамках рассматриваемых дисциплин. Акцент при этом следует делать на базовые ценности. В целях «разведки» рекомендуется обязательное разовое обследование ценностных ориентаций как родителей, выбравших для своего ребенка профессионально ориентированный предмет, так и самих школьников — перед началом его изучения. Для контроля и коррекции образовательного воздействия имеет смысл проведение мониторинга аксиосферы учащихся с ориентировочной частотой раз в год.

2. Диагностика социальных экспектаций потенциального целевого субъекта образования. Здесь рекомендуется периодическое обследование населения (оптимально — целевой выборки родителей / опекунов учащихся) на предмет их ожиданий от профессионально ориентированных религиозных дисциплин. Такие ожидания представляются достаточно надежным индикатором практического отношения людей к изучению в школе «проблемных» предметов, содержательно конкретизирующим общественный запрос (социальный заказ) на них. Соответствующий мониторинг предлагается проводить с частотой раз в один-два года.

3. Диагностика образовательного эффекта от преподавания соответствующих предметных дисциплин. Здесь два направления возможных исследований. Первое — анализ отсроченного эффекта профессионально ориентированной образовательной коммуникации. Это наиболее сложное и дорогостоящее направление, связанное с длительным (в течение десяти и более лет) ежегодным наблюдением выпускников, прошедших такое обучение. Ближайшим аналогом в отечественной социологии образования является многолетнее исследование трудоустройства и выбора профессии у выпускников средних школ под руководством В.Н. Шубкина [22, с. 152–153]. Второе направление — изучение текущего, непосредственного восприятия учащимися преподаваемого учебного материала; подобные обследования также проводились в современной отечественной социологии [12]. В последнем случае имеет смысл проводить мониторинговое наблюдение с частотой минимум два раза в год.

Таким образом, ситуация с изучением профессионально ориентированных религиозных дисциплин в российской школе остается проблемной. Экспериментальный, по существу, проект такого

преподавания на практике связан с целым комплексом латентных противоречий культурного характера, ставящих под вопрос позитивный образовательный эффект. Предупреждение и текущее регулирование соответствующих проблем представляется нам осуществимым при подключении к образовательному процессу социологического модуля обратной связи между стратегическими и тактическими субъектами образования, с одной стороны, и целевым субъектом — с другой. Такая рефлексивная надстройка позволит получать необходимое новое знание, которое «может быть включено в цепочку выработки решений при ведении индивидами и организациями своих последующих действий» [8, с. 42], оптимизировать режим преподавания «проблемных» учебных дисциплин с конфессиональным уклоном.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабинцев В.П., Морозова Т.И., Реутов Е.В.* Самоорганизация российской молодежи: препятствия и механизмы. Белгород: КОНСТАНТА, 2009. — 238 с.
2. *Белова Т.П.* Религия как институт гражданского общества. Иваново, 2012. — 108 с.
3. *Гидденс Э.* Последствия современности. М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. — 352 с.
4. *Голицын Г.А., Петров В.М.* Социальная и культурная динамика: долговременные тенденции (информационный подход). М.: КомКнига, 2005. — 272 с.
5. *Григорьев С.И., Матвеева Н.А.* Неклассическая социология образования начала XXI века. Барнаул: АРНЦ СО РАО, 2000. — 159 с.
6. *Зборовский Г.Е.* Образовательное знание как проблема социологии // Социологические исследования. 2012. № 2. С. 12–20.
7. *Зборовский Г.Е.* Социология образования и социология знания: поиск взаимодействия // Социологические исследования. 1997. № 2. С. 3–17.
8. *Крупкин П.Л.* Россия и современность: проблемы совмещения. М.: Наука; Флинта. 2010. — 586 с.
9. *Кусжанова А.Ж.* Социальный субъект образования // CREDO new. 2002. 1 [электронный ресурс]. Дата обращения 09.03.2014. URL: <<http://credonew.ru/content/view/263/54/>>.
10. *Лебедев С.Д.* Конфессионально ориентированные практики в российском образовании как социально-политический консенсус // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Политология. Религиоведение». 2012. № 4 (9). С. 120–126.
11. *Лебедев С.Д.* Парадоксы религиозности в мире Позднего Модерна // Социологические исследования. 2010. № 12. С. 81–91.
12. *Лебедев С.Д., Бахарев В.В.* Религиозная культура в светском образовании (региональный аспект) // Научные ведомости БелГУ. Философия. Социология. Право. 2009. № 1. С. 117–126.

