ФИЛОСОФИЯ КУЛЬТУРЫ

Научная статья / Original article

УДК 291.11

<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2021-4-10>

Британский историк религии Ниниан Смут (1927—2001) и его концепция секулярного образования в области религии

Смоленков Олег Владимирович

Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия, smolenkovoleg_spb@mail.ru

***Аннотация.** Статья посвящена концепции секулярного образования в области религии. Целью статьи является анализ вклада британского историка религии Ниниана Смута в становление образования о религии в странах Европы во второй половине прошлого века. Смут добивался перехода от религиозного образования к образованию о религии. Такой подход призван обеспечивать информирование о религии вместо индоктринации учащихся. Подход Смута назывался «феноменологическим». Новая методика должна была способствовать диалогу мировоззрений и видеть религию многоаспектной. Смут призывал коллег соблюдать нейтральность и придерживаться ценностей секулярного общества, но не пропагандировать атеизм. Исследователь предлагал признавать одинаковую значимость различных религий, но больше внимания уделять*

мировым религиям. Сمارт призывал опираться на логику религиозно-научных исследований при составлении учебной программы. Секулярное образование в области религии было призвано воспитывать толерантность к другим жизненным позициям и готовить учащихся к выбору собственных убеждений. Смарт указывал на отсутствие преемственности между разными ступенями обучения и стремился добиться баланса. Однако он не предлагал методов практической реализации своих рекомендаций в сфере школьного образования, а лишь говорил о необходимости базовых знаний о религии для каждого учащегося. Далеко не все исследователи были согласны с его рекомендациями. Предполагалось, что образование в сфере религии нуждается в более критической методологии, отличной от «феноменологического» подхода Смарта. В результате исследования делается вывод о том, что подход Смарта подвергался вполне обоснованной критике за упрощение концепта религии и в полной мере реализовать предложенные им идеи оказалось невозможно, хотя их влияние стало весьма существенным.

Ключевые слова: индоктринация, Ниниан Смарт, внеконфессиональное образование, мировоззрения, религиозное образование, феноменология религии, секулярное образование

Для цитирования: Смоленков О. В. Британский историк религии Ниниан Смарт (1927—2001) и его концепция секулярного образования в области религии // Человек. Культура. Образование. 2021. № 4. С. 10—25. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2021-4-10>.

Ninian Smart, British Historian of Religion (1927—2001) and His Concept of Secular Religious Education

Oleg V. Smolenkov

St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, smolenkovoleg_spb@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to the concept of secular education in the field of religion. The purpose of this article is to analyze the contribution of Ninian Smart, a British historian of religion to the development of education about religion in European countries in the second half of the last century. Smart insisted on transition from religious education to education about religion. Such an approach was intended to provide information about religion instead of indoctrination of students. Smart's approach was called "phenomenological". The new methodology was made to facilitate the dialogue of worldviews and present religion as multidimensional. Smart persuaded his colleagues to be natural and support the values of secular society, but not to promote atheism. The scholar suggested to recognize the equal importance of various religions, but to pay more attention to the world*

religions. Smart urged to rely on the logic of religious studies in preparation of a curriculum. Secular education of religion was designed to nurture tolerance to other life positions and prepare students for the choice of their own beliefs. Smart pointed out the lack of continuity between different levels of education and wanted to achieve a balance. However, he did not offer methods of practical implementation of his recommendations in the field of school education, but only promoted the necessity in the basic knowledge about religion for each student. Not all scholars agreed with his recommendations. It was supposed that religious education requires more critical methodology in contrast to Smart's "phenomenological" approach. As a result of the study it is concluded that Smart's approach was subjected to quite reasonable criticism for oversimplification of the concept of religion and it was proved to be impossible to fully implement his ideas, although their influence has become very significant.

Keywords: indoctrination, Ninian Smart, non—confessional education, worldviews, religious education, phenomenology of religion, secular education

For citation: Smolenkov O. V. Ninian Smart, British historian of religion (1927—2001) and his concept of secular religious education. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education*. 2021(4):10—25 (In Russ.). <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2021-4-10>.

