

Научная статья

УДК 268

https://doi.org/10.25803/26587599_2024_49_132

З. А. Лурье

Развитие методов детской катехизации под влиянием Монтессори-педагогики в западной христианской традиции

Зинаида Андреевна Лурье

**Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Россия, zlure@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8621-5560>**

АННОТАЦИЯ: В настоящей статье рассматриваются особенности паралитургической модели детской катехизации, возникшей и развивающейся во многом под влиянием Монтессори-педагогики, в общем контексте развития катехизической подготовки детей в западной христианской традиции. Уделено внимание профессионализации деятельности катехизаторов в XX в., показаны наиболее значимые тенденции в развитии катехизической деятельности. Если в первой половине века решались задачи главным образом методические, то во второй половине века образовательная практика развивается под влиянием экзистенциального богословия. В наиболее последовательном виде паралитургическая модель нашла отражение в двух программах христианского образования: католической программе «Катехизис Доброго Пастыря» Софии Каваллетти и протестантской программе “Godly Play” Джерома Берримана, оказавшими значительное влияние на современную педагогическую практику. В статье дается общая характеристика паралитургической модели и описаны особенности упомянутых систем. Автор делает предположения о причинах популярности методов, дает характеристику их влиянию на христианскую педагогическую практику, а также указывает на ряд проблем, возникающих в связи с их распространением. Практика показывает эффективность такого подхода к христианскому образованию и ее богатый педагогический потенциал. Однако требуется как

© Лурье З. А., 2024

проведение доказательных педагогических исследований применения Монессори-подхода к христианскому образованию, так и решение вопросов, связанных с содержанием образования и культурной адаптацией методики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детская катехизация, Мария Монтессори, Джером Берриман, София Каваллетти, катехизис, духовность, дети, конфирмация, первое причастие

для цитирования: Лурье З. А. Развитие методов детской катехизации под влиянием Монтессори-педагогике в западной христианской традиции // Вестник Свято-Филаретовского института. 2024. Т. 16. Вып. 1 (№ 49). С. 132–156. https://doi.org/10.25803/26587599_2024_49_132.

Z. A. Lurie

Development of methods of children's catechesis under influence of Montessori pedagogy in the Western Christian tradition

Zinaida A. Lurie

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
zlure@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8621-5560>

ABSTRACT: This article reviews the formation and features of the paraliturgical model of children's catechesis, formed under the influence of Montessori pedagogy, in the general context of the development of catechetical training of children in Western Christianity. Particular attention is paid to the gaining new professional levels of the activities of catechists in the 20th century, and the most significant trends in the development of catechetical activities are shown. In the first half of the century problems solved were mainly methodological ones, while in the second half of the century educational practice developed under the influence of existential theology. In its most consistent form, the paraliturgical model is reflected in two Christian education programs: Catholic program "Catechism of the Good Shepherd" by Sofia Cavalletti and Protestant program "Godly Play" by Jerome Berryman, which have greatly influenced modern educational practice. The article provides both a general description of the paraliturgical model and the features of the mentioned systems. The author makes assumptions about reasons for the popularity of the methods, characterizes their influence on Christian pedagogical practice, and also points out a number of problems arising in connection with their spreading. The practice shows the effectiveness of this approach to Christian education and its rich pedagogical

potential. However, it requires both evidence-based pedagogical research on the application of the Montessori approach to Christian education, as well as solving issues related to the content of education and its cultural adaptation.

KEYWORDS: children's catechesis, Maria Montessori, Jerome Berryman, Sofia Cavalletti, catechism, spirituality, children, confirmation, first communion

FOR CITATION: Lurie Z. A. (2024). "Development of methods of children's catechesis under influence of Montessori pedagogy in the Western Christian tradition". *The Quarterly Journal of St. Philaret's Institute*, v. 16, iss. 1, n. 49, pp. 132–156. https://doi.org/10.25803/26587599_2024_49_132.

Детская катехизация в западной церковной традиции

Катехизация, как неоднократно подчеркивалось учеными, изучающими этот процесс, подразумевает духовное преобразование учащихся в ходе обучения¹. Итогом катехизации является полноценное воцерковление человека [Мозгов, 88–115; Martin, 43–64; Kurian, Lamport, 190]. Укрепление веры, саморефлексия, коррекция ошибочных представлений, социализация в церковной традиции — важные составляющие катехизического процесса. Для его описания необходимо прибегнуть к методам педагогического моделирования, которые учитывают особенность взаимодействия носителя знания (учителя, катехизатора) и людей, получающих образование (учеников, катехуменов, оглашенных), место и время образования, образовательные принципы и приемы. В педагогической литературе существует представление о двух базовых педагогических моделях: авторитарной и манипулятивной [Богуславский 2002а; Богуславский 2002б]. В первом случае учитель напрямую контактирует с учениками, открыто формулирует цель образования и свои требования, контролирует уровень полученных знаний. Эта модель используется в школах. Вторая

1. В традиции Православной церкви катехизация — процесс последовательного научения и подготовки к вступлению в Церковь. Слово катехизация происходит от греческого глагола *κατηχέω*, которое в античности имело два значения: «сообщать широкой аудитории» (т. е. «оглашать») и устно «поучать», «обучать», «наставлять». Катехизация не отождествляется полностью с христианским образованием, потому что предполагает не

просто передачу знаний и вероучительных истин, но наставление и помощь оглашаемым в изменении жизни в соответствии с этими истинами. См. также документ «О религиозно-образовательном и катехизическом служении в Русской Православной Церкви» (утвержден определением Св. синода 27.12.2011 г., <http://www.patriarchia.ru/db/text/1909451>); «Православная катехетика. Курс лекций» [Кочетков]. — Прим. ред.

модель — манипулятивная; в истории педагогики она обычно связывается с именем Марии Монтессори. Модель подразумевает опосредованное воздействие на учеников, большую самостоятельность учеников при выборе образовательных занятий, индивидуальный темп обучения. В этой модели снижение личностного взаимодействия между учителем и учениками компенсируется за счет введения специальных автодидактических материалов. Если перенести эти модели на церковные традиции образования, то мы увидим определенные аналогии. Существует *школьная* модель катехизации, восходящая к иудейским школам^{*1}. В ее основе лежит задача изучения определенных катехизических текстов: десяти заповедей в иудаизме или апостольского символа веры в христианстве. Эти базовые тексты могут быть дополнены комментариями, пояснениями и другими учебными текстами, что будет уже связано с особенностями учебного плана, обусловленного конфессиональной и культурной спецификой и дополнительными образовательными задачами (например, в случае сословного или профессионального образования). Это хорошо видно при изучении разнообразных вариантов катехизисов, изданных в раннее Новое и Новое время [Kurian, Lamport, 197–198]. Необходимость контроля за уровнем знаний определила и жанр катехизиса, построенного как учебный диалог. В некоторых современных учебно-методических комплексах для катехизации предусмотрены рабочие тетради, предполагающие письменную проверку, задания на повторение и пр. Манипулятивная, опосредованная педагогическая модель близка принципам катехизации через ритуал. Предлагаем обозначить ее как *литургическую*. Взгляд на церковь как на пространство образования традиционен и особенно характерен для западной христианской традиции, что, в частности, нашло отражение в Катехизисе католической церкви^{*2}. Участвуя в литургии, слушая чтение отрывков из Св. писания (лекционария) и проповедь, присоединяясь к песнопениям и рассматривая образы церковного искусства, верующие не только возрастают духовно, но и получают определенные знания. Полученные знания могут быть значительно менее системными, но в то же время более глубокими, чем в школьной модели: поскольку учащиеся выбирают тот тип познания, который им наиболее близок, и те темы, которые им наиболее интересны. Литургическая модель не исключает определенного контроля за учениками, который, как правило, осуществляется через душепопечение и носит менее формализованный характер. Ясно,

*1 Ис 54:13

*2 Cat. Cath. Eccl.
1074

что в школьной модели катехизация рассматривается как получение набора знаний, тогда как в литургической модели — скорее как духовный процесс. Оговоримся, что мы описываем идеальные типы, которые на практике могли совмещаться и находиться во взаимодействии друг с другом. Тем не менее, на протяжении церковной истории можно наблюдать периоды, когда та или иная модель является ведущей. Логика их развития наряду с изменением социальных и культурных реалий в Новейшее время объясняет появление третьей (*паралитургической*) модели катехизации, которая подразумевает воспроизведение в школе основных принципов литургической модели [Kahrs, 38]². Рассмотрим основные вехи развития детской катехизации через данную призму.