13. *Лопаткин Р.А.* Конфессиональное пространство России: глазами социолога // *Религия и право*. 2001. № 4. С. 10–14.
14. *Метлик И.В.* Религия и образование в светской школе. М.: Планета-2000, 2004. — 384 с.
15. *Нечаев В.Я.* Социология образования. М.: Изд-во МГУ, 1992. — 199 с.
16. *Писманик М.Г.* Проблемы преподавания религиоведения // *Религия в изменяющейся России. Материалы II Российской научно-практической конференции (11–12 мая 2004 г.): В. 2-х т. / Под ред. В.А. Кайдалова, М.Г. Писманика.* Пермь: Изд-во ПГТУ, 2004.
17. *Религия в самосознании народа: религиозный фактор в идентификационных процессах / Отв. ред. М.П. Мchedлов.* М.: Институт социологии РАН, 2008. — 415 с.
18. *Смирнова Н.* Классическая парадигма социального знания и опыт феноменологической альтернативы // *Общественные науки и современность*. 1995. № 4. С. 127–137.
19. *Тощенко Ж.Т.* Мина замедленного действия // *Философские науки*. 2010. № 8. С. 10–18.
20. *Хабермас Ю.* Будущее человеческой природы. На пути к либеральной евгенике? М.: Изд-во «Весь мир», 2002. — 144 с.
21. *Шаронова С.А.* Социология образования: Учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2011. — 380 с.
22. *Шубкин В.Н.* Социология и общество: научное познание и этика науки. М.: ЦСПиМ, 2010. — 424 с.
23. *Эльконин Б.Д., Воронцов А.Б., Чудинова Е.В.* Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина – Давыдова // *Вопросы образования*. 2004. № 3. С. 118–142.
24. *Giddens A.* The construction of society: Outline of the theory of structuration. Berceley & Los Angeles, 1984. XXXVII. — 402 p.

Дата поступления 11.02.2014

**S.D. LEBEDEV**

**Lebedev Sergey Dmitrievich** — Candidate of Sociological Sciences, Professor of the Department of sociology and management of social work with the youth, the Belgorod State University for National Research. **Address:** 308036, Belgorod, lane Yurievskiy, 4. **Phone:** 8(4722) 53-63-97. **Email:** serg\_ka2001-dar@mail.ru

**EDUCATIONAL REFLECTION OF RELIGION:  
TO SOCIOLOGICAL INTERPRETATION**

*Abstract.* The article is devoted to theoretical justification of the concept "educational reflection of religion" that is obviously important for sociological judgment of the modern relations between religion and education institutions. Achievement of this purpose assumes the consecutive solution of the following tasks: theoretical interpretation of the function of educational reflection, its specification in relation to religion studying in modern Russian school, conceptual explanation of a problem zone and preliminary modeling of the sociological module in the educational process maintaining. General scientific methods of the analysis, synthesis, typology and comparison are applied for this purpose.

The educational reflection can be defined and described as a complex of functionally specialized cogitative intensions of subjects of the educational process directed at its regulation. The coherence of strategic, tactical and target positions of subjects of education, ranged according to their functions in educational communication, is viewed as condition of success of such regulation. When studying religion in modern Russian school there comes forward the complex of latent contradictions between cultures of secular and religious types that questions the achievement of positive educational effect. The problem situation concentrates in the legitimated during the recent years confessionally focused practices of education in secondary schools. Except the cross-cultural contradictions, this is caused by value-oriented character of the corresponding subjects and age factor of pupils. The prevention and the current regulation of the corresponding problems is seemed to be feasible by means of connection to the educational process of the sociological module of feedback between strategic and tactical subjects of education, on one hand, and the target subject on the other.

*Keywords:* confessionally focused education, educational communication, educational knowledge, religion, reflection, social subjects of education, sociology.