Введение. Вклад британского религиоведа Ниниана Смарта (1927—2001) в развитие образования о религии изучен недостаточно и представляет значительный интерес в контексте современных трансформаций российского образования в сфере религии как в школьной, так и в университетской практике. В связи этим целью представленной статьи является анализ вклада исследователя в становление образования о религии в странах Европы во второй половине прошлого века. Для этого необходимо решение следующих задач: обозначить возражения Смарта против конфессионального подхода к образованию о религии; объяснить специфику концепции секулярного образования в области религии; выявить проблемные аспекты в подходе Смарта.

Работы Н. Смарта 1970-х годов касаются очень важных аспектов межкультурного взаимодействия, возникающих при включении материалов различных религий в программу обучения в сфере преподавания знаний о религии. К сожалению, в англоязычной литературе не всегда столь очевидно показано отличие религиозного образования (religious education) и образования о религии (non-confessional education) [1]. В связи с этим некоторые авторы

вполне могут использовать столь разные по значению термины как практически взаимозаменяемые понятия.

Наиболее полно позиция профессора истории религии Ниниана Смарта представлена в работе «Секулярное образование и логика религиоведения» (1968). В 1971 году в Великобритании была опубликована «Рабочая программа религиозного образования в британских школах», во многом основанная на его предложениях, высказанных в этой работе [2, p. 318].

Методы исследования, теоретическая база. В рамках исследования анализируются не только работы Ниниана Смарта, но и приводятся позиции других англоязычных авторов (Ф. Барнс, Э. Райт, Д. Куш) относительно секулярного образования в области религии. Представленный подход позволяет обозначить основные аспекты концепции Смарта и проследить их связь с процессом изучения различных религий в контексте внеконфессионального образования о религии. Обращение к позициям других авторов помогает выявить проблемные аспекты реализации его подхода и определить значение вклада исследователя. Также рассматриваются рекомендации, которые Смарт предлагал для изменения ситуации в сфере образования о религии, приводятся возражения его коллег относительно их необходимости в условиях секулярного общества.

Результаты исследования и их обсуждение. Смарт говорил о полной неразберихе с терминологией и методологией преподавания религии. Он связывал это с существованием устаревших представлений о том, что нужно преподавать только одну религию, то есть англиканство [3, с. 148]. Он считал необходимым добавить другие «измерения» в религиозное образование, призывал преподавателей познакомить учеников с мировыми религиями, а не ограничиваться лишь изучением локального контекста. По его мнению, «непозволительное допущение» считать, что только одна религия является единственно значимой для общеобразовательного изучения [3, с. 149]. Однако и «мировые религии» выглядят слишком узким понятием. Можно предположить, что ученики нуждаются в более развернутом описании функционирования религии, которое бы выходило за пределы простого описания основных религиозных традиций.

Исследователь призывал отделить моральное образование от религиозного, поскольку считал, что изучение религии и этики

должно быть автономным. Процесс воспитания в государственных школах не должен иметь религиозный характер. Сمارт считал, что современное преподавание знаний о христианстве не может ограничиваться лишь изучением Писания и англиканской доктрины. Образование в области религии он рассматривал не как инструмент воспитания, но как средство просвещения [3, с. 150]. В этом утверждении и раскрывается специфика подхода Смарта. Он должен был способствовать именно информированию о религии и ее анализу как цельного феномена, более многогранного чем отдельные «конфессиональные» интерпретации.

У Ниниана Смарта были сторонники и противники среди англиканских богословов. Так, Джефф Этли подчеркивал необходимость различения между индоктринацией и изучением религии. Причины не замечать это различие для него вполне очевидны, значительную роль в этом процессе, по его мнению, играет конфессиональная заинтересованность отдельных деятелей [4, р. 14]. В отличие от Этли, Филип Барнс указывал, что объективность изучения определяется не мнимым равенством религий, а их значимостью в заданном контексте. По его мнению, христианство должно доминировать в британской школьной программе из-за его влияния на западный культурный контекст [5, р. 76]. Данное утверждение напоминает исследователям о необходимости учитывать существующий контекст изучения религии, но при этом сохранять относительный баланс между различными «измерениями» религии.