О детях в раннехристианских общинах известно немного. Мы знаем, что в христианство часто обращались большими семьями и что уже апостолы призывали к тому, чтобы дети посещали богослужения^{*1}. Практика детского крещения, судя по всему, существовала уже в апостольский период, но не была нормативной [Johnson, 35–36, 74, 89]. В IV–V вв. дети, как показывают исследования, посещали литургию и даже, возможно, присутствовали вместе со взрослыми на огласительных беседах. Мы точно можем сказать, что в церкви не существовало отдельной модели детского образования [Bartfield, 126–127]. В светских школах учебная программа постепенно корректировалась под воздействием христианства и начинала отвечать задачам катехизации. Однако на Западе возможность посещать монастырские школы была весьма ограничена. Обобщая исторический материал, мы можем сказать, что главенствующей моделью образования была литургическая. Детям, начиная с семилетнего возраста, рекомендовалось присутствовать на проповеди, находиться в церкви, где и получать наставление [Orme, 569]. Вплоть до эпохи Реформации богословы и проповедники уравнивают «простаков», «необученных» и детей, предлагая им один и тот же материал. Поскольку латинский язык богослужения в основном препятствовал образовательному процессу, значительную роль в наставлении прихожан играло церковное искусство, призванное наглядно научить догматам, рассказать священную историю, побудить к духовному размышлению [Безансон, 167–181]. Сложившаяся в ходе клюнийской реформы практика причащения мирян

*1 Еф 6:1;
Кол 3:20

2. Мы используем определение «паралитургическое» вне контекстов, связанных с народной театральной и ритуальной культурой, но подразу-

мевая исключительно имитационный аспект и ориентацию на литургический порядок и принципы символической наглядности в ходе урока.

под одним видом может быть интерпретирована как признание педагогической неудачи (т. е. низкого уровня катехизических знаний мирян): в богословской мысли этого периода определенной мере знания соответствовала строго определенная мера благодати, и мирянам в отличие от клира предлагалось причащаться только той Кровью, которая уже содержалась в Хлебе [Ross, 196–197]. К XIII в. появилась необходимость установить систему контроля над уровнем общих знаний. Речь идет об отказе от практики причащения младенцев и установлении традиции Первого причастия, сохранившейся и в наше время. В разных регионах и в разные периоды истории дети допускались к таинству в основном в возрасте от семи до двенадцати лет после первой исповеди [Birkett, 27]. Эта традиция получила развитие в период Реформации. Однако на смену исповеди пришел экзамен: опрос по катехизису, предшествующий Первому причастию. Подготовка к этому экзамену и к обряду конфирмации начиналась в школьном возрасте и подразумевала регулярные катехизические встречи (в разных регионах их частота варьировалась от нескольких встреч в год до встреч каждую неделю), на которых проверялись и корректировались знания учащихся [Burnett, 55]. В XVII–XVIII вв. происходит постепенный переход в городах от практик экзаменации к практикам обучения. В ряде стран (Германия, Англия, Канада, Италия и пр.) изучение катехизиса стало обязательной составляющей начального общего образования. В то же время церковь сохранила за собой право на образование, с 1830-х гг. стали проходить дополнительные занятия по воскресеньям. Таким образом, мы видим, что на смену литургической модели катехизации приходит школьная модель.

С этим периодом связан расцвет катехизического жанра и другой учебной литературы, в том числе переложений Библии для детей [Bottigheimer]. Наиболее известными катехизисами XVI в. были «Краткий катехизис» Мартина Лютера, католический «Катехизис» Петра Канизия и «Гейдельбергский катехизис», использовавшийся реформатами. Основным содержанием катехизиса было изложение христианских догматов и этических правил (символ веры, 10 заповедей, учение о таинствах и пр.) в их конфессиональной версии. Во второй половине XIX в. в контексте секуляризации общества и либерализации религии появляются катехизисы более универсального содержания, экуменические по своему характеру: например, «Балтиморский катехизис», популярный до 1960-х гг. в католической Америке, или «Евангелический катехизис» Кристиана Палмера. С первой

половины XX в. основой учебной программы по катехизации становится идея керигмы, т. е. устной личной проповеди о Спасителе, которая становится главным содержанием катехизации. Это обусловило переход от догматического подхода в детском христианском образовании к миссионерскому: проповедь о Христе подразумевала личную вовлеченность ребенка и повлекла за собой осмысление в педагогических трудах проблемы детской веры (Юнгерманн, Кабиш и др.) [Kalloch et al, 72; Fox]. Если говорить о методике преподавания катехизиса, то в XVI–XIX вв. она главным образом сводилась к чтению, комментированию, повторению учебного текста, реже — к свободному обсуждению [Становская]. Тем не менее нам известно об отдельных удачных приемах, используемых в работе с детьми: иллюстрации некоторых катехизисов³, «мешочки» с библейскими стихами⁴, Адвент-календарь, деревянный Ноев ковчег, поощрительные «билетики» и подарки и пр.⁵ Развитие педагогической науки в XIX в. повлияло на профессионализацию практик детского религиозного обучения. В первой половине XX в. появляются целостные катехизические методики и программы, первым из которых считается «мюнхенский метод». Катехизатор должен был завладеть вниманием и пробудить фантазию учеников, установив ассоциативную связь между личным опытом ребенка и темой урока [Kropač, 40–59]. В евангелической традиции внимание педагогов, правда, было больше связано с содержанием учебного плана, тогда как католические педагоги активнее развивали методические и методологические аспекты катехизической работы. В целом, до Второй мировой войны появилось большое число пособий, практических журналов и книг по христианской педагогике, а также наглядных материалов для изучения библейских историй (таких как фланелеграф).

Переосмысление теории и практики катехизации во второй половине XX в. связано главным образом с деятельностью воскресных школ, представляющих собой альтернативные образовательные институции. Это прежде всего — церковные школы, принципы деятельности которых существенно отличались от тенденций в развитии светской педагогики. Отсюда такие новые

3. Принципы иллюстраций, разработанные Филиппом Меланхтоном, были совершенно уникальными и получили широкое распространение [Дурье, Тамми].

4. Прием, описанный Мартином Лютером в предисловии к «Немецкой мессе» [Luther, 74–75].

5. Этот метод описан в «Приключениях Тома Сойера» Марка Твена.