#### REFERENCES

1. Babincev V.P., Morozova T.I., Reutov E.V. Samoorganizacija rossijskoj molodezhi: prepjatstvija i mehanizmy. Belgorod: KONSTANTA, 2009. — 238 s.
2. Belova T.P. Religija kak institut grazhdanskogo obshhestva. Ivanovo, 2012. — 108 s.
3. Giddens Je. Posledstvija sovremennosti. Moscow: Izdatel'skaja i konsaltingovaja grupa «Praksis», 2011. — 352 s.
4. Golycyn G.A., Petrov V.M. Social'naja i kul'turnaja dinamika: dolgovremennye tendencii (informacionnyj podhod). Moscow: KomKniga, 2005. — 272 s.
5. Grigor'ev S.I., Matveeva N.A. Neklassicheskaja sociologija obrazovanija nachala XXI veka. Barnaul: ARNC SO RAO, 2000. — 159 s.
6. Zborovskij G.E. Obrazovatel'noe znanie kak problema sociologii. Sociologicheskie issledovanija. 2012. № 2. S. 12–20.
7. Zborovskij G.E. Sociologija obrazovanija i sociologija znanija: poisk vzaimodejstvija.
8. Sociologicheskie issledovanija. 1997. № 2. S. 3–17.
9. Krupkin P.L. Rossija i sovremennost' problemy sovmeshhenija. Moscow: Nauka; Flin-ta. 2010. — 586 s.
10. Kuzhanova A.Zh. Social'nyj sub#ekt obrazovanija. CREDO new. 2002. 1 [jelektronnyj resurs]. Data obrashhenija 09.03.2014. URL: <<http://credonew.ru/content/view/263/54/>>.
11. Lebedev S.D. Konfessional'no orientirovannye praktiki v rossijskom obrazovanii kak social'no-politicheskij consensus. Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija «Politologija. Religiovedenie». 2012. № 4 (9). S. 120–126.
12. Lebedev S.D. Paradoksy religioznosti v mire Pozdnego Moderna. Sociologicheskie issledovanija. 2010. № 12. S. 81–91.
13. Lebedev S.D., Baharev V.V. Religioznaja kul'tura v svetskom obrazovanii (regional'nyj aspekt). Nauchnye vedomosti BelGU. Filosofija. Sociologija. Pravo. 2009. № 1. S. 117–126.
14. Lopatkin R.A. Konfessional'noe prostranstvo Rossii: glazami sociologa. Religija i pravo. 2001. № 4. S. 10–14.
15. Metlik I.V. Religija i obrazovanie v svetskoj shkole. M.: Planeta-2000, 2004. — 384 s.
16. Nechaev V.Ja. Sociologija obrazovanija. Moscow: Izd-vo MGU, 1992. — 199 s.

17. Pismanik M.G. Problemy prepodavaniya religiovedeniya. Religija v izmenjajushhejsja Rossii. Materialy II Rossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (11–12 maja 2004 g.): V. 2 t. Pod red. V.A. Kajdalova, M.G. Pismanika. Perm': Izd-vo PGTU, 2004.  
Religija v samosoznanii naroda: religioznyj faktor v identifikacionnyh processah. Otv. red. M.P. Mchedlov. Moscow: Institut sociologii RAN, 2008. — 415 s.
18. Smirnova N. Klassicheskaja paradigma social'nogo znanija i opyt fenomenologicheskaj al'ternativy. *Obshhestvennye nauki i sovremennost'*. 1995. № 4. S. 127–137.
19. Toshhenko Zh.T. Mina zamedlennogo dejstvija. *Filosofskie nauki*. 2010. № 8. S. 10–18.
20. Habermas Ju. Budushhee chelovecheskoj prirody. Na puti k liberal'noj evgenike? Moscow: Izdatel'stvo «Ves' mir», 2002. — 144 s.
21. Sharonova S.A. Sociologija obrazovanija: Uchebnoe posobie. Moscow: Izd-vo PSTGU, 2011. — 380 s.
22. Shubkin V.N. Sociologija i obshhestvo: nauchnoe poznanie i jetika nauki. Moscow: CSPiM, 2010. — 424 s.
23. Jel'konin B.D., Voroncov A.B., Chudinova E.V. Podrostkovyj jetap shkol'nogo obrazovanija v sisteme Jel'konina – Davydova. *Vopr. obrazovanija*. 2004. № 3. S. 118–142.
24. Giddens A. The construction of society: Outline of the theory of structuration. Berkeley & Los Angeles, 1984. XXXVII. — 402 p.

Received: 11.02.2014