Смарт пытался примирить крайности, считая, что христианское богословие нельзя противопоставлять христианскому культурному наследию, которое необходимо понимать во всей его полноте [6, р. 2]. Исследователь призывал не допускать «рационалистической враждебности» к религии в сфере образования, так как ее отрицание вовсе не уменьшает ее значения в обществе [7, р. 103]. По его мнению, ученикам необходимо понять функционирование и религии, и атеизма. Он утверждал, что для отрицания религий нужно их хотя бы сравнить. Можно только согласиться со стремлением Смарта показать взаимосвязь религии и атеизма в рамках образовательной программы. Представляется, что без понимания этого противопоставления преподавание религии не может быть полностью объективным.

Смарт настаивал на том, что образование в области религии должно адаптироваться к развивающемуся мультикультурализму, оно призвано способствовать диалогу религий и разрушению ограниченности и предрассудков. Он напоминал, что такое образование должно информировать и обеспечивать понимание функционирования религий. По мнению Смарта, этот подход должен преодолеть ограниченность западного мира и помочь увидеть многообразие существующих религий. Смарт настаивал на том, что построение программы обучения должно следовать внутренней логике исследований в религиоведении [7, р. 106]. Можно заметить, что акцент на значимости диалога между религиями является достаточно важным аспектом концепции Смарта.

Он полагал, что религиоведение поможет агностикам и теологам. Оно удовлетворит их запросы, вернет интерес учащихся к религиям и покажет их разнообразие. Смарт предполагал, что предубеждение против религиоведения возникает из-за влияния теологии, поскольку образование в сфере религии у многих ассоциировалось с воскресными школами и проповедями [6, р. 8]. Исследователь указывал на сложившееся в Британии противоречие между «христианской» школой и «светским» университетом. Он называл эту ситуацию «шизофренией в образовании», поэтому и хотел добиться баланса между разными уровнями образования в сфере религии [7, р. 90]. Согласно его точке зрения, доктринальное образование лишь умножает проявления атеизма, поскольку школьники не могут быть согласны с принуждением к вере. Скука от устаревшего подхода и гиперчувствительность как результат агрессивного давления рассматривались им как две крайности неэффективного религиозного обучения [7, р. 99]. Можно утверждать, что исследователь стремился примирить крайности и создать некую общую концепцию, которая бы обозначила основные направления развития секулярного образования в области религии.

Смарт обращал внимание на то, что учащимся хочется узнать о других религиях, поэтому изучение религии должно быть многоаспектным. Он считал, что в курс о религии должны быть включены: религиозные доктрины, мифы, этический компонент религии, ритуалы и религиозная практика, изучение социальной структуры религий. Смарт предлагал изучать «мертвые религии», поскольку они составляют значимую часть духовной истории

человечества, также он писал о необходимости увидеть и материальную сторону религии [8, p. 192]. Он призывал проследить связь школы и университета в формировании структуры образования в области религии. Он отмечал, что не все учащиеся станут изучать религию на университетском уровне, но базовые знания о ней необходимы каждому [9, p. 11]. Можно согласиться с тем, что С্মарт не должен был предлагать детальные практические рекомендации по вопросу преподавания религии. Однако само наполнение понятия «базовые знания о религии» представляется достаточно противоречивым, поскольку оно просто не может трактоваться одинаково разными исследователями.