тенденции в катехизической практике как внимание к проблеме воцерковления детей и детскому душепопечению. С. Девиллер отмечает стремление педагогов соединить изучение катехизиса с литургической традицией [Devillers, 32–34]. Наблюдается отказ от изучения догматики (которая признается мало соответствующей когнитивным возможностям детей) и работы с катехизисами. Вместо этого педагоги стремятся знакомить детей с библейскими историями и богатой традицией христианских сказаний [Fisher]. Еще одна тенденция, отличающая последнюю четверть XX в., — это интерес к экзистенциальным аспектам работы с детьми [Ingersoll]. О значимости воцерковления детей и их социализации в церкви писал англиканин Джон Вестерхофф в работе «Будут ли наши дети верить?» (1976) [Westerhoff], а о детской духовности и религиозных потребностях ребенка — немецкий богослов Ф. Швейтцер в работе «Право детей на религию» (2013) [Schweitzer]. «Схоластическое» представление о детском разуме как «чистом листе» сменяется идеей врожденного религиозного чувства. Духовный опыт и духовное переживание ребенка признаются не менее значимыми и существенными, нежели опыт и переживание взрослого. Все чаще звучит идея детской церкви, вполне соответствующая категории «затянувшегося детства» в обществе XX–XXI вв. Под влиянием всех этих идей получает широкое развитие *паралитургическая модель катехизации*⁶.

Паралитургическая модель катехизации

В рамках этой модели уроки проходят в специально оборудованном квазицерковном пространстве, тогда как структура урока напоминает литургию. Следовательно, учащиеся получают опыт, максимально приближенный к церковному опыту [Kim, 168; Pranieß, 366–367]. Переход от «пред-церкви» к церкви рассматривается как закономерный и естественный этап развития, связанный с объективным возрастанием духовной потребности. В наиболее последовательном виде паралитургическая модель была реализована в двух системах христианского образования: католической программе «Катехизис Доброго Пастыря» Софии

6. В исследовательской литературе мы встречали ряд иных определений, которые представляются нам менее удачными. Один из вариантов — «Куррикулум Монтессори» [Build Faith]. Т. Окхольм говорит о «созерцательной модели формирования

духовности», в которой важны почитание и вопрошание [Okholm, 65]. Кроме того, часто о подходе говорят как о литургическом [Zimmermannova], однако это все же представляется некорректным.

Каваллетти и протестантской программе “Godly Play”⁷ Джерома Берримана.

У истоков формирования этих программ стоят наработки М. Монтессори (1870–1952) и ее ближайших последователей в Италии, Франции и Испании, одобренные католической церковью [Lillig]⁸. В основе педагогики Монтессори стоит принцип контролируемого самообразования: дети свободно выбирают интересующий их автодидактический материал, через работу с которым и происходит обучение. Для катехизических уроков она организовала в школе специальную комнату, *атриум* (в котором исторически находились оглашенные)⁹. Как писала М. Монтессори, в атриуме

все должно иметь отношение к духовной сфере жизни, и самое главное — это то, что здесь душа ребенка и все, что он делает, должны быть сосредоточены на жизни и личности нашего Господа. В этой комнате должна проходить работа по изучению истории Библии, истории Церкви, житий святых и литургии [Монтессори, Стэндинг, 63].

В Барселоне педагог вместе со своей помощницей Анной Мацехерони создала «церковь ребенка»: у воспитанников была своя часовня с храмовой утварью, небольшими скульптурами и даже огородом, где дети возделывали пшеницу и виноград [Монтессори, Стэндинг, 69]. Все эти предметы были доступны и удобны для детей, и они с удовольствием «осваивали» пространство церкви. В атриуме дети слушали рассказанные простым и понятным языком библейские истории. Важнейшими сюжетами в этих историях была тема творения Богом мира, который требует ответственного отношения со стороны человека [Oswald, 166–122]. Другой важной темой была идея Божьей любви, касающейся каждого ребенка [Монтессори, Стэндинг, 174–179; Kley-Auerswald]. Атриум был наполнен материалами для самообучения и различными игровыми наборами, такими как: «Ноев ковчег», коробки с набором литургических предметов и христианских символов (крест, агнец), уменьшенные копии церковной скульптуры (Божья мать, апостол Петр и др.).

7. Международная организация “Godly Play” приняла решение не переводить название методики в виду возможности неадекватного перевода, особенно понятия «игра».

8. В буллах “Verbum Domini” Бенедикта XVI (2010) и “Ecclesia in Oceania” Иоанна Павла II (2011).

9. Мы предпочитаем использовать это более традиционное обозначение, несмотря на то, что в

русском издании труда «Ребенок в храме» пространство обозначается как «атрий». Аналогичный выбор делает автор единственной научно-популярной статьи о христианском методе Монтессори [Федосова]. Изображения атриума и различных наглядных пособий можно посмотреть, например, на сайте францисканской Монтессори школы Земли: URL: <https://fmes.org/atrium/>.

Монтессори предлагала детям изучить эти предметы, давая минимальные пояснения и задания («игра» в папу Римского, рассуждение о рисунке св. Петра в лодке и пр.) [Монтессори, Стэндинг, 69–70]. Большую роль в катехизическом процессе играл ручной труд (создание крестиков, копирование библейских стихов), а также подготовка к христианским праздникам (создание и установка большого рождественского вертепа) [Монтессори, Стэндинг, 71, 73–74]. Кроме того, дети в атриуме выполняли простые задания ритуального характера (например, перекреститься у чаши со святой водой, помолиться ангелу-хранителю). Благодаря этому они учились подобающему поведению в храме. Еще одним важным элементом религиозной подготовки были занятия на внутреннюю концентрацию и поддержание тишины [Kley-Auerswald]. Монтессори подчеркивала потенциал нового подхода, позволяющего раскрыть добродетели ребенка и его чудесное мироощущение, и полагала, что следует за призывом Христа, поставившего ребенка среди своих учеников ^{*1} [Монтессори, Стэндинг, 128, 133–134].

^{*1} Мф 19:13–15

Таким образом, в основе подхода Монтессори лежала попытка сделать церковную среду доступной для изучения и дать возможность детям через игровую, имитационную деятельность осваивать особенности религиозного пространства, учиться понимать традиционные символы. Для развития подхода было необходимо разрабатывать качественные наглядные и игровые пособия [Lillig]. Педагог говорила, что ребенок — это Христос, который приходит в мир, тогда как взрослые должны быть волхвами, которые приносят «ему наши дары, эти прекрасные материалы, эти простые способы обучения» [Резниченко] ¹⁰. Как справедливо отмечает Э. М. Стэндинг, катехизация по системе Монтессори позволяла построить работу с детьми, исходя не из личности учителя, но через индивидуальную и повторяющуюся работу ребенка с материалами, т. е. во многом через механизмы самообразования [Монтессори, Стэндинг, 158]. Учитель только направлял и поддерживал ребенка в этой работе, предпочитая не вмешиваться там, где нет необходимости. Ребенок рассматривался как субъект образовательной деятельности, более того — субъект, наделенный природной духовностью. Монтессори исходила из представления о религиозности как врожденном свойстве человеческой психики [Резниченко; Berg, 77]. Она писала:

10. Нельзя не отметить, несколько забегая вперед, что эта мысль прямо отражена в первом рассказе из цикла «Лица Пасхи» Джерома Берримана.