С্মарт был убежден, что в школьной практике преподавание знаний о религии игнорировать нельзя, поскольку без него составление адекватной образовательной программы невозможно. Он напоминал, что образование о религии должно затрагивать и экзистенциальные вопросы. В этой связи он предлагал обращать внимание на различные жизненные позиции обучающихся, а также обозначить роль педагогики в этом процессе. Также С্মарт считал необходимым проследить связь между религиоведением и религиозным образованием в школах [10, с. 154]. С одной стороны, эти предложения автора указывают на необходимость адаптации программы под условия секулярного общества. С другой же стороны, проблема влияния «жизненных позиций учащихся» на процесс преподавания так и не была решена С্মартом.

Согласно британскому «Закону об образовании» (1988), процесс обучения должен способствовать духовному, моральному, культурному, психическому и физическому развитию учеников. В этой связи философ образования Эндрю Райт предложил проанализировать роль религиозного образования в выполнении этих задач [11, p. 10]. Он указал на важность развития у учеников понимания функционирования идеологий. По мнению Райта, исследователи должны понять размышления учеников о ценностях и убеждениях и адаптировать методику под эти требования. Он предлагает приучать школьников к противоречивым интерпретациям различных религиозных феноменов и учить отличать факты от мнений [11, p. 136]. Британская исследовательница религии Дениз Куш убеждена, что религиозное образование нуждается в собственной методологии, поэтому преподавателям

не стоит копировать религиозоведческий подход, предложенный Смартом [12, р. 142]. В этой связи исследователям необходимо обозначить специфику секулярного образования, которая бы смогла заменить идеи Смарта. Однако этого так и не произошло, многие предложения скорее базируются на критике Смарта, но не на радикальном изменении структуры секулярного образования в сфере религии.

Философ образования Роджер Марплс также возражал Смарту, он считал, что образование должно направлять некий поиск высшего смысла, в связи этим необходимо понять его связь с секулярными ценностями. Марплс говорил о необходимости оценить эмоциональное воздействие религиозного образования. Он указывал, что подобный подход может сформировать противоречия между навязываемыми религиозными эмоциями и реальными убеждениями учеников. Марплс убежден, что их нужно защитить от принуждения к вере, а такое образование должно воспитывать толерантность и поддерживать ценности мультикультурализма [13, р. 140]. Он говорил о необходимости воспитывать активных граждан, которые должны избегать скрытой индоктринации [13, р. 143]. Предложения Марплса позволяют обратить внимание на практическую составляющую процесса обучения религии, хотя и построены на критике конфессионального подхода.

Австралийский исследователь Брайан Хилл писал о предпринятых попытках свести проблемы образования в сфере религии к противостоянию теологии и секулярности. С его точки зрения, такая позиция позволяет предельно упростить ситуацию и обвинить систему образования в воспитании безразличия к религии [9, р. 10]. Современное образование, по мнению некоторых исследователей, должно продемонстрировать уважение к секулярным мировоззрениям. Они также считают, что образование должно учитывать тенденции распространения отрицания религии и роста агностицизма [14, р. 249]. Однако многие европейские исследователи убеждены, что если включить в учебную программу презентацию разных мировоззрений, то и потенциальных конфликтов между ними будет меньше. Такое обучение, по их мнению, способно обеспечить мирное сосуществование разных жизненных позиций и содействовать анализу противоречий между ними [14, р. 252]. Сمارт использовал понятие «мировоззрение» (worldview) для

обозначения совокупности религий и секулярных мировоззрений (гуманизм, марксизм и т. д.). Такое достаточно широкое понятие позволяет исследователям не игнорировать специфику секулярного общества, акцентируя внимание на множественности религиозных и нерелигиозных идей.

Смарт призывал коллег сделать религиоведение конкурентоспособным. Он считал, что оно должно способствовать диалогу мировоззрений, хотя и представляется слишком широким понятием для некоторых исследователей [15, р. 385]. Он настаивал на том, что специалисты должны понимать влияние существующих мировоззрений и разрабатывать актуальную образовательную программу, подходящую для глобального общества. Им также делался акцент на фигуре верующего, поскольку студенты и сами могут быть причастными к какой-либо религиозной традиции [7, р. 190]. В этой связи исследователем подчеркивается важность понимания глобальной религиозной ситуации. Его подход интересен именно тем, что Смарт стремился создать некую общую парадигму образования в сфере религии.

Отдельные исследователи указывают, что преподавателям необходимо ориентироваться на существующее законодательство и понимать специфику изучаемой религии. Они считают, что учителям следует знать, какую роль те или иные мировоззрения играют в жизни учеников. Также авторы предлагают использовать наглядные методы, если это возможно. Например, приглашать представителей религиозных общин для знакомства учеников с различными традициями [14, р. 248]. Представляется, что такие практические методы не всегда уместны, поскольку могут выступать как форма скрытой индоктринации.

Подход Смarta назывался отдельными исследователями «феноменологическим», поскольку автор делал акцент на религиозном опыте, а религия им понималась как набор феноменов. Можно сказать, что это название не совсем верно, поскольку оно предельно упрощает концепцию Смarta, которую куда уместнее сводить к секулярному образованию в области религии.

Смарт утверждал, что сравнительное изучение поможет обнаружить своеобразные пересечения в «измерении религиозного опыта» у разных традиций, оно также способствует диалогу религий. Автор считал, что в процессе обучения должна использоваться

типология религиозных феноменов. К примеру, можно провести сравнение религиозных специалистов в рамках разных традиций [8, р. 195]. Автор предлагал адаптировать феноменологию религии под нужды образования. Например, обнаружить некий религиозный опыт у учеников, который, возможно, должен помочь процессу обучения [16, р. 31]. Помимо этого, Смарт обозначил различие между индоктринацией и религиозным образованием. Согласно одному из предложенных определений, индоктринация базируется на утверждении правдивости всех претензий религии на истинность без должных доказательств [16, р. 35]. Смарт вполне можно упрекнуть в стремлении выделить лишь один аспект столь противоречивого феномена, как религия. Стоит заметить, что и само понятие религиозного опыта достаточно сложно для интерпретации, а уж тем более для преподавания.

В свою очередь, Барнс, споря со Смартом, обращает внимание на достаточно противоречивую тенденцию, когда ученики получают много разрозненной информации о религиях вместо акцента на достаточной рефлексии о полученных знаниях. Он предполагает, что феноменология религии, которую использует Смарт, может не подходить как метод для преподавания школьникам. Барнс считает, что им подойдет более ясная и критическая форма передачи информации, поскольку ученикам необходима более цельная картина взаимодействия религиозных и социальных факторов [2, р. 319]. Критические замечания Барнса вполне обоснованы, но предлагаемое Смартом «информирование о религии» выглядит куда более продуманной образовательной стратегией, чем некий «критический» подход Барнса.

Барнс считает, что акцент лишь на истории религии не поможет познанию религии, поэтому нужно освещать современные аспекты ее развития и функционирования. Барнс отмечает, что хотя Смарт связал свой подход к образованию с феноменологией, следует предположить, что образование не должно видеть религию лишь как совокупность феноменов [5, р. 78]. Он полагает, что в подходе Смарт к образованию мало общего с подлинной феноменологией религии, скорее у него речь идет о тематическом сравнении различных религиозных концептов. Барнс критикует идеализированное видение религии сторонниками феноменологии, не считая, что у каждого человека должен быть персональный опыт, который

поможет ему понять религию [6, р. 318]. Таким образом, подход Смарта назывался «феноменологическим» лишь из-за склонности самого автора к феноменологии религии. Скорее, речь шла о неких общих принципах, но не о самой сущности концепции Смарта.

В отличие от Барнса, Пенни Томпсон поддерживает позицию Смарта, она отмечает, что образование не должно множить различия между религиями. Она говорит о необходимости понять, чему нужно учить и на что направлять интерес учащихся в условиях религиозного плюрализма [17, р. 7]. Можно даже дополнить ее вопрос и задуматься о том, кто должен обеспечить баланс между религиоведением и педагогикой в процессе составления образовательной программы.