«Стоит полагать, что религия — универсальное чувство, которое существует в каждом человеке и существует до начала мира. Это не то, что мы можем вложить в ребенка» [Montessori, 96–97]. Религиозное воспитание М. Монтессори связывала с пестованием духовности и со знакомством с языком и культурой отдельной религии. Целью образовательного процесса была выработка *христианской (католической) культурной идентичности*. Такие цели, однако, не вполне соответствовали традиционным представлениям о катехизации, минимизируя и упрощая догматическую подготовку. Требовалась серьезная богословская и педагогическая работа для того, чтобы адаптировать общие принципы и конкретные приемы для собственно катехизической работы.

Систематическое развитие методов Монтессори с целью применения их к христианскому образованию было связано с именами исследователя-гебраиста Софии Каваллетти (1917–2011) [May] и Монтессори-педагога Джиианне Гобби (1919–2002). Фактически случайные уроки, проведенные Каваллетти для учащихся римской Монтессори-школы, стали началом плодотворного и длительного сотрудничества. Исследователь хотела совместить серьезную догматическую подготовку с новыми педагогическими подходами, для того чтобы донести до детей глубину христианского богословия на понятном им языке. Эта задача полностью отражена в названии программы — «Катехизис Доброго пастыря» (“La Catechesi del Buon Pastore”). Основные принципы, приемы и учебный план «Катехизиса Доброго пастыря» описаны в книгах С. Каваллетти «Религиозный потенциал Ребенка» (впервые изданной в 1983 г. и дополненной в 1992 г.) и «Слушая Бога вместе с детьми: применение Монтессори-метода к детской катехизации» Дж. Гоби [Cavalletti 1983; Gobbi]. Однако поурочные планы и материалы можно получить только пройдя специальное обучение. В основе программы лежит представление о ребенке как личности, чья когнитивная незрелость не означает незрелость духовную. Задачей катехизации видится создание оптимальных условий для духовной работы. С. Каваллетти отмечала:

Когда мы хотим помочь ребенку подойти ближе к Богу, мы должны проявлять терпение и мужество, стараясь все ближе и ближе подходить к сути вещей. Это требует знаний и молитвы. Ребенок будет нашим учителем, если мы сможем наблюдать [Cavalletti 1992, 51].

Соответственно, роль катехизатора в системе Каваллетти минимизирована: он произносит короткую молитву и знакомит детей

с библейской историей, или стихом, или литургической традицией, используя различные наглядные иллюстрации (например живые ростки пшеницы) или специальный игровой инвентарь, после чего дети приступают к свободной работе в атриуме. Учитель только сопровождает эту деятельность, иногда подсказывая и направляя детей. Игровой инвентарь, предназначенный как для демонстрации, так и для самостоятельной работы детей, выполнен в определенной стилистике, сочетающей условность с достаточной исторической достоверностью и реалистичностью. Очевидна их связь с эстетикой католического искусства: это реалистические, наглядные фигурки, опирающиеся как на раннехристианскую, так и на возрожденческую традиции. Большинство материалов сопровождаются пояснениями, или маленькими книжечками с библейскими стихами, или текстами. Таким образом, при достаточном времени для самостоятельной работы (продолжительность урока не должна быть менее полутора часов) дети могут довольно глубоко изучить ту или иную тему.

Нужно отметить христоцентричность метода: весь образовательный процесс строится вокруг личности Иисуса и истории спасения, и это видение истории отражено в ранней работе С. Каваллетти «История спасения». Очень важно, что личность Иисуса автор стремится представить как историческую, отличную от сказочных и мифологических персонажей. Отсюда — внимание в методе к географии Святой земли времен Иисуса (Каваллетти разработала различные карты и трехмерные модели исторических локаций — Иерусалима, Голгофы и пр.). Центральная роль отводится словам Иисуса и его притчам, для каждой из которых разработан наглядный материал.

Программа «Катехизис Доброго пастыря» предполагает три образовательных пространства, или уровня, *атриума*, на каждом из которых представлены различные библейские, литургические и догматические материалы, сообразно возрастным потребностям и интересам детей. Программа рассчитана на несколько лет. Дети от трех до шести лет находятся в атриуме Доброго Пастыря, «под Его защитой», и основной темой образования является Божественное творение и Божья любовь. Малыши знакомятся с особенностями церковного пространства, с чудом Евхаристии, слушают притчи о Царствии Божьем. Дети от шести до девяти лет получают нравственные наставления, объединенные сюжетом «доброго винограда»^{*1}: милосердная, всепрощающая любовь Христа призывает нас к отклику. В этой группе происходит основ-

*1 Мф 7:16

ная литургическая подготовка к Первому причастию, изучается символизм литургических жестов, понятие Евхаристии и, соответственно, сюжеты Страстной недели и Пасхи. Программа для детей от девяти до двенадцати лет посвящена церкви Христовой и Божьему плану Спасения. Много времени уделено изучению литургии, ее структуре и содержанию. Кроме того, старшие дети знакомятся с собственно догматическим материалом: например, получают задания на соединение пар богословских понятий с их определениями и пр. [Cavalletti 2000, 69]. В программе сделан акцент на нравственном воспитании и влиянии патристической традиции интерпретации библейских историй [Scherer-Hoock]. Последовательный учебный план, предполагающий переход из одной возрастной группы в другую, не исключает при этом возвращения к пройденному материалу, его повторению, но это регулируется индивидуальной потребностью ребенка. Самостоятельный выбор деятельности в особом пространстве способствует более радостной, осознанной и глубокой работе и помогает, по мысли Каваллетти, развитию детской религиозности.

Таким образом, «Катехизис Доброго пастыря» представляет собой целостную катехизическую программу, обучение в которой строится по принципам Монтессори. Используется она главным образом в авторских учебных заведениях и носит ярко выраженный конфессиональный характер. В более универсальном ключе, как с точки зрения богословского содержания уроков, так и с точки зрения возможности использования принципов в приходских воскресных школах, ее разовьет Джером Берриман, протестантский теолог. Будучи студентом Принстонской семинарии и не находя удовлетворительными ни формы, ни общие принципы детского служения в США, он начинает изучать методологии катехизации [Müller, 100]. К этому моменту он был знаком с принципами Монтессори-педагогике и рассматривал возможность применения ее педагогических принципов к христианскому образованию. В 1971–1972-х гг. Берриман прошел обучение у Софии Каваллетти в Риме [Allen]. После чего в течение нескольких десятилетий использовал в работе с детьми (в том числе, в детском хосписе) адаптированные и свои собственные материалы. В середине 1990-х гг. он начал делиться наработками с другими служителями и описал методику своей работы в двух монографиях — «Фантазийный подход к религиозному образованию» [Berryman 1991] и «Обучая Godly Play. Пособие для воскресного утра» [Berryman 1995]. В 2002–2003 гг. было осуществлено издание поурочных текстов с методологиче-

ским комментарием и описанием наглядных материалов. В 2012 г. международным фондом “Godly Play foundation” было подготовлено исправленное переиздание [Berryman 2002–2003].

Структура урока, организация пространства, игровой инвентарь в “Godly Play” основаны на наработках Каваллетти [Chattin-McNichols; Pranieß; Simon; Арутюнова]. Комната в целом напоминает атриум, но это название, связанное с церковным пространством, Берриман не использует. Для него это пространство *историй, рассказанных Богом*, и, следовательно, сакральное, освященное Слово. Это в первую очередь не специальный кабинет в школе, а детская комната в церкви. Занятие начинается с работы с литургическим календарем, обычно расположенным на стене: таким образом в каждом занятии звучит тема вечности, «Божьего времени», которого хватает на всех и которое противопоставлено суете и тлену этого мира [Jensen]. Далее идет рассказ истории (одного из трех жанров — библейской истории, литургического действия или притчи), свободная деятельность детей и пир. Последний элемент является заметным отличием от католической программы. Совместная трапеза детей по большому счету — аналог Вечери Господней, осмысляемой в протестантской традиции как символическое воспоминание. Заметим, что с богословской точки зрения программа “Godly Play” скорее теоцентрична, нежели христовцентрична [Scherer-Hoock]. Бог предстает в текстах Берримана как Личность и Воля, находящаяся вне времени и неотступно любящая человека, воплотившаяся в Младенце и снова и снова приходящая в Хлебе и Вине. Даже жизнь Христа представлена у Берримана не как историческая, а как имманентная, божественная реальность.

Поскольку “Godly Play” предполагает использование принципов Монтессори-педагогике вне общей педагогической системы, то неизбежны довольно значительные изменения общих принципов. Во-первых, роль учителя существенно отличается: это скорее «церемониймейстер», как в Вальдорфовской педагогике, нежели «невидимый режиссер» Монтессори [Эдвардс]. Во-вторых, возрастает длительность библейской истории, рассказанной при помощи наглядных материалов. Для протестанта Берримана принципиально важно погружение слушателей в историю, которое он осмысляет вполне мистически. Свое понимание он раскрывает на примере притч. Признавая невозможным для детей в силу их когнитивной незрелости понять метафору, заложенную в притчах, он считает необходимым «помочь» им (через наглядный материал и элементы театрализации) «войти» в сам текст. Берриман исходит из представ-

ления о мистической силе Притчи (Слова Божия) и из ее имманентного характера [Berryman 1979, 276, 282–282]. Отметим стремление педагога максимально сохранить нетронутым библейский текст. Так, притчи сопровождаются определенным вступлением, но сам текст почти не редактируется. При переложении других библейских историй Берриман, конечно, работает как литератор, однако всегда заметно его стремление сохранить смысловую полноту и художественное качество первоисточника [Müller; Müller-Friese]. Погружению слушателей в историю способствует грамотный наглядный материал и особенности его подачи [Simon; Арутюнова]. Разработанный инвентарь прост, даже условен [Kalloch; Grajczonek, 9]. Представляется уместным провести параллель с разработками вальдорфских педагогов, направленных на развитие творчества и воображения детей. Кроме того, простые и условные материалы позволяют детям не отвлекаться от повествования и упрощают личную идентификацию с библейскими персонажами [Shaw, 23–27]. Предлагаемые Берриманом вопросы для обсуждения также направлены в первую очередь на персонализацию и субъективизацию библейской истории, а не на проверку знаний [Hyde 2019]. Таким образом, Берриман в отличие от Каваллетти не стремится дать детям определенные ответы, но хочет провести их через Божественное Слово. Учебная программа построена по циклическому принципу и предполагает постоянное возвращение детей к одним и тем же базовым историям, что все же гарантирует усвоение материала. Начиная с семилетнего возраста в программу включаются дополнительные истории, а на последнем этапе обучения — обобщения. Однако в собственном смысле учебного плана не предполагается и, следовательно, материалы могут быть адаптированы к различным традициям [Curriculum].

Как и М. Монтессори, Берриман видит целью образовательного процесса формирование библейской и церковной христианской идентичности и познание *христианского языка*. Он многократно подчеркивает: порядок в пространстве и качество материала отражают ценность того религиозного языка, которым мы делимся с детьми [Berryman 1979, 282]. Однако дети, даже будучи носителями языка, в силу незрелости не способны выразить свое понимание вербально, но делают это через творчество и игру. Игра для Берримана — понятие не только педагогическое, но и богословское. Достаточно сказать то, что метафора человеческой духовной жизни для него — это игра в прятки с Богом [Berryman 2004, 19–24]. Как справедливо замечает Б. Хайд, в “Godly Play” предпо-

лагается гораздо большая творческая свобода игры, противопоставленная понятию «работы» в системе Монтессори [Hyde 2011]. Главная интенция метода — дать детям возможность размышлять о библейском тексте. В этом случае ребенок может поделиться со взрослыми своей верой [Hyde 2021]. Учение о детях как проводнике благодати — своеобразный итог педагогической деятельности Берримана [Berryman 2010].

Дальнейшее распространение методик: некоторые наблюдения

Обе системы христианского образования получили широкое распространение в мире: «Катехизис доброго пастыря» используется в 32 странах, “Godly Play” — в 39 странах [May; Allen]. Это только официальная статистика, основанная на данных о проведении сертифицированного обучения и подразумевающая существование национальных представительств данных методик, проведение регулярных педагогических конференций, издательскую и переводческую деятельность, работы по адаптации катехизических систем к различным культурным контекстам и образовательным задачам. Методика Каваллетти распространяется в первую очередь через учебные заведения, работающие по системе Монтессори, в которых реализуется системно. Однако известно, что ее элементы успешно используются в церковной приходской среде в самых разных странах, но скорее неофициально. Напротив, “Godly Play” из церковной практики была адаптирована для проведения уроков религии в государственных школах Северной Америки, Канады и Германии [Grajczonek; Chattin-McNichols, 253–254]¹¹. С 2019 г. “Godly Play” официально развивается в России [Valkonen, Arutyunova, 101–102], и уже есть русскоязычные тренеры методики. Элементы системы «Катехизис Доброго пастыря» используются в католических церквях, однако официального обучения, насколько нам известно, не проводилось.

Востребованность методов Каваллетти и Берримана, в первую очередь, обусловлена их системностью. В обоих случаях мы имеем дело с продуманной программой обучения, дидактическим материалом (который может использоваться и как наглядный, демонстрационный материал, и как автодидактический материал

11. Обучение системе Каваллетти предполагает участие в трех модулях (по 100 ч. каждый) для всех уровней обучения. Базовый обучающий модуль

“Godly Play” должен быть продолжительностью не менее 26 ч.

для самообучения), методологией. Это снимает с учителей и наставников колоссальную методическую нагрузку по подготовке урока и в целом положительно влияет на качество учебного процесса. По словам Дж. Берримана, «хорошо организованный, продуманный» учебный материал помогает ученикам воспринимать предлагаемое содержание образования как объективные истины, не позволяя «разговору стать только разговором между ребенком и учителем» [Berryman 1979, 282–285]. Нельзя не отметить, что распространение методик как в приходах, так и в школах часто приводит к определенным методологическим нарушениям. Изначально как в «Катехизисе Доброго пастыря», так и в “Godly Play” уроки предполагались достаточно продолжительные, полтора-два часа. Только при этом условии возможна длительная работа детей с материалами, неторопливое обсуждение и пр. Именно от этого отказываются при адаптации метода для государственных школ, но и занятия в воскресных школах часто не превышают 45–60 минут. В этом случае *игровой инвентарь* превращается в *наглядные пособия*, а на свободное творчество не хватает времени или его не удастся правильно организовать. Немецкий педагог-катехизатор Берг, вероятно имея в виду именно такие реалии, подчеркивает, что разница между классическим занятием в воскресной школе и Монтессори-системами весьма преувеличена [Berg]. Однако даже в этом случае методики ценны высокой профессиональной нормой и культурой театрализованного рассказа: от учителей требуется прекрасное знание текстов и движений. Таким образом, демонстрация материала может быть сопоставлена с театральными мистериями и литургической драмой Средних веков. Такая манера оказывает сильное эмоциональное влияние на слушателей, стимулирует их сопричастность, погружение в истории. Не удивительно, что материалы, разработанные для детей, широко используются в работе с беженцами, мигрантами, заключенными и пр. На основе этих методов появилась система групповой терапии «Задуманные разговоры» (“Deep talk”) Туулы Валконен и методика «Из коробки» (“Out of the box”) ¹².