Смарт полагал, что религиоведение преодолет колониальную ограниченность Запада и откроет новые возможности для сравнения религиозных феноменов [18, р. 174]. Смарт удивляло искусственное, на его взгляд, выделение категории религиозного образования. Он не мог понять, в чем его принципиальное отличие от преподавания других предметов [19, р. 13]. Исследователь утверждал, что мигрантам не нужно специфическое религиозное образование. Он настаивал на том, что образование в сфере религии должно способствовать адаптации вместо поддержки дальнейшей изоляции [19, р. 14]. Смарт указывал, что при изучении религии должны соблюдаться принципы секулярного образования. Важно подчеркнуть, что он указывал именно на необходимость межкультурного диалога, который был бы невозможен без существования некоей секулярной основы образования.

Практического опыта преподавания в школе у Смарта не было. Представляется, что он хотел изменить ситуацию в религиозном образовании, но не саму методику составления программы. Он был убежден, что сравнивать религии также сложно, как и заниматься историей религии. Поэтому он считал, что учителям под силу решить эту задачу, они способны заинтересовать учеников и представить им религию [20, р. 28]. Автор акцентировал внимание на сравнении разных феноменов, и можно предположить, что такой подход вполне подходит для образования в сфере религии.

Исследователь утверждал, что преподавателю необходимо понимание своей локальной религии, знание методологии сравнительного изучения религий [20, р. 29]. Он считал новый тип «рели-

гиозного образования» полезным для религиозных организаций и секулярного общества, поскольку он поддерживает открытость сторон для диалога. Согласно его точке зрения, ситуация секулярности обозначает отсутствие доминирующей идеологии, плюрализм мнений, но вовсе не отсутствие религии [20, p. 30].

В рамках своей образовательной стратегии Смарт никак не определял религию. В результате возникает проблема, что и как необходимо изучать в рамках образования в области религии [17, p. 9]. Получается, что школьники должны сами давать определение религии, хотя, возможно, задача учителя состоит в том, чтобы им в этом помочь. Он должен обозначить наиболее важные аспекты религии, но при этом избегать крайностей. Значимость подхода Смarta состоит в том, что он был призван изменить ситуацию доминирования «конфессионального» образования, дать возможность учащимся изучать именно религию, а не религиозную доктрину.

Подводя итог, важно выделить основные аспекты вклада Смarta в развитие секулярного образования в сфере религии. Его возражения против конфессионального подхода к образованию были вполне обоснованы. Он стремился преодолеть противоречие между религиозным образованием и образованием в сфере религии, показать многообразие религий и отделить их изучение от процесса индоктринации.

Специфика его подхода определяется достаточным акцентом на возможном диалоге религий. Смартom предпринималась попытка обозначить важность изучения мировоззрений и создания некой глобальной концепции образования в сфере религии. Подход Смarta не лишен и некоторых проблемных аспектов. Прежде всего, его концепция возлагает слишком большую ответственность на преподавателя, который должен каким-то образом использовать религиозный опыт учеников и увидеть их «жизненные позиции». Недостаток практических рекомендаций для преподавания, отсутствие четкого определения религии и представления о «базовых знаниях о религии» также позволяет считать концепцию Смarta скорее образовательной стратегией, но не набором рекомендаций для реализации. Важно сказать о том, что эти недостатки не способны уменьшить значение внеконфессионального информирования о религии в контексте

секулярного общества. Концепция секулярного образования в области религии до сих пор остается важным этапом в переходе от религиозного образования к образованию в сфере религии.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что Смарт стремился изменить саму структуру образования в сфере религии. Он создал модель внеконфессионального образования в области религии, его идеи полезны в глобальном масштабе. Он отделил изучение религии от обучения морали и процесса воспитания, противопоставляя его индоктринации и выделяя информирование учащихся как главную задачу секулярного образования в области религии.