В то же время распространение методик ставит перед определенными педагогическими вызовами. Х. К. Берг в целом высказывает сомнение, что паралитургическая модель способна обе-

12. Необходимо ответить, что первая методика получила официальное одобрение и поддержку Берримана, тогда как вторая осмыслиется пред-

ставителями международной организацией “Godly Play” как несанкционированное использование авторских материалов.

спечить достаточную знаниевую подготовку. Он справедливо подчеркивает, что выработка христианского языка является только одной из задач, но не целью катехизации [Berg, 102–103]. Если в «Катехизисе Доброго пастыря» предусмотрено постепенное усложнение учебной программы согласно когнитивным потребностям учащихся, то в “Godly Play” меняется только набор историй, тогда как общая призма остается неизменной. Если ограничиваться только рассказом истории, демонстрациями и поверхностными вопросами, есть все основания ожидать слабой подготовки учеников. Представляется, что в обоих методах заложены алгоритмы воспитания исследовательского и критического мышления, но катехизатор должен быть готов поддержать и направить детский поиск, скорректировать и проверить уровень знаний. Представляется необходимым путь синтеза паралитургической и школьной модели (проведение классических уроков, тестовые задания и пр.). Углубление познавательного процесса возможно за счет более глубоких творческих проектов, на что обращает внимание Б. Хайд [Hyde 2011, 346–349]. Корейский профессор Ян Гым Хи пошла именно этим путем, разработав интерактивные и сенсорные «погружения» в истории (методика «Ощущая историю»), вдохновленные “Godly Play”¹³.

Наконец, распространение методов связано с определенной богословской рецепцией. Исследователи отмечают, что выбор тем уроков, интерпретация библейских историй и стихов носит ярко выраженный конфессиональный характер (*Imago Dei*) [O’Shea, 308]. Смит, напротив, говорит о том, что в «Катехизисе Доброго пастыря» недостаточно отражены важные католические доктрины [Smith]. Если в Монтессори-школах система применяется целостно, то наблюдения за реальной приходской практикой (в том числе, в католических приходах в России) показывают, что методика дополняется и корректируется. Такую же ситуацию мы наблюдаем в случае с “Godly Play”. Выборка библейских историй Берримана достаточно специфическая. Например, не написаны уроки об убийстве Авеля Каином или отдельная история о Вавилонской башне; в духе либеральной теологии прочитаны истории о грехопадении и десяти заповедях¹⁴. Поэтому консервативные христианские педагоги разработали новые истории (в первую

13. Официальный сайт методики: <https://sensingthestory.modoo.at>

14. История о грехопадении показана как история различий, человек описан как творец, тра-

гического разрыва с Богом не происходит. Закон Моисеев же не обличает, а вдохновляет на лучшие способы жизни, т. е. использован только в третьем применении.

очередь, новозаветные) или существенно отредактировали тексты Берримана [Stewart 1988; Stewart 2000; Ramsey; Steinhäuser]. К сожалению, не все эти опыты удачны и последовательны. Например, материалы притч, написанные Б. Рэмси, не соответствуют жанровой традиции, заложенной в “Godly Play”. Наиболее последовательные дополнения были разработаны в рамках немецкого варианта методики — «Бог в игре» (*Gott im Spiel*) [Steinhäuser].

В заключение скажем, что развитие паралитургической модели и ее стремительное распространение — это педагогическая реальность. Образовательная практика свидетельствует об эффективности наработок М. Монтессори и ее последователей. Существует большое количество публикаций практического характера, в которых педагоги делятся своими наблюдениями, а также довольно существенное число теоретических изысканий. Однако серьезных социо-педагогических исследований, позволяющих оценить реальную эффективность метода и особенности того типа духовности, который формируется внутри такой паралитургической модели катехизации, еще не было проведено. Будем надеяться, что распространение методик в России, очевидно связанное с существенной культурной и богословской адаптацией, приведет к появлению таких работ.

Список сокращений

Cat. Cath. Eccl. Catechismus Catholicae Ecclesiae

Источники

1. *Berryman 1979* = Berryman J. W. (1979). “Being in Parables with Children”. *Religious Education*, v. 74, n. 3, pp. 271–285.
2. *Berryman 1991* = Berryman J. W. (1991). *Godly Play. An imaginative approach to religious education*. San Francisco : Harper.
3. *Berryman 1995* = Berryman J. W. (1995). *Teaching Godly Play. The Sunday Morning Handbook*. Nashville : Abingdon Press.
4. *Berryman 2002–2003* = Berryman J. W. (2002–2003). *The Complete Guide to Godly Play*, v. 1–5. Denver : Living the Good News.
5. *Berryman 2004* = Berryman J. W. (2004). “Children and Mature Spirituality”. *Sewanee Theological review*, v. 48, n. 1, pp. 19–24.
6. *Berryman 2010* = Berryman J. W. (2010). “Children and the Theologians: Clearing the Way for Grace”. *Practical Theology*, v. 3, n. 3, pp. 381–383.

7. *Cavalletti 1983* = Cavalletti S. (1983). Il potenziale religioso del bambino. Descrizione di un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni. Roma : Citta Nuova.
8. *Cavalletti 1992* = Cavalletti S. (1992). The religious potential of the child: Experiencing scripture and liturgy with young children. Chicago, IL : Liturgy Training Publications.
9. *Cavalletti 2000* = Cavalletti S. (2000). "Prehistory and History of the Catechesis of the Good Shepherd", in *Journals of the Catechesis of the Good Shepherds, 1998–2002*. [S. l.] : Liturgy Training Publications, pp. 68–70.
10. *Ramsey* = Ramsey B. (s.d.). More stories for your Godly Play classroom. [S. l.] : [S. n.]
11. *Stewart 1988* = Stewart S. M. (1988). Young Children and Worship. Louisville, Kentucky : Westminster John Knox Press.
12. *Stewart 2000* = Stewart S. M. (2000). Following Jesus: More about Young Children and Worship. Louisville, Kentucky : Westminster John Knox Press.
13. *Steinhäuser* = Steinhäuser M. (2018). Gott im Spiel (Godly Play). Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt. Bd. 1 : Vertiefungsgeschichten zum Alten Testament; Bd. 2 : Jesusgeschichten.

Литература / References

1. *Арутюнова* = Арутюнова А. В связи с тренингами GodlyPlay в России: немного о самой методике // Религия. Церковь. Общество: Исследования и публикации по теологии и религии / Под ред. А. Ю. Прилуцкого. Вып. 8. Санкт-Петербург : Светоч, 2019. С. 440–447.
Arutyunova A. (2019). "In connection with Godly Play trainings in Russia: a little about the technique itself", in *Religion. Church. Society: Research and publications in the field of theology and religious studies*, v. 8. St. Petersburg : Svetoch Publ., pp. 440–447 (in Russian).
2. *Безансон* = Безансон А. Запретный образ. Интеллектуальная история иконоборчества. Москва : МИК, 1999. 424 с.
Bezanson A. (1999). *Vetitum imaginem. Historia Intellectualis Iconoclasmi*. Moscow : MIK (in Russian).
3. *Богуславский 2002a* = Богуславский М. В. Авторитарная педагогика — педагогика авторитета // Директор школы. 2002. № 5. С. 25–28.
Boguslavskij M. V. (2002). "Paedagogia imperiosa — paedagogia auctoritatis". *The Headmaster of the School*, n. 5, pp. 25–28 (in Russian).
4. *Богуславский 2002b* = Богуславский М. В. Лабиринты манипулятивной педагогики // Директор школы. 2002. № 9. С. 35–38.
Boguslavskij M. V. (2002). "The Labyrinths of manipulative pedagogy". *The Headmaster of the School*, n. 9, pp. 35–38 (in Russian).

5. Кочетков = Кочетков Георгий, свящ. Православная катехетика : Курс лекций : Учебное пособие. Москва : СФИ, 2023. 284 с. : ил.

Kochetkov Georgy, priest (2023). *Orthodox Catechetics : A course of lectures : A textbook*. Moscow : St. Philarets Institute Publ. (in Russian).

6. Лурье, Татти = Лурье З. А., Татти Е. А. О роли иллюстраций в катехистических текстах Мартина Лютера // Средние века. 2021. Т. 82. № 3. С. 92–112.

Lurie Z. A., Tatti E. A. (2021). "The Role of Illustrations in Martin Luther's Catechetical Works". *The Middle Ages*, v. 82, n. 3, pp. 92–112 (in Russian).

7. Мозгов = Мозгов К. А. Базовые принципы катехизации (на основании источников II–V веков) // Вестник Свято-Филаретовского института. 2020. Вып. 35. С. 88–115.

Mozgov K. A. (2020). "Basic Principles of Catechization (based on sources of the 2nd–5th centuries)". *The Quarterly Journal of St. Philaret's Institute*, iss. 35, pp. 88–115 (in Russian).

8. Монтессори, Стэндинг = Монтессори М., Стэндинг Э. М. Ребенок в храме. Санкт-Петербург : Волонтеры, 2013. 320 с.

Montessori M., Stjending J. M. (2013). *The child in the temple*. St. Petersburg : Volontery (in Russian).

9. Резниченко = Резниченко Е. Духовная составляющая метода Марии Монтессори (По материалам лекции Мэри Эллен Манц, Омск, март 2009 года). URL: https://nowimir.ru/DATA/040014_7_1.htm (дата обращения: 19.12.2023).

Reznichenko E. (2009) "The spiritual component of the Maria Montessori method (Based on the materials of a lecture by Mary Ellen Monz, Omsk, March 2009)", available at: https://nowimir.ru/DATA/040014_7_1.htm (19.12.2023) (in Russian).

10. Становская = Становская Т. А. Методические аспекты преподавания катехизиса в православных школах России: опыт прошлого и современность // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2019. Вып. 55. С. 57–71. <https://doi.org/10.15382/sturIV201955.57-71>.

Stanovskaja T. A. (2019). "Methodological Aspects of Teaching Catechism in Orthodox Schools of Russia: the Experience of the Past and the Present Day". *St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, v. 55, pp. 57–71 (in Russian). <https://doi.org/10.15382/sturIV201955.57-71>.

11. Федосова = Федосова А. Культура и религия для детей в методе Монтессори. 2018. URL: <https://dzen.ru/a/XBjEibJyMQCsriVe> (дата обращения: 19.12.2023).

Fedosova A. (2018). "Culture and religion for children in the Montessori method", available at: <https://dzen.ru/a/XBjEibJyMQCsriVe> (19.12.2023) (in Russian).

12. Эдвардс = Эдвардс К. П. Три европейские методики: Вальдорф, Монтессори и Реджио Эмилия. URL: <https://mchildren.ru/valdorf-montessori-i-redzhio-emiliya/?scan=69c7da7f-1509-4070-ba71-497ce232095d> (дата обращения: 19.12.2023).

Jedwards K. P. (s.d.) Three European techniques: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia, available at: <https://mchildren.ru/valdorf-montessori-i-redzhio-emiliya/?scan=69c7da7f-1509-4070-ba71-497ce232095d> (19.12.2023) (in Russian).

13. Allen = Allen H. C. (s. d.). “Jerome Berryman”, in *Christian Educators of the 20th Century*, available at: <https://www.biola.edu/talbot/ce20/database/jerome-berryman> (19.12.2023).

14. Bartfield = Bartfield R. A (2018). “Historical Study of the Place of Children in the Worship Service”. *The Modern Churchman*, v. 132(2), pp. 123–148.

15. Berg = Berg H. K. (2008). “‘Godly Play’ — ein freiheitliches religionspädagogisches Konzept? Eine Einladung zur Diskussion”. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, v. 7, H. 2, pp. 96–106.

16. Birkett = Birkett K. (1998). *The Essence of the Reformation*. Sydney : Matthias Media.

17. Bottigheimer = Bottigheimer R. B. (1994). “The Bible for Children the Emergence and Development of the Genre, 1550–1990”, in *The Church and Childhood*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 347–362 (Studies in Church History; v. 31).

18. *Build Faith* = Build Faith Edition. 5 Types of Sunday School Curriculum, available at: <https://buildfaith.org/curriculum-types/> (19.12.2023).

19. Burnett = Burnett A. N. (2006) *Teaching the Reformation: Ministers and Their Message in Basel, 1529–1629*. Oxford; New York : Oxford University Press.

20. Chatten-McNichols = Chatten-McNichols J. (2008). “Montessori und Godly Play”. *Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik*, v. 46/4, pp. 248–256.

21. *Curriculum* = “The Curriculum of Godly Play”, available at: <https://www.old.godlyplayfoundation.org/> (19.12.2023).

22. Devillers = Devillers S. (1994). *A Lectionary-Based Catechesis for Children*. New York : Paulist Press.

23. Fisher = Fisher B. (2018). “Faith Formation and Bible Stories: A Biblical Framework for Nurturing Faith Formation through the Study of Biblical Narratives”, in *Story, Formation and Culture: From Theory to Practice in Ministry with Children*. Eugene, Oregon : Wipf and Stock Publishers, pp. 38–52.

24. Fox = Fox M. M. (2023). *Following God’s Pedagogy: Principles for Children’s Catechesis*. [S. l.] : Liturgy Training Publications.

25. Gobbi = Gobbi G. (1998). *Listening to God with Children: The Montessori Method Applied to the Catechesis of Children*. Loveland, OH : Treehaus.