Проблемные аспекты такого подхода вполне очевидны. Представляется, что критика Смартом профессионального образования была более убедительной, чем его предложения. Его рекомендации кажутся достаточно размытыми, а их реализация в глобальном контексте не представляется возможной. Смарт говорил о желаемом и возможном, скорее это были философские размышления о необходимости сбалансированного подхода в рамках образования в области религии. Представляется, что некоторые его рекомендации устарели, поскольку сама структура образования в области религии поменялась за последние десятилетия.

Достаточно сложно предложить действенную альтернативу его рекомендациям. Другие исследователи лишь указывали на значимые факторы реализации процесса изучения религии. Например, необходимо определить наполнение программы даже без должного обращения к «практической составляющей» религии, также должны быть выработаны адекватные критерии для включения тех или иных религиозных «элементов» в программу обучения. Связь подхода Смарт с феноменологией вовсе не уменьшает значение созданной им парадигмы. Можно сказать, что дебаты о специфике изучения разных религий в рамках образовательного курса не были бы столь оживленными, если бы не вклад Ниниана Смарт в развитие концепции секулярного образования в области религии.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Блинкова А. О. Религиозное образование в Европе в моделях и подходах // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2016. № 32(4). С. 120—126.
2. Barnes L. P. The Contribution of Professor Ninian Smart to Religious Education // Religion. 2001. Vol. 31. № 4. P. 317—319.
3. Смарт Н. Исследование религии и образование // Религиоведческие исследования. 2010. № 3—4. С. 143—151.
4. Astley J. The Philosophy of Christian Religious Education. Birmingham: Religious Education Press, 1994. 322 p.
5. Barnes L. P. Education, Religion and Diversity: Developing a New Model of Religious Education. New York: Routledge, 2014. 272 p.
6. Smart N. Religious Studies in the United Kingdom // Religion. 1988. Vol. 18. № 1. P. 1—9.
7. Smart N. Secular Education and the Logic of Religion. London: Faber and Faber, 1968. 108 p.
8. Smart N. Teaching Religion and Religions: The “World Religions” Course // Reflections in the Mirror of Religion / ed. by J. P. Burris. London: Macmillan, 1997. P. 188—196.
9. Hill B. V. Can Religious Education Be Theologically Neutral? // Journal of Christian Education. 1998. Vol. 42. № 1. P. 9—24.
10. Смарт Н. Новый взгляд на религиоведение: Ланкастерская идея // Религиоведческие исследования. 2010. № 3—4. С. 152—154.
11. Wright A. Spirituality and Education. London: Routledge, 2000. 155 p.
12. Cush D. The Relationships between Religious Studies, Religious Education and Theology: Big Brother, Little Sister and the Clerical Uncle? // British Journal of Religious Education. 1999. Vol. 21. № 3. P. 137—146.
13. Marples R. Against Faith Schools: A Philosophical Argument for Children’s Rights // International Journal of Children’s Spirituality. 2005. Vol. 10. № 2. P. 133—147.
14. Gardner R. S., Soules K., Valk J. The Urgent Need for Teacher Preparation in Religious and Secular Worldview Education // The Official Journal of the Religious Education Association. 2017. Vol. 112. № 3. P. 242—254.
15. Smart N. Graduate Education: Some Practical Issues // Soundings: An Interdisciplinary Journal. 1988. Vol. 71. № 2/3. P. 381—388.
16. Dixon C. K. There is an Appetite for Religious Studies Religious Education in the Public Domain // Journal of Christian Education. 2000. Vol. 43. № 1. P. 29—40.
17. Thompson P. Critical Confessionalism for Teaching Religion in Schools: A UK Case Study // Journal of Christian Education. 2003. Vol. 46. № 2. P. 5—16.

18. Smart N. Towards an Agreed Place for Religious Studies in Higher Education // *Concept and Empathy* / ed. by D. Wiebe. London: Macmillan, 1986. P. 163—175.
19. Smart N. What is truth in RE? // *Learning for Living*. 1970. Vol. 10. № 1. P. 13—15.
20. Smart N. The Comparative Study of Religions and the Schools // *Religious Education*. 1969. Vol. 64. № 1. P. 26—30.