26. *Grajczonek* = Grajczonek J., Truasheim M. (2017). "Implementing godly play in educational settings: A cautionary tale". *British Journal of Religious Education*, v. 39 (2), pp. 172–186.
27. *Hyde 2011* = Hyde B. (2011). "Montessori and Jerome W. Berryman: Work, Play, Religious Education and the Art of Using the Christian Language System". *British Journal of Religious Education*, v. 33 (3), pp. 348–249.
28. *Hyde 2019* = Hyde B. (2019). "Connecting to life: a new, emerging learning disposition within a Godly Play educational framework". *Journal of Religious Education*, v. 67, pp. 115–125. <https://doi.org/10.1007/s40839-019-00080-8>.
29. *Hyde 2021* = Hyde B. (2021). "Kairos moments and serendipitous insights: lived experiences of children as a means of grace in the Godly Play room". *Journal of Beliefs & Values*, v. 42, iss. 2, pp. 235–246. <https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1817648>.
30. *Ingersoll* = Ingersoll H. I. (2014). "Making room: a place for children's spirituality in the Christian church". *International Journal of Children's Spirituality*, v. 19, iss. 3–4, pp. 164–178.
31. *Jensen* = Jensen D. H. (2008). "Godly Play im Zeitalter von Konsumenten: Für eine Neuorientierung unseres Verständnisses von 'Kindheit'", in M. Steinhäuser (Hrsg.). *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*, Bd. 5 : Analysen, Handlungsfelder, Praxis. Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt, pp. 67–79.
32. *Johnson* = Johnson M. E. (2007). *The Rites of Christian Initiation: Their Evolution and Interpretation*. Collegeville, MN : Liturgical Press.
33. *Kahrs* = Kahrs Ch., Von der (2008). "'Frage nach Gott' zur 'Gottesvorstellung'. Ein Versuch über Godly Play", in M. Steinhäuser (Hrsg.). *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*, Bd. 5 : Analysen, Handlungsfelder, Praxis. Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt, pp. 31–40.
34. *Kalloch* = Kalloch Ch. (2008). "Bilder wahrnehmen Bilder gestalten. Ästhetische Kriterien und Beispiele zur Bilddidaktik in Godly Play", in M. Steinhäuser (Hrsg.). *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*, Bd. 5 : Analysen, Handlungsfelder, Praxis. Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt, pp. 122–135.
35. *Kalloch et al* = Kalloch Ch., Leimgruber S., Schwab U. (2016). *Lehrbuch der Religionsdidaktik Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*. Freiburg : Herder.
36. *Kim* = Kim E. J. (2022). "A Study on Children's Spiritual Formation through Body and Story: Focusing on Godly Play and Sensing the Story". *장신논단*, v. 54, n. 4, pp. 183–207. <http://doi.org/10.15757/kpjt.2022.54.4.008>.
37. *Kley-Auerswald* = Kley-Auerswald M. (2014). *Die Religionsdidaktik von Maria Montessori: Konzeptionelle Überlegungen für die Praxis*. Vortrag auf der

3. Godly Play-Vernetzungstagung, Hildesheim 22.03.2014, available at: https://www.gottenspiel.de/images/Literatur/Kley-Auerswald_Die_Religionsdidaktik_von_Maria_Montessori_2014.pdf (19.12.2023).
38. Kropač = Kropač U. (2006) Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position. Berlin : Verlag Münster.
39. Kurian, Lampport = Kurian G. Th., Lampport M. A. (2015). Encyclopedia of Christian Education. New York : Rowman & Littlefield Publishers.
40. Lillig = Lillig T. (1999). “The History of the Catechesis of the Good Shepherd”. *NAMTA Journal*, v. 24 (2), pp. 29–37.
41. Luther = Luther M. (1897). “Deutsche Messe und ordnung Gottis diensts”, in *D. Martin Luthers Werke*. Kritische Gesamtausgabe, v. 19. Weimar : Böhlau, pp. 76–77.
42. Martin = Martin R. K. (2003). “Education and the liturgical life of the Church”. *Religious Education*, v. 98 (1), pp. 43–64.
43. May = May S. (2007). “Sofia Cavalletti”, in *Christian Educators of the 20th Century*, available at: http://www.talbot.edu/ce20/educators/catholic/sophia_cavaletti/ (19.12.2023).
44. Montessori = Montessori M. (1995). Gott und das Kind. Grundgedanken: Gott und das Kind. Religiöse Erziehung: Buchauszüge und Kursvorträge. Unbekannte Texte aus dem Nachlaß. Herausgegeben und eingeleitet von Günter Schulz-Benesch. Kleine Schriften Maria Montessoris 4. Freiburg : Herder.
45. Müller = Müller P. (2008). “Godly Play — hermeneutisch, exegetisch und religionspädagogisch betrachtet”, in M. Steinhäuser (Hrsg.). *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*, Bd. 5 : Analysen, Handlungsfelder, Praxis. Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt, pp. 92–102.
46. Müller-Friese = Müller-Friese A. (2008). Theologisieren mit Kindern und Godly Play. Vortrag beim Studientag Godly Play im April 2008 in Karlsruhe, available at: https://www.rpi-baden.de/media/download/variant/15525/dr_anita_mueller_friese_theologisieren_mit_kindern_und_godly_play_vortrag_karlsruhe_april_2008.pdf (19.12.2023).
47. O’Shea = O’Shea B. (2018). “A comparison of Catechesis of the Good Shepherd and Godly Play”. *British Journal of Religious Education*, v. 40, n. 3, pp. 308–316. <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1292209>.
48. Okholm = Okholm T. (2018). “An Invitation to Worship & Wonder: An Overview of Contemplative Models of Spiritual Formation”, in *Story, Formation, and Culture: From Theory to Practice in Ministry with Children*. Eugene, Oregon : Pickwick Publications, pp. 65–75.
49. Orme = Orme N. (2001). *Medieval Children*. New Haven : Yale University Press.

50. Oswald = Oswald P. (1987). "Montessori-Pädagogik und religiöse Erziehung". *Montessori-Zeitschrift für Montessori Pädagogik*, v. 112/2, pp. 116–122.
51. Pranieß = Pranieß M. (2008). Das Godly Play-Konzept. Die Rezeption der Montessori-Pädagogik durch Jerome W. Berryman. Göttingen : V&R Unipress.
52. Ross = Ross S. (2023). The Eucharist, Poetics, and Secularization from the Middle Ages to Milton. Oxford : Oxford University Press.
53. Scherer-Hoock = Scherer-Hoock J. "Catechesis of the Good Shepherd & Godly Play Compared", in *Guild of the Good Shepherd*, available at: URL: www.cgsm.org/CGSandGodlyPlayCompared.pdf (07.02.2024).
54. Schweitzer = Schweitzer F. (2013). Das Recht des Kindes auf Religion. Gütersloh : Gütersloher Verlagshaus.
55. Shaw = Shaw S. M. (1999). Storytelling in Religious Education. Birmingham : Religious Education Press.
56. Simon = Simon E. (2013). "Godly Play — Einheit und Vielfalt in einem religionspädagogischen Konzept". *Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg*, v. 2, pp. 22–26.
57. Smith = Smith A. (2021). A Defective Curriculum, Catechesis of the Good Shepherd Exposed, AVAILABLE AT: <https://www.cgsexposed.com/post/a-defective-curriculum> (19.12.2023).
58. Valkonen, Arutyunova = Valkonen T., Arutyunova A. (2018). "Godly Play in Russia", in *Godly play. European Perspectives on Practice and Research*. Münster : Waxmann Verlag GmbH, pp. 101–103.
59. Westerhoff = Westerhoff J. H. (1976). Will our children have faith? New York : Seabury Press.
60. Zimmermannova = Zimmermannova M. (2019). "A Kerygmatic Liturgical Model of Catechesis in the Work of Sofia Cavalletti". *AUC Theologica*, v. 8, n. 2, pp. 51–64.

Информация об авторе

З. А. Лурье, канд. ист. наук, научный сотрудник Лаборатории проектирования содержания образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Information about the author

Z. A. Lurie, Cand. Sci (History), Researcher at the Laboratory of Educational Content Design, National Research University Higher School of Economics.

Статья поступила в редакцию 04.10.2023; одобрена после рецензирования 14.11.2023; принята к публикации 12.12.2023.