References

1. Blinkova A. O. European Religious Education in Models and Approaches. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Filosofiya i Konfliktologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Philosophy. Conflict Studies*, 2016, vol. 32, no. 4, pp. 120—126 (In Russ.).
2. Barnes L. P. The Contribution of Professor Ninian Smart to Religious Education. *Journal of Beliefs & Values*. 2015, vol. 36, no. 1. pp. 79—91.
3. Smart N. The Exploration of Religion and Education. *Religiovedcheskie Issledovaniya = Religious Studies*, 2010, no. 3—4, pp. 143—151 (In Russ.).
4. Astley J. *The Philosophy of Christian Religious Education*. Birmingham: Religious Education Press, 1994, 322 p.
5. Barnes L. P. *Education, Religion and Diversity: Developing a New Model of Religious Education*. New York: Routledge, 2014, 272 p.
6. Smart N. Religious Studies in the United Kingdom. *Religion*. 1988, vol. 18, no. 1. pp. 1—9.
7. Smart N. *Secular Education and the Logic of Religion*. London: Faber and Faber, 1968, 108 p.
8. Smart N. Teaching Religion and Religions: The “World Religions” Course. *Reflections in the Mirror of Religion*, ed. by J. P. Burris. London: Macmillan, 1997, pp. 188—196.
9. Hill B. V. Can Religious Education Be Theologically Neutral? *Journal of Christian Education*. 1998, vol. 42, no.1, pp. 9—24.
10. Smart N. A New Look at Religious Studies. *Religiovedcheskie Issledovaniya = Religious Studies*, 2010, no. 3—4, pp. 152—154 (In Russ.).
11. Wright A. *Spirituality and Education*. London: Routledge, 2000, 155 p.
12. Cush D. The Relationships between Religious Studies, Religious Education and Theology: Big Brother, Little Sister and the Clerical Uncle? *British Journal of Religious Education*. 1999, vol. 21, no. 3, pp. 137—146.
13. Marples R. Against Faith Schools: A Philosophical Argument for Children’s Rights. *International Journal of Children’s Spirituality*. 2005, vol. 10, no 2, pp. 133—147.
14. Gardner R. S., Soules K, Valk J. The Urgent Need for Teacher Preparation in Religious and Secular Worldview Education. *The Official Journal of the Religious Education Association*. 2017, vol. 112, no. 3, pp. 242—254.

15. Smart N. Graduate Education: Some Practical Issues. *Soundings: An Interdisciplinary Journal*. 1988, vol. 71, no 2/3, pp. 381—388.

16. Dixon C. K. There is an Appetite for Religious Studies: Religious Education in the Public Domain. *Journal of Christian Education*. 2000, vol. 43, no 1, pp. 29—40.

17. Thompson P. Critical Confessionalism for Teaching Religion in Schools: A UK Case Study. *Journal of Christian Education*. 2003, vol. 46, no 2, pp. 5—16.

18. Smart N. Towards an Agreed Place for Religious Studies in Higher Education, *Concept and Empathy*, ed. by D. Wiebe. London: Macmillan, 1986, pp. 163—175.

19. Smart N. What is truth in RE? *Learning for Living*. 1970, vol. 10, no. 1, pp. 13—15.

20. Smart N. The Comparative Study of Religions and the Schools. *Religious Education*. 1969, vol. 64, no 1. pp. 26—30.

Сведения об авторе / Information about the author

Смоленков Олег Владимирович

Oleg V. Smolenkov

аспирант кафедры философии
религии и религиоведения, Санкт-
Петербургский государственный
университет

PhD student of the Philosophy
of Religion and Religion-Studies
Department of St. Petersburg State
University

Россия, 199034, Санкт-Петербург,
Университетская наб., д. 7—9

7/9, Universitetskaya Emb., St.
Petersburg, 199034, Russian Federa-
tion

Статья поступила в редакцию / The article was submitted
Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing
Принята к публикации / Accepted for publication

19.10.2021
21.11.2021
23.11.2021